

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Vivian Maria Marcondes

**Um texto e muitas vozes: as crianças, o Pensar Alto em Grupo e a construção
de sentidos de poemas**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**São Paulo
2016**

Vivian Maria Marcondes

Um texto e muitas vozes: as crianças, o Pensar Alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas

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

São Paulo
2016

BANCA EXAMINADORA

Para Cecília A. I. [em memória],
verdadeira fada das letras que, um dia,
abriu as portas do mundo dos livros — no
sentido literal e no sentido figurado —,
para que a criança que eu fui pudesse
nele entrar, com ele se encantar e dele
nunca mais ter vontade de sair...

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes)** e ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**, pelo apoio financeiro, que viabilizou o percurso e o produto da minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a **Deus**: pelo presente maior, a vida; pela luz quando a escuridão teimava em assolar; pela calma quando a agitação tentava se estabelecer; pela força, quando o cansaço parecia maior do que tudo; pela constatação de que “**Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu**” (Eclesiastes 3.1).

Às duas mais generosas e lindas pessoas que habitam meu mundo: meus amados pais **Marco Antonio Marcondes** e **Vilma Maria Marcondes**, por tantas coisas que aqui não caberiam... Cito algumas: por terem me recebido quando Deus a eles me enviou, me amando, me protegendo, de mim cuidando, ensinando, orientando. Pelo respeito às minhas escolhas. Pelos silêncios, quando estes se faziam necessários. Pelo incentivo e pelas palavras de apoio, quando, tantas vezes, tudo parecia tão difícil. Por todo o sacrifício que fizeram (e fazem) para que eu chegasse até aqui. Pelo amor incondicional que a mim demonstram, em atitudes nobres e benevolentes. Por entenderem minhas ausências, humores, amores. Vocês fazem de mim uma pessoa melhor, todos os dias. Vocês me fazem acreditar que tudo vale a pena, que todas as dores passam e que, o que fica, ao final, é a alegria!

Ao meu querido irmão, **Marco Antonio Marcondes Júnior**, à minha cunhada, **Adriana Navarro Manna**, aos sobrinhos mais especiais do mundo, **Mariana Azevedo Costa (Manna Marcondes)** e **Murilo Manna Marcondes**; porque família é tudo, é o bem mais precioso do mundo. Por saberem que minha distância física não diminuiu o amor que eu sinto por eles.

Aos meus amigos **João Luiz Carreira Cavalcante**, **Marcia Mazinni**, **Lylia Amadei Maluf**, **Mirlene Rezende Medeiros**, **Janaína Haidee Rodrigues Belém**, **Bruno Perobelli**. Foram dois anos de pouco convívio, mas, como “*amigo é coisa pra se guardar, debaixo de sete chaves, dentro do coração*”, é aqui que vocês sempre estiveram e aqui sempre estarão.

Aos meus afilhados **Luiz Fernando** e **Ana Tereza**, por serem duas entre tantas as crianças do mundo que merecem se encantar pela leitura e por toda a magia que esta traz para a vida.

Aos meus professores de toda a vida, desde que entrei, pequenininha, na escola (e dela nunca mais saí). À minha orientadora **Mara Sophia Zanotto**, pela oportunidade de conhecer e de fazer parte dos estudos sobre o Pensar Alto em Grupo, prática que tanto me encanta. E a todos os **professores, mestres e doutores do Programa de Estudos Pós Graduated em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL / PUC)**, que tão generosamente contribuíram para a minha formação e para a concretização da presente pesquisa: **Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani** — durante todo o curso e em minha banca de qualificação —, **Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali**, **Professora Doutora Leila Bárbara**. Agradeço, ainda, à **Professora Doutora Ana Saul**, do **Programa Educação: currículo**, pela oportunidade de fazer parte da Cátedra Paulo Freire 2015/2. E à **Professora Doutora Rose Schettinni**, que, junto com a **Professora Doutora Antonieta**, participou da minha banca de qualificação, contribuindo com apontamentos valiosos para a elaboração desta dissertação.

Aos meus colegas, que estiveram presentes em parte ou na totalidade da linda (e atribulada) trajetória do mestrado: **Ariane Mieco Sugayama**, **Telma Franco Diniz**, **Arli Pires De Carvalho**, **Elizabeth Kasue Oshiro Kobashigawa**, **Marivan Tavares dos Santos**, **Dalve Oliveira Batista Santos**, **Paula Figueiredo Campos**, entre tantos outros. Agradeço, em especial, aos queridos **Marcus Araújo** e **Samanta Malta**, que, de colegas, passaram ao rol de amigos e, comigo, formaram o Trio Tagarela, verdadeira academia da arte de falar (sobre tudo, sobre nada e sobre mais algumas coisinhas...). Muito obrigada, por tudo! Vocês são pessoas muito especiais em minha vida!

Aos **meus alunos** — todos os que fazem parte da minha história de vinte anos na Educação. Dos pequenos da Educação Infantil aos adultos do curso de formação de professores: cada um de vocês me constitui, fazendo de mim a pessoa que sou hoje. Em especial aos alunos do **5º ano B / 2014** do Colégio P., por serem co-autores deste trabalho de pesquisa, que não existiria sem vocês: **Amanda, Ana Bárbara, Beatriz, Bernardo, Bianca, Camila, David, Giovanna, Giulia, Gustavo, Henrique, João Pedro, Lucas G., Lucas V., Luis Felipe M., Luis Felipe T., Mariana, Mel, Nathan, Pedro, Raphael, Sophia, Victor S., Victor C. e Vitória.** Nossa linda história de vivências e partilhas ao longo de um ano está registrada para sempre, nestas páginas e no meu coração. Amo vocês!

À toda **equipe do Colégio P.:** à minha (para sempre) diretora **Dulcinea Penno Machado**, pela sapiência e pelos bons conselhos, sempre. À minha coordenadora **Adriana Bulbovas**, que se encanta, assim como eu, pelo universo da Educação. À querida assessora **Maria da Graça Mendes Abreu**, pelos ensinamentos, por partilhar tão generosamente seus saberes, por acreditar em mim. Às minhas queridas parceiras **Maria Lydia Novaes, Natália Rigotti** e, em especial, à **Micaelle Garcia** (Mica), que fez parte de todo o processo aqui descrito, vivenciou as etapas comigo, contribuiu muito para o êxito do meu projeto, e por ele muito torceu. Às minhas companheiras de trabalho de tantos anos, educadoras por quem nutro um enorme respeito e admiração: **Adelma Santos, Aline Moreli Corrêa, Carla Baena, Cinthia Prado, Claudia Pracchia, Cristiane Oliveira, Eliana Moreira Slonzo, Fátima dos Santos Peres, Iara Viana, Joana Tavares, Juliana Bicca, Juliana Ribeiro, Maria Líbia Hoffert, Thais Ramos Nucci Zanetti, Viviane Rodrigues.** E, em especial, à minha querida amiga **Mônica Françoso**, pela generosidade, pelo apoio, pelo respeito, pelo companheirismo, pelas muitas conversas e por toda a torcida.

À **Claudia Mileo, Cleusa Menegassi, Adriana Gardel** e **Gracia Klein**, pela acolhida em minha “nova casa” e pela oportunidade de aprendizagens que me proporcionam. E à **Juliana Sabino**, pela ajuda e pela generosidade que sempre demonstra.

E, finalmente, mas não menos importante — e valendo-me da citação de Ruth Rocha — ***para todas as crianças do mundo, que moram no meu coração***, e que me instigaram a buscar uma forma de fazer com que a leitura faça parte das vidas de vocês, como faz da minha, desde que eu era uma das crianças desse *mundo*, vasto *mundo* de Drummond...

As paixões humanas são misteriosas, e as das crianças não o são menos que as dos adultos. As pessoas que as experimentaram não as sabem explicar, e as que nunca as viveram não as podem compreender. Há pessoas que arriscam a vida para atingir o cume de uma montanha. Ninguém é capaz de explicar por quê, nem mesmo elas. Outras arruinam-se para conquistar o coração de uma determinada pessoa que nem quer saber delas. Outras, ainda, destroem-se a si mesmas porque não são capazes de resistir aos prazeres da mesa — ou da garrafa. Outras há que arriscam tudo o que possuem num jogo de azar, ou sacrificam tudo a uma ideia fixa que nunca se pode realizar. Algumas pensam que só podem ser felizes em outro lugar que não naquele onde estão e vagueiam pelo mundo durante toda a vida. Há ainda as que não descansam enquanto não conquistam o poder. Em suma, as paixões são tão diferentes quanto o são as pessoas.

A paixão de Bastian Baltasar Bux eram os livros.

Quem nunca passou tardes inteiras diante de um livro, com as orelhas ardendo e o cabelo caído sobre o rosto, esquecido de tudo o que o rodeia e sem se dar conta de que está com fome ou com frio. ...

Quem nunca se escondeu embaixo dos cobertores lendo um livro à luz de uma lanterna, depois de o pai ou a mãe ou qualquer outro adulto lhe ter apagado a luz, com o argumento bem-intencionado de que já é hora de ir para a cama, pois no dia seguinte é preciso levantar cedo...

Quem nunca chorou, às escondidas ou na frente de todo mundo, lágrimas amargas porque uma história maravilhosa chegou ao fim e é preciso dizer adeus às personagens na companhia das quais se viveram tantas aventuras, que foram amadas e admiradas, pelas quais se temeu ou ansiou, e sem cuja companhia a vida parece vazia e sem sentido...

Quem não conhece tudo isto por experiência própria provavelmente não poderá compreender o que Bastian fez em seguida.

(Michael Ende, A história sem fim)

MARCONDES, Vivian Maria. **Um texto e muitas vozes:** as crianças, o Pensar Alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2016. 256p.

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na área de Linguística Aplicada e tem por objetivo investigar uma prática dialógica de letramento em um contexto real de uso da linguagem, denominada Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014). O Pensar Alto em Grupo visa à formação de leitores responsivo-ativos (BAKHTIN, 2011), que constroem sentidos para os textos em situações de raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005), considerando as múltiplas leituras que um texto pode oportunizar e o caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2011). A pesquisa justifica-se pela necessidade de reflexão acerca das práticas escolarizadas de leitura que ocorrem no âmbito escolar, que tendem a “didatizar” a leitura ao utilizar textos como pretextos para o ensino de gramática e ortografia ou para a transcrição de informações neles explicitadas (CASTRO; DIONÍSIO, 2003; REYES, 2012). E da necessidade de mudança de paradigma em relação a essa prática, para adoção de uma nova prática que possibilite a construção dos sentidos de um texto. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa, inserida no paradigma interpretativista: uma pesquisa-ação realizada com crianças entre 9 e 10 anos, regularmente matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular da zona oeste de São Paulo — grupo no qual desempenhei o papel de professora-mediadora. A partir da leitura de poemas (previamente selecionados), vivenciando o Pensar Alto em Grupo para construir sentidos para os textos lidos, investiguei as seguintes questões: 1. Como se dá o processo de construção de sentidos do texto pelos leitores, quando o processo de leitura se pauta no Pensar Alto em Grupo e nas relações dialógicas? 2. Em que aspectos o trabalho com a leitura literária modifica a relação dos alunos-leitores com poemas? 3. Que ações e intervenções do professor ou mediador promovem o desenvolvimento do leitor? A fundamentação teórica está relacionada aos processos de alfabetização, de letramento (dimensões individuais e sociais), eventos de letramento, práticas de letramento (monológicas e dialógicas). A geração de dados aconteceu durante quatro vivências em que o Pensar Alto em Grupo foi a prática de leitura adotada. Os resultados obtidos revelaram: 1. O processo de leitura que se pauta no dialogismo e nas interações verbais possibilita a melhor compreensão dos textos lidos. 2. A leitura literária e a construção coletiva de seus sentidos desenvolve a curiosidade leitora e o gosto pela leitura, além de desmistificar a atividade como única e exclusivamente para fins escolares e didáticos. 3. O leitor, frente aos textos lidos e discutidos coletivamente, estabelece relações interdisciplinares e intertextuais, enriquecendo sua compreensão acerca dos mesmos e ampliando seu repertório literário e de conhecimentos de mundo. 4. Há necessidade, por parte do professor ou mediador, de transformar a própria prática em objeto de conhecimento a fim de refletir acerca das proposições e intervenções que contribuem para a formação do leitor literário.

Palavras-chave: leitura, letramento literário, não-didatização, Pensar Alto em Grupo (PAG).

MARCONDES, Vivian Maria. **One text and many voices: Children, Pensar alto em Grupo (Groupthinking Aloud) and the building of meanings in poetry.** Master Thesis. Linguistics Graduate Program. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brazil, 2016. 256p.

ABSTRACT

This Applied Linguistics research investigates a dialogic practice of literacy within a real context of language use called Pensar Alto em Grupo (Groupthinking Aloud) (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014). Pensar Alto em Grupo (Groupthinking Aloud) aims to train active-responsive readers (BAKHTIN, 2011), who build meanings from texts in situations of collective reasoning (PONTECORVO, 2005), considering the manifold readings that a single text allows, as well as the dialogic character of language (BAKHTIN, 2011). The justification for this research lies in the need of meditation upon the reading practices adopted at schools, which tend towards “didactizing” reading by using texts as a framework to teach grammar and orthography or to transcribe information therein contained (CASTRO; DIONÍSIO, 2003; REYES, 2012). But this research is also justified by the indispensability of a paradigm shift concerning this practice, with a view to adopting a new tradition that allows building meanings from a text. This is, hence, a qualitative research inserted in the interpretivist paradigm. It is an “action-research” performed with children between 9 and 10 years old enrolled on the 5th grade of an elementary private school in the Zona Oeste (West Zone) of São Paulo – this is the group with which I worked as a mediator-teacher. Based on the readings of previously selected poems and proposing the Pensar Alto em Grupo (Groupthinking Aloud) method to build meanings to the texts, I investigated the following questions: 1) How does the process of building meanings by the readers work when the procedure adopted is based on the Pensar Alto em Grupo (Groupthinking Aloud) method and on dialogic relationships? 2) In which aspects reading literature modifies the relationship between students/readers and poetry? 3) Which actions and interventions by the teacher or mediator promote the reader’s development? Theoretical foundation is related to the processes of alphabetization, literacy (individual and social dimensions), and practices of literacy (monologic and dialogic). The data generation took place after four encounters in which Pensar Alto em Grupo (Groupthinking Aloud) reading method was adopted. The results revealed the following: 1) The reading process based on dialogism and on verbal interaction allows a better understanding of the texts. 2) Reading literature and building collective meanings from it develop a reading curiosity and the fondness for reading; doing so also demystifies the idea that the didactic end of this activity is its only purpose. 3) In the light of the texts that were read and collectively discussed, the reader establishes interdisciplinary and intertextual relations, improving her comprehension about them, and improves her literary repertoire and general knowledge. 4) The teacher or mediator needs to transform the occupation itself into an object of meditation, with a view to reflecting on the propositions and interventions that contribute towards the constitution of a literary reader.

Keywords: reading, literary literacy, non-didacticism, Pensar Alto em Grupo (Groupthinking Aloud).

LISTA DE FIGURAS, EXCERTOS E QUADROS

Excerto 1 — Decodificando o sentido das palavras <i>cosendo</i> e <i>campeava</i>	109
Excerto 2 — Decodificando o sentido da palavra polissêmica <i>mangueira</i> (I).....	109
Excerto 3 — Decodificando o sentido da palavra polissêmica <i>mangueira</i> (II).....	110
Excerto 4 — Condução para uma generalização a partir da cor de pele de Drummond (I)	111
Excerto 5 — Condução para uma generalização a partir da cor de pele de Drummond (II)	113
Excerto 6 — Levantamento de hipótese sobre as relações entre a preta velha e o menino	114
Excerto 7 — Desvio do tema de discussão	116
Excerto 8 — Tentativa de relacionar as histórias de Drummond e de Robinson Crusóé.....	116
Excerto 9 — Levantamento de hipóteses e discussão sobre a identidade da preta velha (I)	120
Excerto 10 — Levantamento de hipóteses e discussão sobre a identidade da preta velha (II)	121
Excerto 11 — Levantamento de hipóteses e discussão sobre a identidade da preta velha e o grau de parentesco com Drummond.....	122
Excerto 12 — Levantamento de hipóteses e discussão sobre a criança que a preta velha ninava (I).....	123
Excerto 13 — Levantamento de hipóteses e discussão sobre a criança que a preta velha ninava (II).....	124
Excerto 14 — Estabelecimento das relações de afeto entre Drummond e a preta velha.....	125
Excerto 15 — Identificação do gênero e do tema escravidão; levantamento da hipótese de Drummond ter sido escravo	128
Excerto 16 — Discordância para a possibilidade de Drummond ter sido escravo ..	130
Excerto 17 — Relação entre o menino e a preta velha (I).....	130
Excerto 18 — Relação entre o menino e a preta velha (II).....	131
Excerto 19 — Relação entre o menino e a preta velha (II).....	132
Excerto 20 — Relação entre o menino e a preta velha (III).....	133

Excerto 21 — A presença da preta velha na casa do menino.....	134
Excerto 22 — Relação entre a presença da preta velha na casa do menino e a abolição da escravidão.....	135
Excerto 23 — Situação dos escravos pós libertação	136
Excerto 24 — Relação parental entre Drummond e a preta velha (I).....	137
Excerto 25 — Relação parental entre Drummond e a preta velha (II).....	138
Excerto 26 — Condição da família de Drummond: escravos ou colonos pobres	140
Excerto 27 — Condição da família de Drummond: escravos ou colonos pobres	141
Excerto 28 — Pistas textuais que negam a possibilidade de Drummond ser escravo (I).....	141
Excerto 29 — Pistas textuais que negam a possibilidade de Drummond ser escravo (II).....	142
Excerto 30 — Pistas textuais que negam a possibilidade de Drummond ser escravo (II).....	143
Excerto 31 — Miscigenação (I)	145
Excerto 32 — Miscigenação (II)	146
Excerto 33 — Miscigenação (III)	146
Excerto 34 — Miscigenação (IV)	147
Excerto 35 — Miscigenação (V)	148
Excerto 36 — Miscigenação (VI)	149
Excerto 37 — Miscigenação (VII).....	151
Excerto 38 — Trabalho e remuneração (I)	153
Excerto 39 — Trabalho e remuneração (II)	154
Excerto 40 — Recordações.....	155
Excerto 41 — As dúvidas que o texto deixa.....	156
Excerto 42 — Solicitação de aula com o grupo-classe completo (I).....	158
Excerto 43 — Solicitação de aula com o grupo-classe completo (II).....	159
Excerto 44 — Desconstrução da ideia de resposta única	160
Excerto 45 — As leis abolicionistas.....	165
Excerto 46 — Leis abolicionistas e o ano de nascimento de Drummond.....	166
Excerto 47 — Exploração de espaços da casa	167
Excerto 48 — Descrição e histórico da casa	169
Excerto 49 — Moradores e proprietários da casa	170
Excerto 50 — Relações entre Drummond e o comendador (I).....	172

Excerto 51 — Relações entre Drummond e o comendador (II).....	174
Excerto 52 — Relações entre Drummond e a preta velha	175
Excerto 53 — Preta velha.....	176
Excerto 54 — Situação dos escravos pós-assinatura da Lei Áurea	177
Excerto 55 — Relações entre os textos “Infância” e “Vila de Utopias” (I).....	178
Excerto 56 — Relações entre os textos “Infância” e “Vila de Utopias” (II).....	180
Figura 1 – Gráfico da evolução de níveis de leitura dos estudantes brasileiros, no PISA.....	24
Quadro 1 – Escala de proficiência em leitura de material impresso	40
Quadro 2 — Diferença entre unidades da língua e enunciados.....	79
Quadro 3 – Momentos da pesquisa qualitativa	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1.1 A DIDATIZAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA	21
1.2 UMA NOVA PRÁTICA DE LEITURA.....	25
1.3 DELIMITANDO O OBJETO DE PESQUISA.....	27
1.4 UMA PESQUISA INSERIDA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM.....	30
CAPÍTULO I - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BREVE PANORAMA DO ENSINO DA LEITURA (E DA ESCRITA) NAS ESCOLAS.....	34
1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	36
1.2. LETRAMENTO	44
1.2.1 As dimensões do letramento: dimensão individual <i>versus</i> dimensão social.....	45
1.2.2 Os eventos e as práticas de letramento	49
1.3. A prática de leitura na escola	52
1.3.1 A prática monológica de leitura	56
1.3.2 As práticas monológicas de leitura de poemas	60
1.3.3 As práticas dialógicas de leitura	63
CAPÍTULO 2 - O PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	67
2.1 O PENSAR ALTO EM GRUPO: BREVE HISTÓRICO	68
2.2 O DIALOGISMO	77
2.2.1 A enunciação.....	78
2.2.2 A responsividade	81
2.3 INTERAÇÃO VERBAL	82
2.4 A INTERTEXTUALIDADE	84
2.5 O RACIOCÍNIO INFERENCIAL.....	85
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	87
3.1 FAZER PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM: OBJETO DE ESTUDO E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	88
3.2 OS PARADIGMAS QUANTITATIVO E QUALITATIVO DE PESQUISA.....	89
3.3 A PESQUISA-AÇÃO	93
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES	96

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	100
4.1 CONTEXTUALIZANDO AS QUATRO VIVÊNCIAS.....	101
4.2 Tematização da prática	106
4.2.1 Resolução de uma dúvida sobre o léxico	108
4.2.2 Condução para uma generalização.....	111
4.2.3 Situação não explorada.....	114
4.2.4 Relações que não foram exploradas.....	115
4.2.5 A prática como objeto de conhecimento.....	117
4.3 A INTERAÇÃO VERBAL E A CO-CONSTRUÇÃO COLETIVA PARA A COMPREENSÃO DOS ENUNCIADOS	119
4.3.1 Vivência 1 — participantes do grupo 1 leem e discutem o poema <i>Infância</i> , de Carlos Drummond de Andrade.....	120
4.3.2 Vivência 2 — participantes do grupo 2 leem e discutem o poema <i>Infância</i> , de Carlos Drummond de Andrade.....	127
4.3.3 Vivência 3 — participantes do grupo 2 solicitam uma nova vivência	157
4.3.4 Vivência 4 — participantes do grupo-classe leem e discutem fragmento do texto “Vila de Utopias”	162
4.4 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	193
ANEXO – A EDUCAÇÃO DO SER POÉTICO, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	201
APÊNDICES	203
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO POEMA <i>INFÂNCIA</i>, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (GRUPO 1)	204
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO POEMA <i>INFÂNCIA</i>, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (GRUPO 2)	219
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO POEMA <i>INFÂNCIA</i>, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (COMPLEMENTO, GRUPO 2)	241
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO TEXTO VILA DE UTOPIAS, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	246

INTRODUÇÃO

Já não quero dicionários
consultados em vão.
Quero só a palavra
que nunca estará neles
nem se pode inventar.
Que resumiria o mundo
e o substituiria.
Mais sol do que o sol,
dentro da qual vivêssemos
todos em comunhão,
mudos,
saboreando-a.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.

(Carlos Drummond de Andrade, Poesia)

Esta pesquisa teve por objetivo investigar uma prática dialógica de leitura, o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014; 2016) e de que forma tal prática contribui para a formação de leitores.

A pesquisa foi desenvolvida junto a um grupo de alunos regularmente matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede privada da zona oeste de São Paulo. E teve por propósito analisar de que forma uma prática dialógica de leitura possibilita a compreensão e apropriação dos textos lidos pelos leitores, bem como o papel do leitor como um sujeito responsivo-ativo (BAKTHIN, 2011; GERALDI, 2013), que constrói os sentidos daquilo que lê.

Início esta seção apresentando minha insatisfação frente às atividades de leitura presentes nos livros didáticos e, por conseguinte, desenvolvidas na escola — a prática monológica de leitura — e os resultados dessa para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Passo a relatar minha busca por uma nova prática de leitura, que considerasse não apenas os enunciados (texto), mas também os leitores e suas vozes. E apresento, brevemente, a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo.

Em seguida apresento a delimitação do objeto de pesquisa, os objetivos e as perguntas investigadas.

Por fim, exponho as razões pelas quais é possível inserir a presente pesquisa no campo da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

1.1 A DIDATIZAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA

Em “A educação do ser poético”, artigo escrito por Carlos Drummond de Andrade, o poeta, contista e cronista questiona: “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?” Partilho, com o grande poeta brasileiro, esta indagação e complemento, humildemente, tal questionamento: por que motivo, de modo geral, as crianças são leitoras, gostam de histórias e de livros e, com o tempo, deixam de sê-lo, perdem o interesse por essas histórias e por esses livros?

No artigo, publicado originalmente em 1970, no *Jornal do Brasil* (RJ), Drummond discorre sobre o papel da escola, enquanto instituição social, como “elemento corrosivo do instinto poético da infância” — e aqui, peço licença ao poeta para englobar não apenas o instinto poético, mas o ser leitor — “que vai fenecendo, à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida”.

Como professora polivalente, ministrando aulas de diferentes disciplinas para alunos do Ensino Fundamental I e trabalhando com uma diversidade de textos, dos mais diferentes gêneros, em sua grande maioria impressos em livros didáticos, percebo que, na maioria das vezes, as propostas de leitura presentes nesses materiais consistem em estudos sistemáticos da língua, parafraseando Carlos Drummond de Andrade.

As práticas de leitura propostas nesses materiais são, geralmente, situações de identificação de informações explícitas no texto que permitem poucas (ou quase nenhuma) inferências e não possibilitam a construção de sentidos do texto. Muitos desses textos (ou recortes deles) são pretextos para o trabalho com a ortografia e com a gramática. São, portanto, propostas e práticas que acabam didatizando a leitura dos textos na escola.

Tal constatação, advinda da minha análise desses materiais pedagógicos levou-me à necessidade de uma reflexão acerca das propostas de leitura na escola. Tal análise aponta para a necessidade de uma proposição de mudança de paradigma no ensino de leitura de textos literários pelos alunos–leitores em sala de aula, sendo necessárias propostas de leituras que se distanciem do objetivo de “levar os interlocutores a tipos particulares de conclusão” (CASTRO; DIONÍSIO, 2003).

Como educadora e, principalmente, como leitora, causa-me grande insatisfação ver a leitura ser tratada como uma técnica mecanicista em práticas escolarizadas, onde aos leitores não é dada a oportunidade do encantamento com o texto. Consequentemente, as práticas escolarizadas fazem com que os alunos percam o interesse pela leitura e não busquem essa atividade como atividade de entretenimento, diversão, prazer, ampliação cultural; apenas como atividade escolar obrigatória.

Minha crença de que as atividades escolarizadas de leitura pouco contribuem para a compreensão dos textos e para a formação do leitor é reforçada pelos resultados das avaliações em larga escala. Tais resultados mostram a necessidade de uma reflexão sobre as práticas de leitura, de forma que estas possibilitem que os alunos se apropriem desses textos, deles façam uso.

Para tomarmos conhecimento sobre os índices de leitura dos alunos brasileiros, entre outros instrumentos de avaliação em larga escala, escolhi o PISA — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE).

Tal escolha justifica-se por se tratar de um exame aplicado para alunos tanto da rede pública quanto da rede privada, na faixa de 15 anos (7º / 8º anos do Ensino Fundamental), idade em que os estudantes “estão perto de concluir sua educação básica e já devem possuir os requisitos educacionais básicos para prosseguir na vida adulta” (BRASIL; INEP, 2012).

O exame é realizado a cada três anos, tendo uma área de foco específica a cada edição, sendo estas áreas Língua Portuguesa (leitura), Matemática e Ciências. Em 2012 — ano em que comecei minhas primeiras investigações sobre leitura, letramento literário e formação de leitores — a Língua Portuguesa foi a área específica de foco.

O PISA adota o conceito de letramento em leitura, para o qual apresenta a seguinte definição: “Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu potencial, e participar da sociedade” (BRASIL; INEP, 2012).

Os relatórios de 2012, que apresentam os resultados obtidos pelos alunos brasileiros, demonstram que a maioria dos estudantes se encontra nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência em leitura (escala essa que vai até o nível 6).

Nestes níveis iniciais da escala de proficiência, as habilidades exigidas nas tarefas de leitura propostas estão relacionados, sobretudo:

- I. à localização de informações explícitas;
- II. ao reconhecimento da ideia principal;
- III. à interpretação de significados de parte delimitada do texto (quando as informações não aparecem em destaque);
- IV. às inferências elementares;
- V. à comparações e contrastes (com base em uma única característica no texto).

O gráfico a seguir mostra os poucos avanços alcançados pelos alunos entre 2003 e 2012, anos em que a área de Língua Portuguesa foi a área de foco, e demonstram que o letramento em leitura não está sendo alcançado por um grande número de alunos que frequentam as escolas; estes não estão sendo capazes de exercer a plena participação em uma sociedade letrada.

O PISA distingue quatro tipos de situações de leitura considerando o propósito com que o texto foi elaborado e a sua finalidade. As quatro situações são textos pessoais, públicos, educacionais e ocupacionais, agrupados em quatro classificações principais (mídia, ambiente, formato e tipo), a fim de analisar / avaliar os aspectos (estratégias mentais, propósitos ou aproximações) das quais o leitor se vale para interagir com o texto. Três aspectos compõem as escalas da leitura: localização e recuperação de informações; integração e interpretação; reflexão e análise. Um quarto aspecto também é considerado. Trata-se do aspecto complexo, que combina os três anteriores.

Distribuição dos estudantes brasileiros por níveis de proficiência

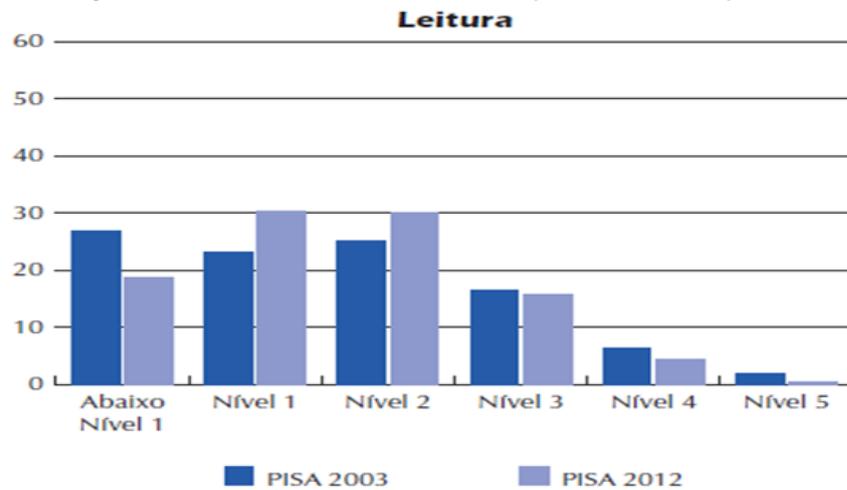


Figura 1: Gráfico da evolução de níveis de leitura dos estudantes brasileiros, no PISA.

Fonte: BRASIL/INEP. Relatório Nacional – Pisa 2012: resultados brasileiros.¹

A análise dos resultados do PISA 2012 nos mostra que tanto em esferas públicas quanto em esferas privadas, e após um período significativo de frequência escolar, as habilidades de leitura desenvolvidas pelos alunos são insatisfatórias, em muitos casos detendo-se nos aspectos de localização e de recuperação de informações (níveis 1 e 2 da escala de proficiência do PISA). Rojo questiona, por conseguinte, tais práticas escolares, conforme explicitado a seguir:

[...] resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: 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? Do desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para construir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 33).

¹ Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/> HYPERLINK "<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>" pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos. 2012>. Acesso em: 06 mar. 2014.

A insatisfação com a forma como o texto literário está presente na escola, a constatação da ineficácia das práticas de leitura atuais, confirmadas pelos resultados das avaliações externas e os questionamentos propostos por Rojo e por outros autores me levaram a buscar novas práticas que pudessem modificar o meu próprio fazer pedagógico, propondo atividades de leitura de uma forma diferente das práticas tradicionais, apresentadas nos livros didáticos.

1.2 UMA NOVA PRÁTICA DE LEITURA

Em 2012, participei de um curso de extensão na PUCSP - COGEAE, intitulado *“Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores”*, ministrado pelas Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto, Prof^a Dr^a Maria Otília Guimarães Ninin e Prof^a Ms. Ariane Mieco Sugayama. O curso me colocou diante de uma nova prática de leitura e construção de sentidos do texto pelo leitor: o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992; 1995). Tal prática se caracteriza por dar voz ao leitor, possibilitando a construção de múltiplas leituras a partir de situações de raciocínio coletivo sobre um texto e contribuindo para a formação do leitor responsivo-ativo (BAKHTIN, 2011).

Participando das vivências do Pensar Alto em Grupo — prática em que o pensamento de cada participante favorece o pensamento dos outros, na busca pela compreensão dos textos em grupos — constatei que é possível (e necessária) uma mudança de paradigma quanto às práticas de leitura na escola. E que uma nova prática de leitura, como o Pensar Alto em Grupo (PAG), sendo uma prática que valoriza o leitor, a leitura e pensamento seria uma prática pertinente também no contexto escolar regular.

Assim começou a surgir a minha pesquisa: da necessidade de se repensar as práticas de leitura desenvolvidas na esfera escolar.

Uma vez que, nas mais diferentes esferas de atividades diárias, encontramos inseridos em um mundo letrado e nos valem de práticas de letramento para participar de eventos em que a leitura se faz necessária, urge que, na esfera escolar, seja proposta uma prática de leitura que possibilite o acesso do leitor à cultura escrita e a novos conhecimentos; a expansão de seu horizonte cultural; as

interações com outros leitores; as reflexões, avanços e aprofundamento sobre temas diversos; as compreensões em leituras que extrapolem os significados literais das palavras. Urge que se formem leitores competentes. Lerner traz importantes considerações acerca da formação do leitor, como podemos constatar a seguir:

A formação desse leitor [competente] requer atenção do professor, da escolha de bons textos literários (ou não literários, de acordo com a proposta a ser desenvolvida); passando por um cuidadoso planejamento, para conhecimento do texto e levantamento de questões que promovam boas discussões; das leituras pelo leitor, suscitando comentários e perguntas em que caibam os conhecimentos e vivências; do encorajamento, para que vários leitores participem ativamente das leituras propostas (LERNER, 2002, p. 93).

A leitura que Lerner descreve como necessária para a formação do leitor competente sugere o leitor participativo, um sujeito ativo que reconstrói o texto, que interage com ele, que busca e trama sentidos para o que leu. Para que possamos alcançar êxito em relação à formação desse leitor, é preciso fomentar a vontade de ler e o “por quê” da leitura.

Considerando-se que ler é construir significados coerentes para o texto, — não apenas o processo de decodificação, mas a busca de sentidos para os enunciados — torna-se necessário investir na formação do leitor competente, crítico e autônomo, que lê (e escreve) para se comunicar; para compreender e participar do mundo em que se encontra inserido; para ter acesso ao conhecimento e à informação; para ser um cidadão-protagonista conhecedor de seu papel na sociedade letrada. Um leitor que desenvolva competências e habilidades para se envolver com as práticas sociais de leitura e de escrita.

O trabalho com textos de livros didáticos limita a formação do leitor, uma vez que, em sua grande maioria, tais materiais:

- I. não permitem múltiplas interpretações;
- II. não consideram a intersubjetividade entre os leitores;
- III. não possibilitam o acesso a diversos autores, estilos e gêneros;
- IV. perdem o referencial da obra completa, do macrotexto, sendo recortados, transformados em função de uma proposta escolarizada, como observam Castro e Dionísio:

De certa maneira, esses textos (dos livros didáticos) são textos ‘transformados’: e são-no, desde logo, pela co-existência com outros textos, quase sempre deslocados de seus contextos originais de produção, cuja função é a maior parte das vezes situá-los temática e/ou estruturalmente, propiciando o estabelecimento (ou a exclusão) de certas conexões de sentidos; depois, pelas operações de ‘*editing*’ a que estão sujeitos — cortes, simplificações da linguagem, paráfrases, dispositivos gráficos ou títulos que os autores dos livros didáticos atribuem em função da mensagem que querem relevar e que dizem ao aluno/leitor o que deve esperar e o que vai encontrar; tais operações consubstanciam um processo de recontextualização pedagógica que acaba por atribuir ao texto sentidos específicos (CASTRO; DIONÍSIO, 2003, p.315).

1.3 DELIMITANDO O OBJETO DE PESQUISA

A minha necessidade de fazer pesquisa, como destacado anteriormente, deu-se a partir da constatação de um problema detectado junto aos meus alunos: a incompreensão do lido, especialmente em relação ao texto poético.

A constatação gerou a necessidade de uma investigação, a busca por uma *porção de saber* visando, como destaca Ludke (2013) a “elaboração de conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos problemas detectados”.

A *porção de saber* que busquei visaram a elaboração dos seguintes conhecimentos:

- I. a construção de um novo “fazer” no que se refere às aulas de leitura;
- II. o conhecimento de uma nova abordagem em relação ao trabalho desenvolvido atualmente com a leitura de poemas na escola;
- III. uma mudança de paradigma em relação ao processo de ensino–aprendizagem da leitura nas escolas;
- IV. a adoção de um a nova prática de leitura na escola sendo esta:
 - uma prática que considere o letramento literário propiciando a co-construção dos sentidos do texto (visando a leitura de poemas com compreensão);
 - uma prática que se afaste cada vez mais da concepção bancária de educação (FREIRE, 1992);

- uma prática que possibilite a participação dos alunos em processos dialógicos (BAKHTIN, 1992) de (re)significação do lido, da compreensão e da comunicação (FREIRE, 1993);
- uma prática que valorize o raciocínio inferencial dos alunos e das negociações que ocorreram durante as leituras e discussões (PONTECORVO, 2005).

No princípio, a pesquisa voltar-se-ia para a análise de práticas didatizantes de leitura na escola, sem estar atrelada a nenhum gênero específico.

No entanto, a participação de vivências do Pensar Alto em Grupo, construindo sentidos, coletivamente, para poemas de Drummond, me fez voltar a atenção para as proposições de leitura de poemas para as crianças, na escola e comecei a me questionar: Como aconteciam as leituras dos poemas nas aulas? Que leituras eram propostas (por mim, pelo livro didático)? Com que finalidade? Que compreensão as crianças demonstravam acerca dos textos poéticos?

No caso do livro didático adotado na escola onde a pesquisa se deu, os poemas são apresentados unicamente como pretextos para o estudo de aspectos gramaticais e ortográficos da Língua Portuguesa. O material não propõe a busca pelo entendimento do texto, apenas a análise gramatical ou ortográfica das palavras nele contidas, sem considerar, nem mesmo, os efeitos de sentido que essas palavras exercem no poema. Por tudo isso, os alunos leem poemas na escola, mas não os compreendem.

À criança não é dada a oportunidade de “viver” a leitura, de brincar com as palavras, de expor e fazer ouvir sua voz, de co-construir os sentidos para os textos comunicando as ideias, os sentimentos, as percepções e as sensações suscitados pelos textos.

Se, por um tempo, na mais tenra infância, os poemas já fizeram parte do cotidiano das crianças, em danças de roda, parlendas, trava-línguas, cantigas, entre outras brincadeiras faladas, à medida que vão crescendo, os poemas vão se afastando dessas crianças.

É como se, ao crescerem, as crianças precisem parar de brincar para que possam se aproximar das “coisas sérias”, do mundo da escrita.

As situações onde os poemas se fazem presentes na vida não são exploradas. Muitos alunos, quando questionados, não souberam dizer onde, além da escola, os poemas aparecem no cotidiano das pessoas.

O objeto de pesquisa aqui proposto surgiu a partir de uma constatação em relação à leitura de poemas, propostas por mim aos meus alunos: trabalhando a leitura literária de poemas com crianças do 5º ano, notei que, por conta desse afastamento entre poemas e crianças, estas, ao serem perguntadas sobre textos do gênero, não sabem dizer se gostam ou não, se os compreendem ou não. Algumas achavam “*muito fácil*” lê-los, por serem textos curtos (generalização); por serem rimados (outra generalização); por terem som (mais uma); enquanto outros, acham “muito difícil”, por “não entenderem nada”. Demonstravam receio em falar sobre poemas lidos, em comentar suas impressões e compreensões com o grupo-classe. No entanto, quando eu lhes assegurei que não havia “certo” ou “errado” em suas falas, em suas participações — ou seja, quando dei voz a esses alunos — múltiplas leituras ocorreram, embasadas e impulsionadas pelos conhecimentos e experiências de cada leitor.

Diante da necessidade de se oportunizar leituras literárias de poemas na escola — sem a didatização desses textos — e considerando as relações dialógicas entre textos e alunos, surgiram os objetivos desta pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar uma nova prática de leitura — no caso, o Pensar Alto em Grupo — e sua aplicabilidade com crianças, visando, com a adoção dessa nova prática, fomentar o gosto pela leitura literária e extrapolar as leituras obrigatórias propostas pela escola. Assim, o objetivo principal foi o de modificar a relação do grupo participante com os livros, contribuindo para a formação de leitores literários.

Com este objetivo a ser alcançado, foi desenvolvida uma proposta de leitura literária de poemas com alunos de 5º ano do ensino fundamental I, que teve por objetivo específico propor vivências de leitura aos grupos, no sentido de formar leitores que construam e reconstruam os sentidos dos poemas lidos — a partir dos diálogos, das negociações, da elaboração e da confrontação de argumentos, da validação das diversas interpretações surgidas — e de onde possam emergir as múltiplas leituras.

A partir dos objetivos, as perguntas que propus investigar e responder foram:

1. Como se dá o processo de construção de sentidos pelos leitores, quando o processo de leitura se pauta no Pensar Alto em Grupo e nas relações dialógicas?
2. Em que aspectos o trabalho com a leitura literária modifica a relação dos alunos-leitores com poemas?
3. Que ações / intervenções do professor / mediador promovem o desenvolvimento do leitor?

1.4 UMA PESQUISA INSERIDA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

As perguntas que guiaram toda a pesquisa possibilitam classificá-la como uma pesquisa inserida no campo das Ciências Sociais, alinhada com a Linguística Aplicada Contemporânea.

Trata-se de uma pesquisa que se relacionando ao que Rojo (2006) — embasada nas “Seis propostas para o próximo milênio” de Ítalo Calvino — chamou de *leveza de pensamento*.

A autora, fundamentada em Calvino, considera que as pesquisas mais recentes na área de Linguística Aplicada, em sua vertente sócio-cultural ou sócio-histórica, visam à produção de conhecimentos socialmente relevantes e a resolução de problemas de uso da linguagem não apenas no/para contexto escolar, mas que extrapolem esse limite — privilegiando a *leveza de pensamento*.

Rojo ressalta que as pesquisas dessa natureza se contrapõem ao que a ela, ainda embasada em Calvino, chama de *privação sofrida*, ou seja, as situações de uso da linguagem que não consideram o sujeito e sua sócio-história, bem como as pesquisas cujos problemas são definidos teoricamente e cujos contextos são exclusivamente escolares.

Nessa perspectiva, minha pesquisa visa contribuir para a adoção de um novo paradigma de prática de leitura, que considere: as vozes dos sujeitos; os conhecimentos de mundo dos sujeitos; as capacidades de inferências, desconstruções, reconstruções e co-construções dos sujeitos.

Uma pesquisa cujo propósito é “a construção da linguagem, da ação e da pessoa social, na criança em constituição” (ROJO, 2006, p. 263), por meio de um novo paradigma que se distancie cada vez mais da privação sofrida que ocorre na didatização das leituras no ambiente escolar.

Como efeito da *privação sofrida*, que se dá por meio das propostas de leituras didatizadas, temos:

- I. o silenciamento dos alunos (CORACINI, 2010);
- II. o peso de interpretações textuais propostas na escola, em que apenas uma resposta é considerada correta — geralmente aquela presente no livro didático ou aquela que o professor determinou;
- III. o uso dos textos como pretextos para o ensino de aspectos gramaticais e ortográficos, que didatizam a literatura e fragmentam o saber.

Pesquisas dessa natureza — que consideram os fatores sócio-histórico-culturais, as vozes dos sujeitos, e que valorizam o dialogismo, os discursos e a *vida que se vive* (MARX; ENGELS apud LIBERALI, 2012, p. 14) — na área de Linguística Aplicada podem, no contexto educacional, contribuir para uma mudança de paradigma também em relação ao processo de ensino-aprendizagem como um todo. Podem trazer a *leveza de pensamento*, buscando resolver/minimizar problemas encontrados no contexto escolar quanto:

- I. ao distanciamento entre os conteúdos escolares e os contextos sociais na escola, uma vez que, nesse espaço, o ensino é muito normativo;
- II. à fragmentação do saber na escola, em disciplinas estanques, com professores especialistas em áreas;
- III. à segmentação / seriação dos alunos em séries, ciclos;
- IV. à realidade escolar, que segue padrões e normas, muitas vezes antiquados, em oposição à realidade de mundo e toda a sua complexidade;

V. às interações entre educandos, educadores, conhecimento de mundo, e realidade uma vez que “a Linguística Aplicada é transdisciplinar, pois estabelece uma problemática transversal, através e além” (CELANI, no prelo).

Para isso, alicerço meu trabalho nos pilares de uma LA:

I. transgressiva (PENNICOOK, 2006);

II. que renarra a vida social (MOITA LOPES, 2006);

III. de caráter híbrido, mestiço, e, principalmente, responsivos à vida social (MOITA LOPES, 2006);

IV. que considera o sujeito real e sua sócio-história, as identidades globais e as identidades locais, a heterogeneidade identitária e as diversas vozes (MOITA LOPES, 2006);

V. que explode a relação entre teoria e prática (MOITA LOPES, 2006);

VI. que considera as muitas vozes, os diferentes contextos, as situações diversas para a construção de significados oriundos de várias vozes (MOITA LOPES, 2006), valorizando as questões intrínsecas relativas à ética e poder;

VII. e que considera as relações que ocorrem nas interações, tendo a linguagem como base.

Assim sendo, a presente pesquisa, desenvolvida no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem visa, com a adoção de um novo paradigma de leitura, estar a serviço do sujeito, de sua história e de seu importante direito de participação no mundo, por meio da voz, da linguagem e do pensamento.

Após esta breve introdução, apresento a estrutura da dissertação, que assim se organiza:

No capítulo 1, intitulado “Alfabetização e Letramento: breve panorama do ensino da leitura (e da escrita) nas escolas”, apresento os conceitos de alfabetização e de letramento, estabelecendo a diferença entre eles. Após a breve diferenciação entre os dois conceitos, passo a explorar o letramento. Apresento as dimensões (individual *versus* social) do letramento e estabeleço a diferença entre evento e prática de letramento. Passo então, a discorrer sobre as práticas monológica e

dialógica de leitura, apresentando exemplos da prática monológica de leitura de poemas na escola.

No segundo capítulo, intitulado “O Pensar Alto em Grupo: uma prática dialógica para a formação de leitores” apresento o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014; 2016), prática escolhida para fundamentar toda a geração e análise de dados da presente pesquisa. Discorro, ainda, sobre os conceitos bakhtinianos que embasam a prática do Pensar Alto em Grupo: o dialogismo, a enunciação, a responsividade, a interação verbal, a intertextualidade e o raciocínio inferencial.

No capítulo três, destinado à metodologia de pesquisa, apresento a relevância da presente pesquisa e a inserção da mesma na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Em seguida, estabeleço as diferenças entre os paradigmas qualitativo e quantitativo de pesquisas. Traço, então, um breve panorama da pesquisa qualitativa e de seu caráter interpretativista. Em seguida, discorro sobre a pesquisa-ação, método de pesquisa em que analiso a minha própria ação, como mediadora-professora do grupo em que os dados foram gerados. Por fim, caracterizo o contexto em que a presente pesquisa se deu, discorrendo sobre a instituição em que a geração de dados ocorreu e os participantes destas vivências. Há, ainda, no final da seção, os critérios adotados para a transcrição dos dados.

Começo o capítulo quatro contextualizando as quatro vivências que geraram os dados para a presente pesquisa. Em seguida, faço a análise dos dados gerados.

A análise desses dados está dividida em duas partes: na primeira parte, tematizo a minha própria prática, analisando excertos da vivência 1 sob a ótica do papel do mediador. Na segunda parte, analiso excertos das quatro vivências, examinando o processo de co-construção coletiva dos sentidos do texto. Por fim, respondo as perguntas de pesquisa, questões que permearam todo o processo aqui apresentado.

No último capítulo, de considerações finais, teço algumas considerações acerca da leitura e do processo de formação do leitor numa perspectiva dialógica.

CAPÍTULO I

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BREVE PANORAMA DO ENSINO DA LEITURA (E DA ESCRITA) NAS ESCOLAS

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

(Carlos Drummond de Andrade, Aula de
Português)

Neste capítulo,

- I. retomo importantes conceitos como alfabetização; letramento; eventos e práticas de letramento — embasada nos estudos e teorias de pesquisadores como Street (2012); Soares (2010, 2013); Rojo (2009, 2012), entre outros;
- II. estabeleço comparações entre práticas de leitura monológicas e dialógicas, também embasada nos estudos e teorias de pesquisadores como Bakhtin (2009; 2011); Brait (2005; 2014); Freire (2014); Zanutto (1992; 1995; 2014); Zanutto e Sugayama (no prelo), entre outros.

Tal embasamento teórico é de suma importância para o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa, onde busco propor uma mudança de paradigma em relação à leitura de textos no contexto escolar. Trata-se de uma mudança do paradigma monológico para o paradigma dialógico (BAKHTIN, 2011), tendo por objetivo a construção de sentidos dos textos pelos leitores, a partir das múltiplas leituras que possam emergir desses textos.

A mudança de paradigma aqui proposta refere-se não somente à substituição de uma prática de leitura por outra. Refere-se a uma compreensão da prática de leitura presentes na escola e de seu caráter “didatizante” — no sentido de que, na escola, prevalecem os eventos de leitura que visam o ensino de gramática, ortografia, gêneros textuais ou localização de informações. Refere-se, ainda, a uma transformação da ação dos envolvidos no processo de ensinar / mediar / propor leituras, de modo que os leitores não sejam “silenciados” (CORACINI, 2010) e que os textos não sejam tão somente decodificados ou explorados didaticamente. Refere-se, sobretudo, à presença (e não, unicamente, ao ensino) da leitura nas escolas, na perspectiva defendida por Reyes:

Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreendermos essa antiga tarefa do “conhece-te a ti mesmo” e “conheça os demais”. O objetivo fundamental de um professor é o de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história (REYES, 2012, p. 28).

Assim, começo estabelecendo a diferença entre alfabetização e letramento. Tal distinção se faz necessária uma vez que é comum que se atribuam os resultados insatisfatórios das avaliações em larga escala a um fracasso no processo de alfabetização, partindo da crença de que o indivíduo que se apossou da “mecânica ou funcionamento de escrita” (ROJO, 2009, p. 61) esteja apto a envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita. É preciso, assim, diferenciar os dois conceitos — alfabetização e letramento — e propiciar, aos aprendizes, práticas de letramento que os tornem aptos a “saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2010, p. 20), e não, unicamente, dominar as relações entre os sons da fala — os fonemas — e as letras da escrita — os grafemas.

Passo, então, a traçar o perfil dos modelos de letramento: o modelo autônomo (dimensão individual do letramento); e o modelo ideológico (dimensão social do letramento). Conhecer a concepção de leitura e de escrita presentes em cada um dos modelos situará o leitor da presente pesquisa em relação aos usos que se faz da linguagem, às posições adotadas em relação ao processo de ensino-aprendizagem em contextos escolares.

Em seguida, explano a respeito dos eventos de letramento e práticas de letramento. Conhecer os dois conceitos possibilitará compreender de que forma a prática de letramento proposta aos leitores é preponderante para se estabelecer o papel do leitor e sua voz, subjetividade e responsividade (BAKHTIN, 2011, 2013) perante o processo de construção de seus conhecimentos.

Por fim, passo a analisar e refletir acerca da prática monológica e da prática dialógica de leitura, dos protagonistas de cada uma das práticas e das interações que caracterizam as mesmas.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O termo alfabetização deriva do verbo alfabetizar, que significa — em um sentido específico, limitado, presente nos dicionários — ensinar a ler, tornar alfabetizado, desenvolver as habilidades necessárias para ler (decodificar a língua escrita) e para escrever (codificar a língua oral). O processo de aquisição da língua oral e escrita, no sentido específico, foca nas habilidades individuais dos aprendizes, em um processo de conhecimento e aplicação de regras, alicerçado na associação letra-som.

Durante as décadas de 1970 e 1980, o processo de alfabetização seguiu o que hoje chamamos de modelo tradicional, apoiado em métodos analíticos e métodos sintéticos (FERREIRO, 1999).

Por métodos analíticos (ou modelos globais) temos a proposição do ensino da língua partindo do todo — ou seja, de palavras geradoras ou unidades maiores — para uma posterior decomposição em sílabas ou letras. Neste método, a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual e o aprendiz é ensinado a identificar, comparar, separar, retirar e reagrupas fonemas.

Nos métodos sintéticos temos a proposição do ensino da língua tomando como princípio as partes, os elementos mínimos, menores que a palavra — os fonemas ou as letras. Nestes métodos, a importância está na correspondência entre o oral e o escrito, ou seja, entre o som e o(s) signo(s) que representa(m) o som (fonemas e grafemas).

Exemplo de método sintético, o método fonético recebeu influência da Linguística. Trata-se de um método cuja crença é a de que ler equivale a decodificar o escrito em som. Assim, há ênfase na análise auditiva, partindo-se da unidade mínima da fala — o fonema — que é associado a uma representação gráfica. A aprendizagem se dá quando o aprendiz é capaz de isolar e reconhecer diferentes fonemas e relacioná-los aos sinais gráficos. O ensino inicia-se pelas grafias regulares (grafias que coincidem com a pronúncia) e um par de fonemas e grafemas é ensinado do cada vez. O grande problema na aprendizagem pelo método oral é o de que não há apenas correspondências perfeitas entre sons e falas nos sistemas de escrita.

Considera-se, então, alfabetizado o indivíduo que domina a mecânica do seu sistema ortográfico, que realiza corretamente o *associacionismo* entre letras e sons (partindo do todo para as partes ou das partes para o todo), que desenvolveu habilidades de leitura e de escrita.

No entanto, as proposições escolarizadas, descontextualizadas, distantes da realidade dos aprendizes e dos usos que se faz da língua em situações reais podem levar a um quadro onde o aprendiz está alfabetizado (no sentido de conhecer e usar a “mecânica” para ler e para escrever), mas “não faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2010, p. 36).

Ao analisar os resultados insatisfatórios obtidos por alunos de escolas públicas e privadas em avaliações em larga escala, — entre elas PISA, SAEB, ENEM — Rojo levanta suposições sobre o ensino da Língua Portuguesa nas escolas:

Isso [os resultados insatisfatórios] vem demonstrar que a escola — tanto pública como privada, neste caso — parece estar ensinando mais regras, normas e obediências a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções (ROJO, 2009, p. 33).

Rojo critica o ensino mais focado em regras e padrões da língua do que nos usos que se faz da língua e atenta para o fato de que o conhecimento de regras, normas e padrões linguísticos não garantem o desenvolvimento da competência leitora, tampouco a participação efetiva dos alfabetizados em situações que envolvam as práticas sociais da escrita e da leitura.

Temos, assim, a constatação de que o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para responder às demandas de leitura e de escrita presentes nas mais diversas situações sociais, de forma a garantir aos aprendizes delas participar com autonomia não se limita a *presença ou ausência da “tecnologia”* do ler e escrever (SOARES, 2010, p. 21).

Para exemplificar a situação acima descrita, apresento o quadro da escala de proficiência em leitura de material impresso (BRASIL; INEP, 2012) do PISA. Cabe, aqui, retomar a justificativa para a escolha desta avaliação em larga escala e não de outra, como SAEB ou ENEM. Tal escolha se justifica pelo fato de o PISA se tratar de um exame aplicado para alunos tanto da rede pública quanto da rede privada, na faixa de 15 anos (7º / 8º anos do Ensino Fundamental), idade em que os estudantes “estão perto de concluir sua educação básica e já devem possuir os requisitos educacionais básicos para prosseguir na vida adulta” (BRASIL; INEP, 2012).

Nível 6	Tarefas neste nível normalmente exigem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos. Exigem demonstração de uma compreensão total e detalhada que podem envolver integração de informações de um ou mais textos. As tarefas podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes em destaque, e que crie categorias abstratas para interpretações. Tarefas de Reflexão e Avaliação podem exigir que o leitor formule hipóteses sobre um texto complexo relativo a um tema desconhecido, e que o avalie de forma crítica, levando em consideração critérios e perspectivas múltiplos, e aplicando entendimento sofisticado que ultrapasse o texto. Neste nível, a precisão da análise e a atenção a detalhes imperceptíveis nos textos são condições importantes para tarefas de Acesso e Recuperação.
Nível 5	Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações profundamente entranhadas no texto, inferindo quais delas são relevantes. Tarefas de

	reflexão exigem avaliação crítica ou formulação de hipóteses, baseadas em conhecimento específico. Tarefas de interpretação e reflexão exigem compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou formato não é conhecido. Para todos os aspectos de leitura, as tarefas neste nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.
Nível 4	Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações entranhadas no texto. Algumas tarefas neste nível exigem interpretação de significados de nuances de linguagem em uma seção de texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas de interpretação exigem compreensão e aplicação de categorias em um contexto não conhecido. Neste nível, tarefas de reflexão exigem que o leitor utilize conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente. O leitor deve demonstrar compreensão precisa de textos longos ou complexos, cujo conteúdo ou formato pode ser desconhecido.
Nível 3	Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem diversas informações que atendem a condições múltiplas e, em alguns casos, que reconheçam a relação entre elas. Tarefas de interpretação neste nível exigem que os estudantes integrem as várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou uma frase. Devem levar em conta muitas características ao comparar, contrastar ou estabelecer categorias. Muitas vezes a informação solicitada não está evidente, ou há muitas informações concorrentes; ou há outros desafios no texto, como ideias contrárias a expectativa ou formuladas de forma negativa. Tarefas de reflexão neste nível podem exigir conexões, comparações e explicações, ou solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas tarefas de reflexão exigem que o leitor demonstre compreensão apurada do texto com relação a conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana. Outras tarefas não exigem compreensão detalhada de textos, mas exigem que o leitor utilize conhecimentos comuns.
Nível 2	Algumas tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos

	externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.
Nível 1a	Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita, que reconheçam o assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou que estabeleçam uma conexão simples entre a informação contida no texto e conhecimentos da vida cotidiana. As informações exigidas sobre o texto normalmente são evidentes e, quando existem, as informações concorrentes são limitadas. O leitor é orientado explicitamente a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.
Nível 1b	Tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma única informação enunciada de maneira explícita em posição destacada em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos, tal como uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece apoio ao leitor, como repetição da informação, imagens ou símbolos conhecidos. As informações concorrentes são mínimas. Em tarefas que exigem interpretação, é possível que os estudantes precisem estabelecer conexões simples entre informações adjacentes.
Abaixo do nível 1b	A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) não especifica as habilidades desenvolvidas.

Quadro 1 – Escala de proficiência em leitura de material impresso

Fonte: PISA – Avaliação dos alunos, 2012.²

A análise das habilidades e competências presentes no quadro exemplificam a constatação de Rojo: os relatórios de 2012, demonstram que a maioria dos estudantes se encontra nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência.

As habilidades de leitura desenvolvidas pelos alunos nesses dois primeiros níveis detêm-se nos seguintes aspectos:

- localização de informações explícitas nos textos;
- localização do assunto e de intencionalidades em textos sobre temas conhecidos;
- realização de inferências elementares;

² Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/](http://download.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos) HYPERLINK "<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>" pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos. 2012>. Acesso em: 06 mar. 2014.

- estabelecimento de conexões e comparações simples;
- interpretação de significados em áreas delimitadas do texto.

Os textos, nos níveis 1 e 2:

- são curtos, sintaticamente simples (nível 1a), com contextos e temas conhecidos (nível 1b);
- apresentam informações concorrentes limitadas;
- demandam o estabelecimento de comparações / conexões com informações adjacentes (nível 1a) e com conhecimentos externos, como experiências e atitudes pessoais (nível 2).

Importantes habilidades de leitura não são alcançadas por um grande número de alunos brasileiros após um período significativo de escolarização. Entre elas:

- localização de diversas informações que atendam a condições múltiplas;
- integração entre as várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal;
- comparações, conexões ou estabelecimento de categorias;
- recuperação de informações;
- identificação de localização de informações entranhadas ou profundamente entranhadas nos textos;
- inferências;
- avaliação crítica;
- formulação de hipóteses, baseadas em conhecimento específico;
- compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou formato não é conhecido;
- operações com conceitos contrários às expectativas;
- múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos;
- precisão da análise e identificação de detalhes imperceptíveis.

Nos níveis 3 a 6 os textos apresentam informações concorrentes; ideias contrárias à expectativa ou formuladas de forma negativa; são longos ou complexos; apresentam conteúdo ou formato desconhecidos; demandam entendimento sofisticado, que ultrapasse as informações neles contidos. Ou seja, são textos diversos, encontrados em situações múltiplas, cotidianas — jornais, revistas, documentos, relatórios, contratos, literatura, entre outros — e que são de suma importância não apenas para a decodificação, mas para a que o indivíduo possa exercer seu protagonismo cidadão, participando e transformando efetiva e conscientemente a sociedade e a realidade, dela participando com autonomia.

Corroboramos, assim, para o fato de que as regras, normas e padrões linguísticos ensinados podem até ter garantido a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita; mas não a apropriação e o uso de tais habilidades em situações extra-escolares.

Da constatação de que a alfabetização por si só não é suficiente para garantir o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para vivenciar as diferentes práticas sociais e delas participar com autonomia, surgiu a necessidade de se utilizar um novo termo — letramento — para diferenciar o processo de alfabetização do processo de “imersão no mundo da escrita” (SOARES, 2010, p. 22). Soares faz uma importante consideração acerca da apropriação da escrita:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2010, p. 39).

Temos, assim, uma diferenciação entre a alfabetização — enquanto aprendizagem da língua escrita por meio de uma tecnologia ensinada e treinada — e a apropriação da escrita de maneira reflexiva e crítica. Tal apropriação, de acordo com Freire, é quando a alfabetização “deixa de ser algo externo ao homem para ser dele mesmo” (FREIRE apud SOARES, 2013, p. 119).

Se, por um lado, o termo *alfabetizado* dava conta de categorizar o sujeito que sabe ler e escrever — porque aprendeu as regras e a mecânica do sistema —, como categorizar o sujeito que não se apropriou da leitura e da escrita e que não é capaz de fazer uso delas nas mais diversas práticas sociais que as requisitam, embora conhecedor das relações entre fonema e grafema? Se, por outro lado, o termo *analfabeto* dava conta de classificar o sujeito que vive no estado ou na condição de quem não sabe ler e escrever, como categorizar o sujeito que, mesmo sem dominar as técnicas de codificação e decodificação da língua, conhece a função da escrita, envolve-se em práticas de leitura e de escrita, seja como ouvinte, seja valendo-se de outros sujeitos que se apropriaram da leitura e da escrita — um escriba, um leitor?

Adveio, então, a necessidade de se utilizar um novo termo para um novo fenômeno presente na sociedade brasileira: o fato de que muitos indivíduos alfabetizados não estavam aptos a praticar a leitura e a escrita aprendida na escola, tampouco a incorporá-las em seu cotidiano de forma a transformar seu estado ou condição, de agir sobre o meio; e o fato de que muitos indivíduos (entre estes, as crianças), ainda que não alfabetizados, participam de situações diversas em que a leitura e a escrita estão presentes, não podendo ser considerados totalmente analfabetos ou ágrafos. Surgiu, de tais constatações e necessidades, o termo *letramento*.

Uma definição para o termos do mesmo campo semântico de *letramento* nos ajudam a entender a construção de seu significado: *letrado* pode ser encontrada no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009) como “que ou aquele que se letrou”; *letrar*, no mesmo dicionário, corresponde a “tornar letrado, capacitar ao uso social e cultural da leitura e da escrita, tornar-se letrado”; e *letramento*, também no mesmo material, está conceituado como “ato ou efeito de *letrar(-se)*, estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural”.

Soares (2010) destaca que, ainda que uma definição tão limitada da palavra não seja suficiente para dar conta de todo o processo que o *letramento* envolve (habilidades, competências, capacidades, valores, usos, funções, eventos, práticas), aproxima-nos do conhecimento de seu cerne: a utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos, não apenas no escolar.

Portanto, o indivíduo letrado é aquele que domina a leitura e a escrita, não somente porque sabe ler e escrever (porque aprendeu as regras e o funcionamento da língua, porque aprendeu a codificar e decodificar), mas que faz uso da leitura e da escrita de forma competente e frequente. E é esta forma competente e frequente que possibilita a mudança de estado e de condição do indivíduo, do desenvolvimento social e cultural, uma vez que, de acordo com Soares:

[...] socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é mais a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social ou cultural — não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura — sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2010, p. 37).

Concebemos, por conseguinte, a importância e a necessidade da propagação do letramento — e não apenas da alfabetização — numa perspectiva de “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2011), de modo a possibilitar ao indivíduo: inserir-se na sociedade, na condição de quem exerce um papel de tomada de consciência da realidade e de agente transformador desta; interagir com diferentes textos, nas mais diversas situações, funções e exigências que a leitura e a escrita se apresentam, nos múltiplos eventos de nosso dia-a-dia, assegurando a participação plena e efetiva nos contextos sociais pelos quais transita.

Vale, no entanto, ressaltar que, ainda que a alfabetização e letramento sejam processos distintos, são, ainda assim, interdependentes e mesmo indissociáveis.

1.2. LETRAMENTO

O termo letramento apresenta uma nova perspectiva acerca dos conceitos e processos da leitura e da escrita.

A partir do momento em que concebemos o letramento como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, modifica-se a concepção acerca dos atos de ler e de escrever: da aquisição de uma tecnologia da leitura e da escrita — que não precede nem é pré-requisito para o letramento — para o uso que se faz da leitura e da escrita socialmente.

De acordo com a Soares (2010, p. 65), por ser um “fenômeno multifacetado e extremamente complexo, o consenso em torno de uma única definição [para letramento] é impossível”. Segundo ela,

[...] o que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é o conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever (SOARES, 2010, p. 75).

Uma vez que o letramento envolve uma série de fatores, que vão das habilidades pessoais mensuráveis aos usos e funções sociais da escrita, em diferentes contextos — concepções tão antagônicas entre si — diferentes dimensões do letramento foram se constituindo.

Exploraremos, a seguir, duas das principais dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social do letramento.

1.2.1 As dimensões do letramento: dimensão individual *versus* dimensão social

A dimensão individual do letramento, também denominado *letramento autônomo* (STREET, 2014, p. 13) — alicerça-se sobre os pilares do desenvolvimento de habilidades e de competências individuais de leitura e de escrita, sendo, estas últimas, “produtos completos em si mesmo” (KLEIMAN, 1995, p. 21), autônomas e independentes dos contextos (de produção, de circulação ou de utilização).

De acordo com Soares (2010), o letramento autônomo revela seu padrão reducionista em vários aspectos:

- I. ao considerar que o desenvolvimento de competências individuais, desvinculadas de contextos, é suficiente (e necessários) para o “sucesso escolar”;
- II. ao dicotomizar linguagem oral e linguagem escrita;

III. ao desconsiderar as diferenças entre os habilidades e conhecimentos envolvidos nos processos de leitura e de escrita, tomando-os como um processo único.

Tal reducionismo distancia-se da essência do letramento enquanto prática social, em contextos específicos e para fins específicos.

De acordo com Street (2014, p. 146) “o modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto da teoria educacional e desenvolvimental”.

A escola, uma das mais importantes *agências de letramento* (KLEIMAN, 1995, p. 24), propaga o reducionismo acima citado quando abrange uma concepção de currículo com forte fragmentação de conteúdos. Os conteúdos selecionados para o ensino são desvinculados de um contexto social e organizados sequencialmente — aumentando-se o grau de “complexidade”, de “dificuldade”. A gradação apresenta-se, especialmente, em relação ao ensino da leitura — que está organizado em uma sequência aditiva: parte-se da composição de palavras por sílabas; da composição de frases por palavras; da composição de parágrafos por frases; e da composição de textos por parágrafos.

Nas instituições que se organizam de modo aditivo e gradativo, os textos passam por um processo de fragmentação, ao serem distribuídos em forma de conteúdos pelas séries e segmentos. Nas séries iniciais os alunos têm contato com os textos mais simples. À medida que os estudantes vão “se aperfeiçoando” na decodificação dos textos primários, textos com maior grau de dificuldade vão sendo apresentados.

Vale salientar que muitos dos textos selecionados (ou recortes desses) são pretextos para o ensino da nomenclatura gramatical; ou partem de fragmentos dos textos para propor atividades de treino de regras da estrutura da língua, considerando a língua como um “objeto abstrato e genérico” (SIGNORINI, 2008, p. 8).

Tal proposição demonstra a crença de que o estudo de uma língua é exclusiva e necessariamente o estudo de suas regras e normas. Rajagopallan contesta essa forma de se propor o ensino e reitera o desconforto de linguistas contemporâneos em relação ao fato de “ter de se mandar uma criança à escola para aprender a gramática de sua própria língua” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 16).

Presente nas ideias do autor está a crença de que “os pilares da língua não seriam as palavras, como a maioria dos gramáticos [...] haviam proclamado” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 37). No entanto, o que acontece nas instituições que se valem dessa forma de ensinar é a didatização / escolarização da língua e do texto. Metalinguagem que desconsidera o sujeito, o contexto e as situações comunicativas. Metalinguagem que considera o estudo da língua como tão somente o estudo da nomenclatura gramatical da língua. Reduz-se, assim, o letramento, a um “conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas nos sujeitos” (STREET, 2014, p. 9).

A organização sequencial e fragmentada dos conteúdos, presente nas explicitações e críticas de Rajagopallan (2008) e Street (2014), privilegiam as habilidades técnicas a serem desenvolvida e posterior avaliação dessas habilidades. Tal organização, proposta por muitas agências escolares de letramento, consiste em uma organização reversa à realidade do aluno. Nestas agências, promove-se o reducionismo do letramento como conjunto de capacidades mensuráveis — incompatível com o desenvolvimento linguístico-discursivo do indivíduo. Ao desconsiderar a situação do indivíduo enquanto participante de situações discursivas, dialógicas, sociais, culturais, entre outras dá-se a *pedagogização* (STREET, 2014) ou *escolarização* do letramento (STREET, 2014; SOARES, 2010). Ou seja, o ensino de decodificações, normas, padrões, técnicas, procedimentos; e a avaliação individual dos alunos em relação ao desenvolvimento das habilidades ensinadas.

Street evidencia o fato de que o letramento escolarizado privilegia a avaliação dos conhecimentos que o aluno “adquiriu” acerca, principalmente, dos textos escritos, com “raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com ele em diferentes contextos históricos e culturais” (STREET, 2014, p. 9). O autor levanta quatro importantes considerações / críticas a respeito do processo de pedagogização do letramento, como podemos constatar:

[...] o distanciamento entre línguas e sujeitos — as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quando do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” — as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras [...]; “privilegiamento” — as maneiras como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a “filosofia da linguagem” — o estabelecimento das unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais (STREET, 2014, p. 129; grifos nossos).

A partir das constatações do caráter didatizante desse modelo — vigente na maioria dos sistemas políticos e educativos — um movimento de estudos, tendo Street como um dos representantes mais exponenciais, surge a partir dos anos 1980 e se consolida nos anos 1990: são os Novos Estudos de Letramento (New Literacy Studies).

Os Novos Estudos de Letramento concebem uma visão pluralista e multicultural das práticas de uso da língua (seja falada, seja escrita) e defendem a ideia de que, sendo a língua plural, não há apenas uma, mas múltiplas formas de usá-la, em práticas e eventos diversos, sendo estes sócio-histórico-culturalmente determinantes e determinados pelas necessidades dos usuários dessa língua. Buscam, ainda, e por meio de investigações etnográficas, examinar as relações dicotômicas entre a oralidade e a escrita, bem como seus usos e diferenças, de acordo com contextos e situações; e visam retificar a questão da supremacia cognitiva da escrita em detrimento da oralidade.

Ao considerar as circunstâncias de produção, circulação e recepção de textos, bem como os significados e valores a eles atribuídos, em contextos variados, Street (2014) propõe uma reflexão acerca da dimensão social do letramento ou o letramento ideológico. Para o autor — e para outros que partilham de suas crenças — o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Assim, os contextos em que as práticas e eventos de letramento estão situados revelam “a necessidade e relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social” (MOITA LOPES, 2013, p. 31), de acordo com demandas, objetivos e necessidades dos participantes, dos usuários da língua.

O modelo de letramento ideológico proposto por Street e pelo grupo dos Novos Estudos de Letramento caminha no sentido de quebrar com o paradigma do letramento autônomo — de se medir e classificar habilidades (treináveis) de leitura e de escrita, com o único objetivo de categorizar, classificar. Busca, ainda, rejeitar a estereotipação de sujeitos analfabetos como aqueles que não têm o domínio da tecnologia da codificação e da decodificação, e por isso, possuiriam conhecimentos nulos sobre a cultura letrada. E, acima de tudo, busca erradicar a proposta de trabalho com a linguagem dissociada de contextos e práticas sociais, como é comum nas agências escolares de letramento que propõem situações / eventos de letramento desvinculados de seus possíveis usos cotidiano, de suas práticas situadas em contextos comunicativos.

A linguagem, enquanto fenômeno social, só existe quando inserida no que Fabrício chama de “campo de problematizações”. A autora pontua que “falar uma língua é uma prática social e uma forma de vida” e que “uma palavra só se torna significativa no seu uso em determinadas circunstâncias e contextos de comunicação” (FABRÍCIO, 2006, p. 57). Freire (2014, p. 108) sustenta a ideia de que a palavra destituída de reflexão, “esgotada em sua dimensão de ação”, torna-se palavreria, sendo alienada e alienante. Ambos os autores, em uma forte aproximação com Street, referem-se às práticas sociais, que revelam concepções e valores implícitos em cada evento de letramento, em cada palavra dita e lida — que só é constituída de sentidos dentro de um contexto e de uma função social.

1.2.2 Os eventos e as práticas de letramento

A dissociação entre leitura, oralidade e escrita de seus contextos e de práticas sociais é impossível de ser concebida, uma vez que as práticas de letramento estão presentes em situações do cotidiano, nos mais diversos espaços e circunstâncias, assumindo formas variadas de acordo com as diferentes funções que exercem ou carregam.

Ler jornais, preencher formulários, escrever uma lista de compras de supermercado, ler uma placa de trânsito ou o letreiro de um ônibus, acompanhar o folheto de uma missa, utilizar um caixa eletrônico são alguns dos eventos de letramento nos quais as pessoas se envolvem fora da escola. Assim como fazer uma prova, registrar as tarefas na agenda, identificar a data no calendário, participar da correção coletiva de uma atividade realizada ou de uma discussão sobre um texto lido são exemplos de eventos de letramento nos quais as pessoas se envolvem dentro da escola. Em síntese, os *eventos de letramento* (STREET, 2012) referem-se aos elementos que são observáveis nas atividades que envolvem a leitura e a escrita.

Barton (apud STREET, 2012) constata que “*o termo evento de letramento deriva da ideia sociolinguística do evento de fala*”, e que, em princípio, foi utilizado como “uma ocasião durante a qual uma pessoa tenta compreender os signos gráficos” (ANDERSON; TEALE; ESTRADA apud STREET, 2012, p. 74). De acordo com Heath (1982), um evento de letramento pode ser caracterizado como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH apud STREET 2012, p. 74).

Street aponta para uma importante questão acerca do uso do conceito de evento de letramento, conforme podemos constatar que há:

[...] um problema se usarmos o conceito isolado, à medida que permanece descritivo e, do ponto de vista antropológico, não nos diz como os significados são construídos. Se observássemos um evento na condição de pessoa não participante que não estivesse familiarizada com suas convenções, teríamos dificuldade de seguir o que estivesse acontecendo; [...] há convenções e pressupostos subjacentes sobre os eventos de letramento que fazem com que eles funcionem (STREET, 2012, p. 76).

No relato da pesquisa de campo, de cunho etnográfico, desenvolvida por Street na década de 1970, em povoados iranianos, o pesquisador explica de que forma a observação dos eventos de letramento, nos quais os moradores dos povoados se envolviam, possibilitou a identificação da prática de letramento que emergia dos usos e significados subjacentes aos eventos. O autor observou eventos de letramento associados ao ensino do Corão; eventos relacionados ao

desenvolvimento de um novo sistema de ensino nacional, oferecido nas escolas públicas; eventos associados às relações comerciais (compra e venda de produtos).

Se fossemos analisar os eventos isoladamente, e à luz de uma cosmovisão subjacente de educação, atribuiríamos as tarefas associadas às relações comerciais aos participantes que haviam frequentado a escola. Afinal, os saberes escolares seriam os principais, e os saberes construídos fora dela seriam considerados secundários, menos importantes.

No entanto, o autor chama atenção para o fato de que “as práticas de letramento referem-se a uma concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. (STREET, 2012, p. 77).

Assim, no caso da pesquisa etnográfica realizada e descrita pelo autor, os eventos observados estavam relacionados a três práticas valorizadas e legitimadas pelos grupos sociais: a prática de letramento religiosa (*maktab*); a prática de letramento escolar; a prática de letramento comercial. E, ainda que os eventos escolares estivessem sendo desenvolvidos com o propósito determinado pelas autoridades iranianas, de promover educação e progresso de uma nação, não eram os iranianos que haviam frequentado a escola que se responsabilizavam pelas práticas comerciais. As atividades relacionadas ao comércio de produtos eram confiadas aos participantes da prática de letramento religiosa (*maktab*), prática que, por ser proveniente das autoridades dos povoados, do aprendizado da religião muçulmana e de uma hierarquia social regida por homens, conferia aos seus participantes o status de confiança para a realização das transações envolvendo valores financeiros.

Pode-se, então, depreender que as práticas de letramento abrangem o comportamento, as atitudes e as ações desempenhados pelos participantes dos eventos, e esses são regidos por concepções sociais, históricas e culturais. São as concepções (de linguagem, de comunicação) que dão significado ao uso que cada determinado grupo faz da língua — oral ou escrita, fazendo com que a prática não seja única, estanque e pré-determinada por objetivos externos aos usos sociais e interacionais, como explicita Mortatti:

[...] [as práticas de letramento] são múltiplas e diversas, pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação (MORTATTI, 2004, p. 106).

A pesquisa realizada por Street, e brevemente citada aqui, vem ressaltar a importância do letramento como prática social, e não unicamente como o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, tecnologias, procedimentos — proposta presente na vertente do letramento escolarizado.

Uma vez que são as práticas de letramento — imbuídas de concepções, contextos e significados —, que darão sentido aos eventos de letramento, faz-se necessário conhecer a natureza ideológica e cultural que fundamenta a prática de leitura na escola, de modo a propor uma mudança de paradigma, da prática de leitura monológica, fortemente arraigada na concepção do letramento autônomo, para uma prática dialógica de leitura, condizente com o letramento ideológico.

1.3. A PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA

O conhecimento e os usos da língua, seja em sua forma oral, seja em sua forma escrita, são fatores determinantes para a participação efetiva de todos os cidadãos na sociedade. Afinal, são os empregos que se faz da língua que possibilitam a comunicação, a busca por informações, a ampliação de repertório cultural, a expressão de opiniões, visões e preferências, entre tantas outras infinitas viabilidades que o domínio da língua oportuniza.

É fato conhecido que o espaço escolar não é o único, tampouco principal espaço em que os usos da língua acontecem, em que a prática de letramento ocorre. No entanto, independente do conhecimento de mundo que a criança possui, antes mesmo de entrar na escola — afinal, como afirma Freire (2011, p. 29), “a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra” — é a essa instituição que é conferida a tarefa de ensinar a ler e a escrever.

Por se tratar de uma instituição de formação — de crianças da mais tenra idade na Educação Infantil aos adolescentes no Ensino Médio — a escola é / pode ser um espaço privilegiado para que o conhecimento e os usos da língua aconteçam, de forma a garantir não apenas a metalinguagem, mas a “incorporação de todos os alunos à cultura do escrito [...], membros plenos da comunidade de leitores e escritores” (LERNER, 2002, p. 17).

A leitura, nesse espaço de tantas possibilidades, precisa contribuir de forma expressiva para uma participação social significativa. Para isso, faz-se necessário que a instituição escolar seja um meio que se vale dos textos — enquanto constructos históricos e sociais — para alcançar um objetivo, uma necessidade pessoal. O texto, nessa perspectiva, possibilita as interlocuções, as construções de saberes, as interações, não sendo um fim em si mesmo, um artefato linguístico, autônomo e desvinculado de um contexto, um combinado de letras, aspectos notacionais e regularidades a ser decifrado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, (doravante PCN/LP) alicerçam a ideia de leitura como meio para se alcançar um objetivo, e não como uma atividade de decodificação, como se pode observar:

[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p.53).

Se, por um lado, temos os PCN/LP, propondo o trabalho ativo de construção de sentidos do texto e, conseqüentemente, a compreensão do lido, por outro lado temos os resultados de avaliações em larga escala, demonstrando que a competência leitora de grande parte dos alunos brasileiros avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) encontra-se pautada na extração de informações explícitas, na decodificação simples. Soma-se a isso os questionamentos de Rojo, que voltamos a citar aqui: “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?” (ROJO, 2009, p. 33).

Rojo levanta indagações a respeito das práticas de leitura e das propostas de letramento presentes nas escolas, práticas que deveriam garantir aos alunos que a frequentam o status de “usuário competente da língua, condição para a efetiva participação social” (BRASIL, 1997, p. 22).

Sendo os espaços escolares, por natureza, espaços em que muitos eventos de letramento acontecem, é preciso conhecer, de acordo com Street (2014, p. 147), “as concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas em um evento”. Conhecer as práticas de onde os eventos emergem possibilita identificar a cosmovisão subjacente aos eventos e práticas, a visão de educação, ensino e aprendizagem das agências escolares — visão que determina e delimita conteúdos, procedimentos, materiais (especialmente, os livros didáticos e paradidáticos) e sistema de avaliação (interna e externa).

Sobre os livros didáticos — materiais que se fazem presentes na quase totalidade das escolas de ensino fundamental — Rojo (2003) desenvolveu uma pesquisa acerca das propostas de letramento neles contidas. A autora analisou os livros didáticos brasileiros avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e chama a atenção para aspectos importantes em relação aos livros examinados, tais como:

- A predominância de textos representativos da norma culta, com pouquíssima representatividade de variação regional e cultural.
- A supremacia dos gêneros escritos, com pouca exploração dos gêneros orais (tão presentes na vida das pessoas em contextos extra-escolares).
- Presença da gramática normativa tradicional, com raras incursões à reflexão sobre a língua, seus padrões e variações.
- Atividades de leitura de textos alicerçadas nos aspectos temáticos ou estruturais, com insatisfatória exploração dos aspectos linguístico-discursivos e da relação dialógica entre diferentes linguagens apresentadas (ilustração, por exemplo); e ainda pouco destaque para o trabalho com vocabulário presente nos portadores.

- Atividades de produção de textos também alicerçadas nos aspectos temáticos ou estruturais, com insatisfatória exploração dos contextos de produção e de circulação, bem como da interlocução; e insuficiente exploração dos aspectos de revisão textual.

Se considerarmos, de acordo com Rojo, que

[...] o livro didático brasileiro se converteu em uma das poucas formas de documentação e consulta empregada por professores e alunos [...], [e que os livros didáticos] influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano de sala de aula (ROJO, 2003, p. 28).

os aspectos apresentados pela autora nos levam a constatar que as propostas de letramento presentes nesses materiais — que, vale ressaltar, cristalizam abordagens metodológicas e organizam o cotidiano da sala de aula — estão determinando o estudo de regras e de padrões de uma língua-objeto: a língua culta, em sua norma padrão, presente, principalmente nos textos escritos.

As proposições presentes nesses materiais — especialmente aquelas relacionadas às práticas de leitura — preconizam a decifração do código escrito, organizado em forma de texto, em detrimento ao importante aspecto da construção dos sentidos do texto pelo leitor. Duas concepções epistemológicas divergentes se apresentam:

- I. na decifração de um código, a prática monológica de leitura, dominante no contexto escolar e nos livros didáticos;
- II. na construção de sentidos do texto, a prática dialógica, mais condizente com o modelo de letramento ideológico e com a concepção de leitura enquanto prática social.

1.3.1 A prática monológica de leitura

A concepção epistemológica que fundamenta as práticas de leitura prevalentes no contexto escolar é uma concepção monológica, que se pauta na decifração do código escrito. Nessa prática, o protagonismo está no texto escrito — portador que carrega todos os sentidos e informações necessárias para a sua compreensão, cabendo, ao leitor, tão somente decodificá-los.

A prática monológica de leitura estabelece a secessão entre texto e leitor, uma vez que o texto, nesta visão objetivista de ensino / aprendizagem, é um portador de sentidos (CORACINI, 2010), um produto que traz verdades absolutas, cabendo, ao leitor o papel passivo de receptor de ideias e de informações. De acordo com a autora,

[...] as posturas teóricas que privilegiam o texto como portador de sentido se revelam na escola, em nível consciente ou inconsciente, no tratamento que se dá ao texto em qualquer disciplina curricular: um objeto, uno, completo, que tem um fim em si mesmo. O texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente, a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade a ser decifrada (descoberta) e assimilada pelo aluno; e nisto consiste a aprendizagem que será avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação (CORACINI, 2010, p. 18).

A postura teórica expressa pela autora estabelece a primazia do texto sobre o leitor, a quem não cabe nenhuma outra conduta que não sejam as decodificar, decorar, localizar informações.

Tal postura é condizente com a concepção bancária de educação difundida por Freire, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 2014, p. 80).

Na concepção bancária de educação, de acordo com o autor, acontece a narração dos conteúdos pelos educadores, que os transmitem aos educandos, depositando os conhecimentos que possuem nesses sujeitos passivos que a eles se submetem. Ainda de acordo com Freire, a concepção bancária de educação privilegia a sonoridade da palavra em oposição à sua força transformadora; o

distanciamento da realidade concreta e a absolutização da ignorância; a cultura do silenciamento.

A concepção bancária, proposta por Freire, aproxima-se da metáfora do conduto, proposta por Reddy (2000) em seus estudos a respeito do uso da linguagem e do modelo pouco adequado de comunicação, segundo o qual as ideias são entidades e a comunicação se dá pela condução / transferência das ideias de um emissor para um receptor.

Tanto nas asserções de Reddy (2000) acerca do modelo de comunicação quanto nas de Freire (2014) acerca da concepção bancária de educação, estão presentes reflexões críticas referentes à transmissão, via conduto (linguagem), de ideais, informações, sentimentos e pensamentos.

O que Reddy pretende, com seu estudo, é mostrar que, de acordo com essa visão de envio / conduto / recepção, o bom falante é aquele que consegue transferir seus pensamentos e ideias a outro, com precisão; o mau falante é aquele cuja transferência (envio ou recepção) é imprecisa; e que todos os sentidos estão nas palavras, que teriam “interiores” e “exteriores”, onde residiriam os significados das mesmas.

É no sentido de transmissão que os estudos de Reddy (2000) e Freire (2014) se aproximam. A tríade que Reddy apresenta — envio-conduto-recepção — aproxima-se do que Freire chama de depósito.

As práticas educativas — presentes em grande parte das escolas até hoje — consideram que ensinar é “depositar” o conhecimento na cabeça dos alunos.

Dessa forma, Freire aproxima-se de Reddy, e a concepção bancária de educação aproxima-se da metáfora do conduto no sentido de que, em ambas, a comunicação se dá por meio de transmissões, desconsiderando totalmente o receptor — a quem apenas cabe receber a mensagem e compreendê-la corretamente, uma vez que toda a informação necessária foi conduzida com precisão a ele. A subjetividade do receptor, seus conhecimentos e opiniões não são necessários para a compreensão da mensagem.

Reddy apresenta, na metáfora do conduto, importantes reflexões acerca do uso da linguagem pautada nesse modelo pouco adequado de comunicação, segundo o qual:

- I. a mente é um recipiente;
- II. as ideias são entidades;
- III. a comunicação se dá pela condução / transferência das ideias de um emissor para um receptor.

Nesse sentido, a comunicação resumir-se-ia ao envio e recepção de informações através de um conduto. Não obstante, o autor ressalta que “se pudéssemos realmente enviar pensamentos uns aos outros, teríamos pouca necessidade de um sistema de comunicação” (REDDY, 2000, p. 8).

O trabalho com textos, subjacente às práticas monológicas de leitura, segue a mesma concepção metafórica de comunicação apresentada por Reddy, sendo que tais portadores:

- I. não permitem múltiplas interpretações (crença na resposta única);
- II. não consideram a intersubjetividade entre os leitores (uma vez que a informação já está dada, está presente no texto);
- III. não possibilitam o acesso a diversos autores, estilos e gêneros;
- IV. perdem o referencial da obra completa, do macrotexto sendo recortados, transformados em função de uma proposta escolarizada.

Os textos por assim dizer “escolarizados” perdem seu *caráter dialógico* (BAKHTIN, 2011) quando são propostos trabalhos de interpretação em que seus sentidos são pré-determinados por autores / professores que tendem a silenciar os alunos, por considerarem a existência de apenas uma resposta possível para as questões formuladas.

Considerando, de acordo com Bakhtin e Volochinov (2009, p. 107), que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” e que “há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”, é questionável a função que se dá ao texto — em esferas escolares e em materiais didáticos. Em tais situações, o texto, como explicita Castro e Dionísio (2003), perde a função real da leitura e se determina por uma situação construída, com um objetivo específico: a interpretação

— se é que podemos assim chamar essas práticas de leitura voltadas para transcrição de informações —, ou seja, o exercício de pergunta-resposta.

O trabalho de “interpretação” proposto nesses materiais vale-se da crença de uma resposta única; de uma compreensão semelhante entre todos os indivíduos envolvidos na proposta; e da fragmentação do ensino, onde primeiro aprendem-se as regras sobre a língua para somente depois, conhecê-las ou aplicá-las nos textos, alcançando a compreensão.

Os fracassos de comunicação na leitura são expostos por Zanotto (2014), que explora dois aspectos importantes. No primeiro aspecto, a falha de comunicação que se dá por falta de atenção do receptor acerca do que há “dentro do que alguém diz”. No segundo aspecto, a falha que acontece por conta de uma demasia de descobertas, ou seja, quando o receptor vai além do que está escrito, inferindo significados quando deveria, na visão da metáfora do conduto, “ter-se limitado simplesmente à extração” (REDDY, 2000, p. 11).

Logo, podemos concluir que, nas práticas monológicas de leitura — práticas dominantes no contexto escolar:

- o leitor é sujeito passivo, tendo pouca ou nenhuma voz para discutir o texto;
- a voz legitimada é sempre a do professor, autoridade que detém os saberes, embasado no material didático, fonte de respostas corretas;
- ler, nessa perspectiva, corresponde a uma tarefa mecânica de decodificação, memorização, localização e transcrição;
- o texto, importante objeto de conhecimento, perde sua função primordial, conforme explicita Coracini:

Nas aulas de línguas [...] o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto que o professor (ou o livro didático) reputam como importante ensinar. Assim, o texto, parte do material didático, perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor –aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos (CORACINI, 2010, p. 18).

Convém, neste momento, retomar a constatação que deu origem a esta pesquisa: o fato de que a prática de letramento e de leitura propostas na escola não estão sendo suficientes para desenvolver a competência leitora e a compreensão global dos textos pertencentes aos mais diversos gêneros, situações comunicativas e contextos de circulação.

Convém, ainda, examinar como os textos do gênero poema — objeto de estudo que estamos explorando — estão presentes na escola, a que prática de leitura se submete, com que finalidades.

1.3.2 As práticas monológicas de leitura de poemas

Substanciando o protagonismo do texto escrito, a prática monológica de leitura se faz presente nas propostas de leitura de poemas nas instituições escolares, prestando, como expressa Lajolo (2000, p. 51), um *desserviço à poesia*.

Os textos de caráter poético, apesar de sua variabilidade em forma e conteúdo, do apuro estilístico e de suas especificidades literárias, são tratados — principalmente nos materiais didáticos disponíveis no mercado — mais como um gênero a ser didaticamente explorado ou um texto-pretexto para se ensinar regras ortográficas e gramaticais do que como uma obra artística com múltiplas potencialidades de interpretação e de significados.

Vale, neste momento, retomar brevemente a pesquisa sobre livros didáticos, desenvolvida por Rojo (2003): como expôs a autora, os livros didáticos se converteram em guias do trabalho dos professores, balizadores de seus fazeres pedagógicos. Assim, é preocupante que, nos citados materiais — que definem currículos e que organizam o cotidiano escolar — a metalinguagem seja o objetivo primordial e a justificativa para a presença de poemas.

Bakhtin tece uma consideração à tendência de se considerar “o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua como centro organizador de todos os fatos da língua” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 79), conforme é possível constatar: “a compreensão que o indivíduo tem de sua língua não está orientada para a identificação de elementos normativos do discurso, mas para a apreciação de sua nova qualidade contextual” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 107).

Tomemos como exemplos algumas atividades propostas no livro didático adotado na instituição escolar em que os dados para a presente pesquisa foram coletados.

A primeira atividade, brevemente analisada, traz o poema “Quero-quero” de Carlos Pimentel, com a proposta de se ensinar o emprego das terminações –zinho e –sinho no diminutivo das palavras.

Há apenas uma palavra no poema — a palavra passarinho — que indica a palavra no diminutivo, sendo esta uma das propostas aos alunos: que identifiquem e encontrem tal palavra. Chama a atenção o fato de que passarinho não comporta nenhuma das terminações presentes no título da atividade proposta.

A partir da questão de identificação da palavra no texto, os alunos devem observar uma lista de palavras com seus respectivos diminutivos (homem / homenzinho, mulher / mulherzinha, lugar / lugarzinho, boa / boazinha) e identificar a partícula que receberam para formar o diminutivo.

Na questão seguinte, os alunos devem observar outra lista de palavras com seus respectivos diminutivos (manso / mansinho, coisa / coisinha, voz / vozinha, raiz / raizinha) e identificar a partícula que receberam para formar o diminutivo.

A partir da identificação das duas listas apresentadas, os alunos devem registrar as conclusões acerca do uso das terminações –zinho e –sinho no diminutivo das palavras.

Em seguida, há a proposição de escrita de um texto, demonstrando afeto por um familiar (uma vez que há a associação entre palavras no diminutivo e sentimentos de afeição por alguém) utilizando as seguintes palavras no diminutivo: príncipe ou princesa, coração, amor, amigo ou amiga, irmã ou irmão, avó, carinhoso.

Há, na sequência, outras atividades para aplicação das regras quanto ao uso de –zinho e –sinho.

A segunda atividade, brevemente analisada, traz o poema “Quem é importante”, do poeta russo Samuel Marchak, traduzido por Tatiana Belinky.

As questões propostas na sequência do texto trazem versos retirados do poema para que os alunos identifiquem os sentimentos — entusiasmo, susto, alegria, raiva, dor, admiração, espanto, dúvida — que os sinais de pontuação conferem a cada um dos versos.

Há, ainda, na atividade descrita, uma análise da função das vírgulas (definidas como “pausas pequeninas”); das reticências e do travessão.

As questões são formuladas de maneira a induzir a resposta do aluno para a função dos sinais de pontuação.

Ao final dos questionamentos sobre cada um dos sinais de pontuação — presentes nos versos do poema, e previamente selecionados — há um quadro para que o aluno complete lacunas, registrando a função de cada um dos sinais de pontuação observados.

Na sequência há atividades para aplicação das regras, a partir da observação do quadro (anteriormente descrito).

Como se pode observar, usualmente os poemas são apresentados como pretextos para exercícios de interpretação, de análises gramáticas, ou, ainda, de características do gênero (forma, métrica, rimas). O que se busca conhecer é o que o aluno compreendeu daquele texto ou daquele grupo de palavras, retiradas do poema, a serem analisadas.

Com objetivos tão estanques, as reflexões e a autonomia interpretativa do leitor não são consideradas. Uma vez que a “medição de saberes” das compreensões individuais, dos raciocínios inferenciais e das negociações entre pares não são objetivas (nem poderiam sê-lo), são raras ou inexistentes as proposições de atividades pautadas em tais aspectos subjetivos. Isso porque tais questões não estão relacionadas aos padrões de resposta única. E o foco, nestas atividades, está sempre nas respostas fechadas, na identificação de aspectos explícitos, no reconhecimento dos aspectos de normatização da língua, na literalidade do texto.

Assim, distancia-se o aluno-leitor da apreciação e da interpretação, silenciando-o (CORACINI, 2010), negando-lhe o direito de alteridade e de responsividade frente aos textos que, por seu valor estético e literário, possibilitam a transfiguração da realidade — uma vez que os textos, em especial os poéticos a transcendem, possibilitando que cada indivíduo se reconheça no texto lido de acordo com seus contextos e histórias.

Devido ao fato de que os textos literários transcendem a realidade e não possibilitam uma interpretação objetiva (se é que isso seja possível, em qualquer tipo de gênero literário), as proposições de atividades com os textos poéticos em sala de aula, conforme salienta Lajolo (2000), devem levar em conta a interação leitor-texto:

É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e — lição maior! — a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa reinterpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significativa daquilo que o autor, ao escrever, deixou como aquele silêncio ao qual Drummond sugere que se pergunte: trouxeste a chave? (LAJOLO, 2000, p. 51).

Se considerarmos que a leitura dos textos literários, em especial dos poemas, possibilita os múltiplos significados, como aceitar a proposição de questionamentos que sugerem respostas estanques, unas, fechadas?

Se considerarmos, ainda, que dos textos poéticos emanam as manifestações do belo e do encantamento, por meio de valores estéticos, como se esperar respostas objetivas, concretas, mensuráveis?

Se considerarmos, também, que os textos poéticos abarcam não apenas o que nele está posto, “mas a totalidade em que se engendram e em cuja visão ganham significação” (FREIRE, 2014, p. 80), como aceitar a passividade dos leitores frente aos textos lidos, como considerar que interpretar seja uma atividade mecânica, de transcrição de trechos dos textos?

Todas essas considerações nos levam à busca por outra prática de leitura, mais condizentes com o protagonismo leitor e com a proposição de eventos de leitura que se distanciem da interpretação única em busca de uma *reinterpretabilidade* (LAJOLO, 2000, p. 51) dos textos.

1.3.3 As práticas dialógicas de leitura

Considerando que:

- I. a didatização dos textos não contribui para a compreensão dos mesmos, não permite o dialogismo, não possibilita a troca entre pares, as negociações, o raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005);
- II. as práticas de leitura propostas na escola, em sua grande maioria, não privilegiam a leitura literária dos textos;

Novas práticas são necessárias para modificar a relação entre leitores e leitura, objetivando a descoberta das riquíssimas possibilidades que um texto apresenta.

Partimos de dois questionamentos, propostos por três dos importantes teóricos que embasam minhas investigações relacionadas aos eventos e práticas de leitura na escola. Lerner (2002, p. 33) questiona: “Por que e para que ensinar algo tão diferente [na escola] do que as crianças terão que usar depois, fora da escola?” E Street e Street reforçam:

Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor [...], como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento? (STREET, B.; STREET, J., 2014, p. 121).

É fato comprovado que o trabalho com textos literários, vigente em grande parte das agências escolares de letramento, se pauta na *objetificação da língua* (STREET, 2012, p. 131), e, ao tornar a língua um objeto de estudos, afasta-a dos propósitos comunicativos, valorando seus aspectos ortográficos e gramaticais.

Comunicar-se por meio da fala, da leitura e da escrita são tarefas que os alunos precisam vivenciar no processo de desenvolvimento de habilidades e competências leitoras e escritoras. Lerner propõe questionamentos e reflexões acerca da função da leitura dentro e fora do contexto escolar:

Por que a leitura — tão útil na vida real para cumprir diversos propósitos — aparece na escola como uma atividade gratuita, cujo único objetivo é aprender a ler? Por que se ensina uma única maneira de ler — linearmente, palavra por palavra, desde a primeira até a última que se encontra no texto, — se os leitores usam modalidades diversas em função do objetivo a que se propuseram? [...] Por que se usam textos específicos para ensinar, diferentes dos que se leem fora da escola? Por que se espera que a leitura reproduza com exatidão o que literalmente está escrito? [...] Por que se supõe na escola que existe uma só interpretação correta de cada texto, quando a experiência de todo leitor mostra tantas discussões originadas nas diversas interpretações possíveis de um artigo ou de um romance? [...] É necessário transformar — deformar — desse modo a leitura para conseguir que as crianças aprendam a ler? (LERNER, 2002, p. 75).

As práticas dialógicas de leitura distanciam-se dos padrões arraigados no universo escolar, como os descritos acima por Lerner (2002). Tais práticas rejeitam a estrutura de comunicação denominada por Reddy (2000) como a metáfora do conduto — paradigma segundo o qual o sucesso da comunicação parece estar garantido, desde que o emissor transmita corretamente a mensagem. Rejeitam, ainda, o monologismo, — que desconsidera os contextos e a função social das práticas de leitura — uma vez que, de acordo com Bakhtin e Volochinov (2009, p. 107): “a enunciação monológica fechada constitui, de fato, uma abstração. A concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto real de sua realização primitiva”.

Na concepção das práticas dialógicas, o protagonismo está no leitor, que se vale dos contextos de produção, das interações / interlocuções com outros leitores, da dialogicidade entre os textos e o mundo ao redor para compreender o que leu e reconstruir as ideias do autor.

Nesta perspectiva, a linguagem e seus usos em práticas sociais estão imbricadas, não sendo possível conceber a língua unicamente como um sistema de normas imutáveis, “externo à consciência individual e independente desta” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 93), como propõe o objetivismo abstrato. Como ressaltam Bakhtin e Volochinov (2009, p. 99) “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”.

Reddy (2002, p. 14) também aponta para uma nova estrutura de comunicação, em oposição à estrutura denominada por ele como metáfora do conduto; trata-se do paradigma dos construtores de instrumentos. Tal paradigma ressalta o fato de que “ao falar um com o outro, somos pessoas isoladas em ambientes ligeiramente diferentes”.

Reddy parte de uma situação ficcional em que as instruções para a construção de instrumentos precisaram ser divulgadas para indivíduos unicamente por meio de registros gráficos. Assim, o autor nos apresenta um novo paradigma em que enfatiza a negociação de significados. O sucesso na construção do instrumento depende de muitas trocas de informações e da reconstrução do mesmo. No paradigma proposto, os sujeitos interagem e atribuem sentido à linguagem, construindo sentidos para os ditos, lidos, falados. Tal construção demanda energia e esforços contínuos dos interlocutores, distanciando-se da passividade da metáfora do conduto, onde as mensagens são transmitidas e, por conseguinte, (deveriam)

compreendidas. Neste paradigma, são necessárias muitas negociações, construções, reconstruções e co-construções para que as mensagens possam ser compreendidas, possam fazer sentido. O sucesso da comunicação depende, sobretudo, da interação verbal que acontece nas relações sociais.

Considerando que “a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 113), e considerando, ainda, a necessidade de se buscar uma nova prática de letramento para se trabalhar com os textos — prática que se distancie da concepção bancária de educação e da recepção passiva de “conhecimentos” por parte dos aprendizes — Bakhtin e Volochinov nos respaldam com o conceito da interação como realidade fundamental da língua, conforme se pode constatar:

A verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 127).

É importante observar que, para Bakhtin e Volochinov, a materialidade da língua não se faz presente apenas em suas formas expressas por meio das relações face a face, na comunicação em voz alta; o autor também nos faz refletir acerca do ato de fala impresso, ou seja, os textos escritos, objeto de estudos da presente pesquisa.

No próximo capítulo, será apresentada a prática dialógica de leitura intitulada Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014), e os conceitos dialógicos nela presentes.

CAPÍTULO 2
O PENSAR ALTO EM GRUPO:
UMA PRÁTICA DIALÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

O verso não, ou sim o verso?
Eis-me perdido no universo
do dizer, que, tímido, verso,
sabendo embora que o que lavra
só encontra meia palavra.

(Carlos Drummond de Andrade, Passatempo)

Neste capítulo discorro sobre o método que possibilitou o processo de construção de sentidos do texto, em que o leitor se vale dos contextos de produção, da intertextualidade, das interações sociais, das negociações, das argumentações e do dialogismo, entre outros.

Começo explicitando a prática dialógica de leitura que foi adotada na geração de dados e que deu suporte para o desenvolvimento da pesquisa, o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014; 2016).

Passo, então, a dissertar acerca de uma rede de conceitos bakhtinianos para a compreensão da função comunicativa da linguagem, que constituem o dialogismo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009; BAKHTIN, 2011; BARROS, 2011; BRAIT, 2005; 2014; FIORIN, 2008) e a responsividade (BAKHTIN; Volochinov, 2009; BAKHTIN, 2011; FIORIN, 2008; GERALDI, 2013).

Em seguida, faço uma breve explanação de três conceitos relacionados ao dialogismo e à responsividade: a interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009; BAKHTIN, 2011; BARROS, 2011), a intertextualidade (CURY, 2016) e o raciocínio inferencial (DELL'ISOLA, 2001).

2.1 O PENSAR ALTO EM GRUPO: BREVE HISTÓRICO

O Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992, 1995, 2014, 2016) é uma “prática de leitura, dialógica e colaborativa” (ZANOTTO, 2014, p. 193) que tem como pressuposto dar voz / ouvir as vozes dos participantes-leitores. Pelo fato de se estabelecer a partir de diálogos, é uma prática que favorece a construção coletiva e colaborativa dos sentidos do texto. Bakhtin (2009) relaciona a compreensão a um diálogo, como demonstrado a seguir:

A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra. [...] Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN, 2009, p. 137).

A prática dialógica do Pensar Alto em Grupo se encontra em permanente construção e investigação pelo grupo de pesquisa GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora), sob a coordenação da professora Mara Sophia Zanotto. Teve sua origem no Pensar Alto Individual (ou Protocolo Verbal), de Ericsson e Simon (1984), uma atividade “que consiste na verbalização dos pensamentos que ocorrem durante a realização de uma tarefa” (ZANOTTO, 2014, p. 194).

Inicialmente, o Pensar Alto Individual era usado como método de pesquisa por Zanotto (2014, p. 194), que tinha por objetivo “elucidar o processo de compreensão de metáforas” por leitores — estudantes de pós-graduação, professores de língua materna ou estrangeira. Esta elucidação visava à contribuição “para o ensino de leitura de outros textos literários ou de outros gêneros”.

De acordo com o método do Pensar Alto Individual, durante a leitura do texto proposto, os leitores deveriam falar sobre ele em voz alta para o pesquisador, que não emitia opinião, concordância ou discordância sobre os comentários feitos. A única participação do pesquisador era solicitar ao participante que expusesse o que estava pensando, caso este silenciasse durante algum momento, ainda que breve, durante a vivência.

A partir dos dados gerados durante as aplicações do Pensar Alto e das entrevistas posteriores realizadas com os participantes, Zanotto (1992; 1995; 2014) constatou que a atividade revelava dados pouco relevantes acerca da leitura e do desvelamento das metáforas nos poemas lidos. A falta de dados relevantes, de acordo com a pesquisadora, foi ocasionada pelo fato de que os participantes encontravam incongruências nos textos e não conseguiam interpretá-las. Alguns participantes da pesquisa revelavam “estranhamento em relação à construção linguística” (ZANOTTO, 2014, p. 195), demonstrando mais preocupação com a forma do que com o conteúdo dos textos.

Zanotto destaca que as incongruências semânticas presentes nos versos metafóricos deveriam ter desencadeado “a construção de uma leitura de outro nível para que o enunciado fizesse sentido para o leitor” (ZANOTTO, 2014, p. 195). No entanto, não foi o que ocorreu. As incongruências “paralisavam” os leitores, que não conseguiam dar continuidade à leitura e, por consequência, estes se desqualificavam como leitores literários.

A análise dos dados suscitou, para a pesquisadora, questionamentos referentes à construção do raciocínio inferencial dos leitores. A partir desses questionamentos, Zanotto constatou “ser necessária a elucidação do processo de compreensão da linguagem figurada”, a fim de que tal elucidação “pudesse contribuir para mudanças no ensino da leitura” (ZANOTTO, 2014, p. 196).

Para a pesquisadora, a pouca familiaridade do leitor com a linguagem figurada relaciona-se ao fato de que “a prática tradicional de leitura fica na superfície do texto e não estimula o aluno a construir inferências” (ZANOTTO, 2014, p. 196). Uma vez que a prática tradicional e monológica de leitura é a prática dominante nos contextos escolares, alunos e professores estão sujeitos ao que Lajolo (2000) classifica como argumento de autoridade:

Se o texto literário — mais do que qualquer outro — oportuniza leituras divergentes, há também o risco de que o peso e a autoridade das leituras a que ele foi objeto ao longo da história silenciem as outras tantas leituras que ele virtualmente pôde e pode suscitar em outros leitores. Nesse sentido, história e teorias literárias, quando transformadas em argumento de autoridade, quer como justificativa para a inclusão de determinado texto ou autor no currículo escolar, quer como endosso de interpretação desse ou daquele texto, podem ser paralisantes. Entre a interpretação sancionada pela comunidade intelectual e a interpretação livre do leitor autônomo, reside o equilíbrio difícil em que precisa mover-se o professor de leitura e de literatura (LAJOLO, 2000, p. 107).

O argumento de autoridade, descrito pela autora, contribui para a manutenção de um círculo vicioso extremamente prejudicial para a formação dos leitores: a leitura pautada em uma interpretação pré-determinada — seja pelo professor ou pelo livro didático — não privilegia o raciocínio inferencial por parte dos alunos, não formando, conseqüentemente, leitores competentes. Estes leitores, ao se tornarem educadores, não privilegiam o raciocínio inferencial, muitas vezes por não saber fazê-lo.

A fim de reforçar essa constatação, tomo por exemplo um fragmento de depoimento de uma das participantes da pesquisa de Zanotto (1992), captado após a vivência de leitura do Pensar Alto. Diante das incongruências encontradas, a participante explicita sua pouca intimidade com os textos que não são estruturados em sujeito / verbo / objeto — fato que, segundo ela, gera uma “confusão”. Esta “confusão” gerada pelo texto poético, de acordo com a participante, foi um dos fatores que a fez optar por estudar linguística — ou seja, estudar a estrutura da língua e seus padrões regulares.

A necessidade de compreender o processo de compreensão das indeterminações e das metáforas presentes no texto levou Zanotto (1992; 2014) a reinventar a prática do Pensar Alto Individual. Surge, então, o Pensar Alto em Grupo, prática em que os leitores participam de vivências coletivas. Nessas situações, os participantes são estimulados a pensar sobre um texto, explicitando em voz alta suas observações sobre ele. Privilegia-se, nas vivências, as tentativas coletivas de compreensão das indeterminações, das incongruências e das lacunas presentes nos textos lidos, por meio do diálogo. De acordo com Geraldini (2013), o diálogo, as negociações e os deslocamentos possibilitam a construção da compreensão.

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento de signos usados, é sempre uma proposta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções. (...) não há diálogo efetivo sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar para sua posição, enriquecido pelo embate produtivo do encontro de consciências equipolentes, autônomas, mas não independentes das condições sócio-históricas de suas constituições. Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos (GERALDI, 2013, p. 15-16).

Da mesma forma como os construtores de instrumentos (REDDY, 2000) precisaram da linguagem, das interações, das negociações e das inferências para atingir um objetivo e para comunicar uma ideia — conforme explicitado no capítulo 1 —, neste novo paradigma de leitura proposto, os leitores valer-se-ão das interações, negociações e inferências para a co-construção dos sentidos do texto, a partir de suas enunciações e das enunciações dos participantes. Nas vivências do Pensar Alto em Grupo como prática de leitura há a valorização das vozes de outrem, bem como os deslocamentos e retomadas dos enunciados e dos discursos, necessários para se compreender posicionamentos frente às leituras realizadas.

Bakhtin (2009) discorre sobre o processo de compreensão de uma enunciação a partir das vozes de outrem, embasando as práticas propostas pelo PAG, como se pode constatar:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2009, p. 137).

A concepção dialógica de leitura, na qual o Pensar Alto em Grupo se sustenta, possibilita múltiplas leituras construídas pelos leitores, a partir da enunciação de cada um dos participantes. Tal concepção se opõe ao que embasa a prática monológica de leitura — dominante no contexto escolar — onde existe apenas uma forma de ler o texto e uma resposta única para cada pergunta formulada.

Ao se valerem da prática do Pensar Alto em Grupo, os pesquisadores buscam desvelar o processo de co-construção de sentidos dos textos pelos grupos de leitores. Para nós, pesquisadores dessa prática, ler não é tão somente um processo de decodificação; e compreender o texto não é, tão somente, uma atividade de localização de informações em um texto. Zanotto e Sugayama (no prelo) apresentam a concepção de leitura vivenciada no Pensar Alto em Grupo, como explicitado a seguir:

Ler é estabelecer um diálogo por meio do qual os sentidos são construídos, de forma responsiva e reflexiva, na interação entre leitor e autor mediados pelo texto, assim como na interação com outros leitores também, quando a atividade é em grupo. Nesse processo de responsividade e reflexividade, o leitor relaciona diversos discursos e vozes sociais, revelando-nos a natureza interdiscursiva e polifônica da linguagem. Essa, portanto, é a concepção de leitura que explica a atividade de interpretar no Pensar Alto em Grupo, assim como orienta modos específicos de agir e interagir nessa prática de letramento. Ao darmos espaço para as vozes e subjetividades dos alunos, favorecemos a responsividade, pois os alunos têm condições favoráveis para expressar um ato real de resposta (ZANOTTO; SUGAYAMA, no prelo)

Busca-se, com esta prática, a participação efetiva dos leitores nas atividades de leitura, por meio das interações entre os leitores-participantes. Nas atividades de leitura em que os participantes se valem das premissas em que o Pensar Alto em Grupo se embasa, os saberes são compartilhados e os raciocínios são coletivos, contribuindo para a formação de uma rede polifônica de vozes, como explicitam Zanotto e Sugayama:

Nesse processo dialógico de leitura em grupo, potencializa-se a compreensão reflexiva de todos os participantes, em suas diferentes interações do *eu com o outro* - leitor/autor; leitor/leitores e leitores/professor, mediados pelo texto. Entretanto, essas são algumas possibilidades de diádes no evento, pois o que realmente ocorre é uma rede intrincada de diádes que revelam a complexidade de uma dialogicidade mostrada, que é constituída por uma rede polifônica de vozes presentes e ausentes (evocadas pelos participantes) (ZANOTTO; SUGAYAMA, no prelo)

Ao possibilitar a explicitação das vozes dos participantes, o Pensar Alto em Grupo contribui para a formação do leitor enquanto sujeito responsivo-ativo (BAKHTIN, 2011), que interage com o texto e que toma uma posição frente a ele. Ao alicerçar a compreensão dos sentidos dos textos lidos nos diálogos e nas interações, a prática do Pensar Alto em Grupo assume a posição de que não há compreensão passiva. Tal compreensão passiva é considerada — por nós, pesquisadores de uma prática dialógica e colaborativa — como uma imposição de ideias ou de interpretação, e não uma compreensão ativa, responsiva e plena.

A compreensão passiva — proposta monológica de leitura arraigada fortemente no contexto escolar — silencia as vozes dos leitores (CORACINI, 2010; ZANOTTO, 2014) e não possibilita a manifestação da subjetividade. Zanotto expõe uma das possíveis razões para a ocorrência das práticas dessa natureza nas escolas:

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. Desse modo, é relevante e essencial investigar a natureza das múltiplas leituras, para ser possível libertar as subjetividades que ficaram silenciadas pelas práticas objetivistas (ZANOTTO, 2014, p. 220).

Ao acolhermos e validarmos a voz dos leitores reconhecemos que não existe uma única interpretação possível para os textos lidos, e sim múltiplas leituras possíveis. Isso porque, ao ler, cada leitor traz para sua leitura os conhecimentos de mundo que possui e dos aspectos sociais, históricos e culturais que o constitui. Reconhecemos ainda que o leitor, ao se posicionar em relação aos sentidos dos textos, rompe com o paradigma de que os sentidos dos enunciados estão contidos neles e de que são independentes de quem os lê / ouve.

Cabe, então, ao leitor responsivo ativo se valer dos elementos anteriormente citados — os conhecimentos de mundo e os aspectos sociais, históricos e culturais de cada indivíduo, bem como das múltiplas interpretações possíveis para um enunciado — para reconhecer ou refutar as ideias dos enunciados e dos discursos. Nesse sentido, enquanto prática de leitura dialógica e colaborativa, o Pensar Alto em Grupo contribui não só para a formação do leitor responsivo-ativo como também

para o desenvolvimento do protagonismo dos leitores. E, especialmente, para o desenvolvimento do protagonismo dos alunos na escola, que “pode(m) se posicionar de modo diferente — tanto em relação às leituras legitimadas pelo contexto escolar, como em relação às (s) leitura(s) do(s) outro(s) colega(s)” (ZANOTTO; SUGAYAMA, no prelo)

Faz-se necessário tecer, ainda, duas importantes considerações acerca do Pensar Alto em Grupo.

A primeira consideração diz respeito ao fato de que o Pensar Alto em Grupo, enquanto prática de leitura e de letramento, não é uma simples conversa sobre um texto lido, como pode parecer, em princípio, aos que não desconhecem suas características.

As pesquisas de Zanotto (2014) demonstram que o primeiro grupo a utilizar o Pensar Alto em Grupo como prática de leitura era composto por pesquisadores que haviam trabalhado com o Pensar Alto Individual, e aprendido a não interferir no pensamento do leitor. Na transição do Pensar Alto Individual para o Pensar Alto em Grupo, os pesquisadores mantiveram essa importante postura ao coordenar a vivência. No entanto, o segundo grupo de pesquisadores, constituído por professores que não haviam tido a experiência com o Pensar Alto Individual, tendia a controlar os turnos de fala e as interações, propor perguntas diretas e conduzir a vivência de forma a fazer valer a autoridade interpretativa do professor nas práticas tradicionais de leitura.

Zanotto (2014) se vale dos conceitos de *evento de letramento* (HEATH, 1982 apud Street, 2012) e de *prática de letramento* (STREET, 2012) para explicitar o *conflito de enquadramento* (REDDY, 2000) presente nas vivências propostas pelo segundo grupo de pesquisadores. Os mesmos conceitos também são válidos para caracterizar o Pensar Alto em Grupo como uma *prática* de leitura alicerçada em conceitos estruturantes como letramento ideológico (STREET, 2014; 2012) e dialogismo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009; BAKHTIN, 2011), entre outros — e não como uma simples conversa acerca das informações de um texto lido. De acordo com Street (2012, p. 76), “trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhes significado”. Para Zanotto (2014), os professores do segundo grupo, ao coordenarem as vivências Pensar Alto em Grupo — enquanto evento de letramento — traziam para este evento o modelo da prática monológica de letramento.

Decorre desta situação o *conflito de enquadramento* (REDDY, 2000) anteriormente citado. Nos eventos coordenados pelo segundo grupo de pesquisadores, a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo — prática dialógica, de caráter intersubjetivista — não era a prática emergente. Nas situações analisadas, a prática que emergia era monológica e objetivista. Sendo assim, os turnos se alternavam entre professor e aluno — apresentando uma estrutura de perguntas (feitas pelo professor / pesquisador) e respostas (dos alunos / participantes) — em busca de uma interpretação considerada pelo pesquisador como a mais adequada ou correta.

Zanotto (2004, p 216) pondera que os pesquisadores / professores “trazem esse modelo por terem participado de práticas objetivistas (que são dominantes no ensino) e terem internalizado suas convenções”. A pesquisadora e autora chama a atenção para a necessidade de “um trabalho de conscientização e desconstrução [desse constructo] para ser possível construir outro modelo [de prática de leitura]” (ZANOTTO, 2014, p. 220). E considera que é por meio da realização de pesquisa — que propicia a reflexão da própria prática — que esta construção se tornará possível.

A reflexão sobre a própria ação e a aplicabilidade do Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura pode ser constatada em trabalhos que mostram professores pesquisando a própria ação, junto a grupos focais. Entre estas destacamos: Queiróz (2009); Reis (2009); Kobashigawa (2011); Sugayama (2011); Carvalho (2014); Santos (2014). Essas pesquisas, assim como a presente, contribuem, de acordo com Zanotto

[...] para a construção do Pensar Alto em Grupo como prática de letramento, indicando a necessidade de construção de novos saberes que levem à concretização de novas ações que o professor ou a professora pode desempenhar, para que o Pensar Alto em Grupo seja uma prática de leitura mais produtiva e eficiente para formar leitores reflexivos e críticos (ZANOTTO, 2014, p. 217).

Vale ressaltar que as pesquisas citadas (e outras que também se valeram do Pensar Alto em Grupo) foram desenvolvidas em grupos focais, tendo voluntários como participantes dos eventos de vivência de leitura. A presente pesquisa se diferencia das demais por ser a primeira a se valer do Pensar Alto em Grupo como metodologia, no contexto escolar, junto a um grupo de alunos regularmente matriculados.

A segunda consideração a ser feita diz respeito ao fato de que o Pensar Alto em Grupo lida com a multiplicidade de leituras que um texto pode suscitar, mas nem por isso toda e qualquer hipótese deve ser aceita. Zanotto e Sugayama (no prelo) apontam a importante função do professor / pesquisador / mediador durante a realização das vivências. Cabe a ele ouvir, legitimar e revozeir as vozes dos participantes para o grupo (quando assim se fizer necessário), bem como mediar as discussões e negociações pautando-as em critério de relevância.

Se, por um lado, o objetivo primordial dos pesquisadores / professores / mediadores, durante as vivências do Pensar Alto em Grupo, é a aceitação das múltiplas leituras de um texto, por outro temos a preocupação de não corroborar para interpretações equivocadas.

Há que se considerar que algumas hipóteses levantadas permitem — e exigem — uma resposta correta. São perguntas fechadas, mas que nem por isso devem ser respondidas pelo professor / pesquisador. Mesmo as perguntas fechadas possibilitam uma exploração das pistas textuais e dos raciocínios inferenciais. A validação ou não dessas hipóteses pode e deve ser construída pelos participantes, durante as interações verbais e negociações. E há as perguntas abertas, que não permitem uma resposta única, mas nem por isso pressupõem a aceitação de qualquer hipótese, qualquer informação irrelevante ou desconexa.

Em síntese, a prática do Pensar Alto em Grupo alicerça-se na concepção de *dialogismo*, desenvolvida por Bakhtin / Volochinov (2009), Bakhtin (2011).

O dialogismo — conceitos estruturantes da prática —, a enunciação e a responsividade, bem como os *contextos de produção*, a *intertextualidade* (BARROS; FIORIN, 2011) e o *compartilhamento dos conhecimentos* (PONTECORVO, 2005) viabilizam a aproximação do leitor aos enunciados, sendo fundamentais para a construção da compreensão leitora. São, por isso, os critérios que viabilizaram a análise dos dados gerados durante a leitura dos textos “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade e “Vila de Utopias”, do mesmo autor, por alunos de 5º ano

do Ensino Fundamental, que, valendo-se da Prática do Pensar Alto em Grupo, buscaram elucidar as indeterminações e as incongruências que todo o texto literário pode desencadear.

2.2 O DIALOGISMO

Partindo da asserção de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261) o autor e filósofo russo Mikhail Bakhtin revolucionou a teoria linguística na década de 1920, ao defender a premissa de linguagem como processo constante de interação entre sujeitos mediado pelo diálogo.

O diálogo, para Bakhtin, não se limita à comunicação entre pessoas, em voz alta; o autor o concebe em um sentido mais amplo, de comunicação verbal, denominado de dialogismo. Barros (2011, p. 2) aponta para o fato de que “Bakhtin concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso”.

Fiorin (2008), estudioso do pensamento de Bakhtin, apresenta um diversificado rol de significados para a palavra diálogo, explorando a concepção proposta pelo pensador russo para o termo:

O vocábulo “diálogo” significa, entre outras coisas, “solução de conflitos”, “entendimento”, “promoção de consenso”, “busca de acordo”, o que poderia levar a pensar que Bakhtin é o filósofo da conciliação entre os homens. Não é nada disso. As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergências ou de convergências, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto (FIORIN, 2008, p. 24; grifos nossos).

Assim, as relações dialógicas que se sucedem entre os locutores (falantes ou escritores) e os interlocutores (ouvintes ou leitores) são situações de comunicação em que os participantes valer-se-ão de contextos sociais, históricos, culturais e ideológicos para responder a um enunciado. Isso porque, como destaca Brait (2011, p. 25), “para Bakhtin, os elementos históricos, sociais e linguísticos atuam de forma decisiva no cerne da personalidade do indivíduo e se manifestam de forma dialógica

em seus discursos”. Por conseguinte, os indivíduos respondem às situações comunicativas de forma responsivo-ativa, ou seja, validando ou não a enunciação, posicionando-se em relação a esta.

Cabe, neste momento, traçar considerações acerca de dois importantes conceitos presentes na obra de Bakhtin: a enunciação (ou enunciados) e a responsividade do sujeito.

2.2.1 A enunciação

De acordo com Bakhtin / Volochinov (2009, p. 116) “a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”.

É possível depreender que, para o autor, a linguagem não existe fora de uma realidade concreta e viva. Nesse sentido, é possível constatar na obra de Bakhtin uma crítica às teorias que não consideram a interação verbal — teorias que se pautam no estudo do sistema da língua e na codificação e decodificação da mesma.

O autor aponta para o fato de que “a teoria que se apoia sobre uma compreensão passiva não nos dá os meios de abordar os fundamentos e as características essenciais da significação linguística” (BAKHTIN, 2009, p. 133). Ou seja, a teoria que não leva em consideração a interação tem por objeto de estudos as unidades da língua (fonologia, morfologia e sintaxe) e não os enunciados.

Barros (2011, p. 1) aponta para o fato de que “Bakhtin concebe o enunciado como matéria linguística e como contexto enunciativo e afirma ser o enunciado, assim entendido, o objeto dos estudos da linguagem”. Assim, é possível perceber que, para Bakhtin, não é a língua como sistema abstrato e sim a linguagem enquanto uso e em interação social que está presente nos enunciados e nas enunciações.

Fiorin (2008, p. 21) salienta que “o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas”. O autor estabelece as diferenças entre as unidades da língua e os enunciados. Apresento a diferenciação, organizando as informações no quadro a seguir:

Unidades da língua	Enunciados
Não apresentam um autor específico; são unidades semânticas.	Apresentam um autor específico, representando uma ideia, postura, posição ou significado para quem o proferiu.
São completas em seu sentido, não sendo necessárias respostas ou réplicas.	Seus sentidos dependem de um contexto, permitindo respostas ou réplicas.
Não têm destinatário específico.	Têm destinatário, é sempre dirigido a alguém (ainda que não especificamente).
São neutras, desprovidas de emoções, juízos, valores.	Uma vez que representam pensamentos e sentimentos em palavras, são constituídos de emoções, juízos, valores.

Quadro 2 — Diferença entre unidades da língua e enunciados

A diferenciação estabelecida por Fiorin (2008) é valiosa para a presente pesquisa, uma vez que aponta para a necessidade do trabalho com enunciados, e não unicamente com padrões da língua, na escola.

A análise das principais diferenças entre unidades da língua e enunciados possibilita a identificação da primeira como um sistema de regras a serem aplicadas; e a segunda como língua viva, em uso. Nesse sentido, os enunciados estão além da simples decodificação de palavras e do conhecimento da mecânica da língua (SOARES, 2010).

O trabalho com unidades da língua não contempla o discurso, tampouco valida as vozes nele presente. Revela, assim, seu caráter monológico, pouco ou nada contribuindo para a construção participativa de sentidos, pelos envolvidos em uma situação discursiva. Brait (2011) discorre sobre o discurso e seu caráter dialógico:

O discurso, forma histórica e falante, faz-se através de suas inúmeras vozes, dirige-se a um interlocutor e impõe uma atitude dialógica, a fim de que os vários sentidos, distribuídos entre as vozes, possam aflorar. Nessa perspectiva, o discurso, e seu concerto de incessante produção de efeitos de sentido, não é jamais um objeto pacífico e passível de submissão ao monologismo (BRAIT, 2011, p. 16).

Os enunciados se caracterizam pela função comunicativa que os regem: há um autor específico, a comunicar um propósito a um destinatário ou a se posicionar em relação a algo. Por imporem uma atitude dialógica, como destacou Brait (2011), permitem resposta e réplicas. Nestas situações de comunicação, tanto o(s) autor(es) quanto o(s) destinatário(s) não estão destituídos de suas convicções, juízo de valores, conhecimentos anteriores. Brait (2011) ressalta que:

[...] segundo Bakhtin, são os julgamentos de valor que determinam a seleção de palavras feitas pelo falante e a recepção dessa seleção (ou co-seleção) feita pelo ouvinte. (...) o falante seleciona as palavras não no dicionário, mas no contexto de vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamento de valor (BRAIT, 2011, p. 21).

Podemos, então, depreender que a relação entre os usuários da língua, a historicidade de cada um e o contexto em que as situações ocorrem são fatores fundamentais para que a compreensão ou a construção de sentidos dos enunciados aconteça. Vale ressaltar que as relações dialógicas podem ocorrer entre os locutores/interlocutores e os enunciados; e entre os interlocutores.

Barros (2011) chama atenção para o fato de que

[...] a definição [de enunciado, por Bakhtin] aproxima-se da concepção atual de texto. O texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um “tecido” organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico. Conciliam-se, nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto-enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico (BARROS, 2011, p. 1).

Aproximar os conceitos de texto e de enunciado é fundamental, uma vez que possibilita desconstruir o pré-conceito de que o texto é um produto acabado, que carrega em si todas as informações necessárias para a sua compreensão.

O texto, na concepção dialógica em que a presente pesquisa se pauta, é um objeto de significação, portador de informações organizadas e estruturadas de acordo com critérios diversos — intencionalidade do autor, destinatário, entre outros. Justamente por isso, é também um objeto de comunicação e, principalmente, um objeto cultural. A compreensão desse objeto cultural dependerá, fundamentalmente, do contexto de produção e, principalmente, do contexto de recepção desse texto-enunciado enquanto objeto discursivo, social e histórico. Afinal, o leitor responsivo-

ativo reinterpreta o texto-enunciado de acordo com seus posicionamentos e conhecimentos.

2.2.2 A responsividade

Afirma Bakhtin (2011, p. 272) que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva”.

De acordo com o autor “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Isso significa que a compreensão plena de um enunciado não é a simples aceitação de tudo o que ele contém.

O autor defende a ideia de que todo enunciado (escrito) e toda a enunciação (pronunciada) desencadeiam — ou deveriam desencadear — a responsividade do indivíduo, ou seja, um posicionamento em relação a ele.

Este posicionamento em relação a um enunciado oportuniza a troca de papéis, uma vez que o ouvinte (interlocutor) torna-se falante (locutor) a fim de gerar uma resposta, uma réplica ao discurso.

Bakhtin (1979/2011) apresenta considerações sobre a responsividade frente a situações discursivas, como se pode constatar:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Tomando por base os estudos bakhtinianos, Fiorin (2008, p. 32) reforça que “um enunciado solicita uma resposta, resposta que ainda não existe. Ele espera sempre uma compreensão responsiva ativa, constrói-se para uma resposta, seja ela uma concordância ou uma refutação”.

Tanto a concordância quanto a discordância em relação ao conteúdo de um enunciado exigem uma postura responsivo-ativa por parte do interlocutor. Assim, o que se espera dele não é uma passividade em relação ao enunciado, tampouco uma refutação, se ambas não se pautarem em argumentação, embasamento de opiniões, complementação das ideias — ou seja, se não estiverem correlacionadas aos conhecimentos que o interlocutor possui. Isso porque, de acordo com Bakhtin (2011, p. 297) “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”.

Pode-se, então, constatar que compreensão de um enunciado é o produto de um processo de responsividade do leitor / ouvinte, que ocorre durante as situações de interação verbal, quando se dá voz e condições para que estas ocorram.

2.3 INTERAÇÃO VERBAL

O conceito de interação verbal pode ser compreendido como uma forma de ação social, que ocorre em contextos nos quais o locutor e o interlocutor agem, com um propósito específico — seja comunicar, concordar com outrem, refutar, complementar ideias e outros. Nessa interação com o outro, locutor e interlocutor regulam suas produções discursivas, de acordo com suas finalidades e com os efeitos que os enunciados causam após serem proferidos. Isso porque, nas interações que ocorrem entre sujeitos responsivo-ativos, o significado da palavra não está completo em seu sentido, tampouco são neutras (desprovidas de emoções, juízos, valores).

A palavra, na concepção acima descrita, caracteriza-se como uma unidade da língua. No entanto, para Bakhtin / Volochinov (2009), o sentido da palavra é muito mais amplo. Para os autores, a palavra é compreendida como enunciado — seus sentidos dependem de um contexto, permitindo respostas ou réplicas; são constituídos de emoções, juízos, valores, uma vez que representam pensamentos e sentimentos. Bakhtin / Volochinov apontam que:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117; grifo nosso).

Entender a palavra, nessa perspectiva, está além de conceber a linguagem como uma expressão de pensamento ou como um processo de codificação ou decodificação.

Como expressão de pensamento, representa tão somente uma verbalização de ideias ou informações. Para a compreensão destas, seria necessário tão somente que o locutor transmitisse suas ideias. O interlocutor, nessa visão monológica, é um sujeito passivo.

Como processo de decodificação, representa a compreensão das regras do funcionamento da língua. Essa também é uma visão monológica, que considera que para que a compreensão ocorra, seria necessário tão somente que os usuários conheçam o sistema, desconsiderando a relação entre os interlocutores e os contextos sociais, culturais, históricos e ideológicos em que a comunicação acontece.

Para Bakhtin / Volochinov (2009), nem a enunciação monológica, tampouco a capacidade de codificar e decodificar, são as verdadeiras substâncias da língua. Para os autores, é a interação verbal que carrega essa verdadeira substância, conforme esclarecem:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2009, p. 127).

A interação verbal, portanto, consiste na essência da comunicação. Por seu caráter interativo, permite que locutores e interlocutores complementem os diálogos com seus conhecimentos, com outros textos, com outras vozes.

Vale ressaltar que os textos escritos também possibilitam a interação entre o locutor (autor) e o interlocutor (leitor), sendo que este último estabelece um diálogo com a obra ou com outros leitores, construindo os sentidos para o que está escrito. A interação verbal, nesse sentido, é propícia para que a intertextualidade esteja presente.

2.4 A INTERTEXTUALIDADE

O conceito de intertextualidade está pautado em uma visão dialógica de linguagem. Isso porque, grosso modo, intertextualidade pode ser definido como estar entre textos. Fiorin (2011, p. 30) expressa que “a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”.

Um enunciado — seja oral ou escrito — é constituído por muitos outros que o antecederam. E o interlocutor — seja o leitor ou o interlocutor de um discurso — co-constrói o sentido do enunciado, trazendo para este seus conhecimentos e vivências, ou seja, sua sócio-história.

Dessa maneira, os enunciados são produtos de outros enunciados e vozes — são intertextuais. Modificam-se de acordo com os seus interlocutores.

De acordo com Cury (2016) “a produção de um texto sempre implica a retomada de muitos outros e depende do olhar do leitor para que se criem e recriem significações, já que este último é corresponsável por sua construção”.

Podemos, então, afirmar, que um texto (ou enunciado) continua a ser produzido — após sua publicação — pelos leitores que o conhecerão e complementarão. Os enunciados, por assim dizer, são compostos pelas muitas vozes — ideia defendida por Bakhtin e explicitada por Barros (2011, p. 4), ao considerar que “deve-se observar que a intertextualidade na obra de Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade ‘interna’ das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com outros textos”.

Nesta perspectiva, o leitor responsivo-ativo desempenha papel fundamental na construção dos sentidos do texto, uma vez que dialoga com o enunciado que está diante de si e com os muitos outros incorporados ao longo da vida. Assim, vai recriando significações: preenche as lacunas não ditas pelo enunciador, complementa as informações do texto com informações de seu conhecimento pessoal e infere a partir de pistas textuais.

O enunciado, nessa concepção dialógica de leitura, não se limita ao que está registrado. Pelo contrário: o que está registrado é o ponto de partida para os muitos raciocínios inferenciais e para as muitas possibilidades de compreensão que um enunciado sugere, suscita.

2.5 O RACIOCÍNIO INFERENCIAL

Um enunciado é composto por informações explícitas, por informações implícitas e por lacunas deixadas pelo autor, acerca de determinada informação. Representa, dessa forma, um ponto de vista do locutor, seus conhecimentos e posições. Trata-se, portanto, de um recorte limitado de um tema, numa perspectiva subjetiva.

Por conta do caráter subjetivo de cada enunciado, estes abrem espaço para que sejam contextualizados e recontextualizados pelos interlocutores, conforme descreve Dell'Isola:

Tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, o texto se descontextualiza e se deixa recontextualizar pelo leitor. Tal fato relaciona-se diretamente com o repertório de experiências do leitor. Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar. Texto quer dizer "tecido", não um produto, antes, uma produção. A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto (DELL'ISOLA, 2001, p. 28).

Nessa interação sugerida pela autora, e amplamente discutida anteriormente, o interlocutor se vale, entre outras estratégias de leitura, dos raciocínios inferenciais, como forma de dar sentido para os enunciados

Os raciocínios inferenciais partem das pistas textuais. A partir destas, são revelados, pelos interlocutores, as redes que estes vão tecendo, a partir do que se foi posto (no enunciado) e de seus conhecimentos e vivências.

Dell'Isola (2016) chama a atenção para o fato de que “fundamentando-se em uma observação ou em uma proposição são estabelecidas algumas relações — evidentes ou prováveis — e chega-se a uma conclusão decorrente do que se captou ou julgou”. Dessa forma, o leitor vai “tecendo” a compreensão. Depreende-se, então, que a compreensão de enunciados está relacionada às inferências que estes fomentaram: sejam inferências que venham a promover associações entre o tema e outros textos (ou conhecimentos do interlocutor), sejam inferências que complementem lacunas que o autor deixou (propositadamente ou não).

É possível observar que há um imbricamento entre todos os conceitos abordados anteriormente: o dialogismo presume a responsividade do leitor frente aos enunciados, por meio das interações verbais. Nas situações de interação, a intertextualidade — seja em forma de textos, seja na forma de conhecimentos prévios — se faz presente, como maneira de possibilitar a construção dos sentidos para os enunciados, complementando-os, refutando-os, inferindo acerca de informações não explicitadas. Tais processos não acontecem isoladamente, tampouco em uma ordem gradativa. Ocorrem durante as tentativas que o interlocutor faz de se posicionar frente a um texto, um discurso, uma situação comunicativa.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.
Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade, A palavra mágica)

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia que alicerçou a pesquisa desenvolvida — metodologia escolhida em consonância com o aporte teórico e com as perguntas e objetivos de pesquisa. Apresenta, ainda, o contexto em que a pesquisa aconteceu e os participantes que a tornaram possível.

Começo traçando um breve histórico do paradigma no qual o trabalho se insere — o paradigma qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006; CRESWELL, 2010). Em seguida, discorro acerca da pesquisa ação (ANDRÉ, 1995; TRIPP, 2005; BURNS, 2009; MOITA LOPES, 2004; CORACINI, 2010) e de seu caráter interpretativista. Na sequência, relato o contexto em que a pesquisa foi realizada.

3.1 FAZER PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM: OBJETO DE ESTUDO E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Início a apresentação metodológica — em que busco fundamentar minha pesquisa de mestrado em um paradigma qualitativo interpretativista — com um questionamento: *por que e como realizar pesquisas na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem?*

Para responder a este questionamento, em primeiro lugar é preciso definir o que é uma pesquisa.

O termo, que muitas vezes vem sendo utilizado de forma errônea — como sinônimo de coleta de dados (e a esta se resumindo) — é tema de estudos de Ludke, que expõe que:

[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LUDKE, 2013, p. 1-2).

Ludke chama a atenção para a relevância da pesquisa — o estudo de um problema específico, que despertou o interesse do pesquisador (diante de uma necessidade observada), e que delimitará a atividade de pesquisa “a uma determinada porção de saber” (LUDKE, 2013, p. 1). Desenha-se, assim, a justificativa para uma pesquisa.

A necessidade de se fazer pesquisas sempre esteve e sempre estará presente na vida humana.

Bortoni-Ricardo (2013) cita a evolução científica entremeando nossa rotina diária, seja na produção dos alimentos que consumimos, no desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação que usamos, nos eletrodomésticos que nos servem, entre outros — todos eles, produtos de pesquisas. A autora cita, ainda, os progressos das ciências físicas e biológicas, bem como o refinamento da tecnologia (especialmente para a comunicação) para reforçar a presença — e a indispensabilidade — da pesquisa, e seu caráter permanente para nossa evolução.

Podemos constatar que o conhecimento científico, propriamente dito, também se apresenta como resultado de uma investigação. Tal investigação segue uma metodologia de trabalho, para que o pesquisador possa gerar e analisar dados, realizar descobertas / respostas para os problemas que está investigando, chegar a conclusões acerca do objeto de estudos, divulgá-las.

Volto, então, para a pergunta registrada inicialmente: *por que e como realizar pesquisas na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem?*

Uma vez que a presente pesquisa se insere na *área da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem* — campo de grande aproximação com as Ciências Sociais — faz-se necessário um resgate de dois paradigmas de pesquisa, para que a questão anteriormente apresentada possa ser respondida: o paradigma de pesquisa quantitativo e o paradigma de pesquisa qualitativo, sobre os quais discorro a seguir.

3.2 OS PARADIGMAS QUANTITATIVO E QUALITATIVO DE PESQUISA

Como citado anteriormente, há, entre outras, duas vertentes em Ciências Sociais que, a partir do século XX, embasam muitas pesquisas realizadas nessa área: o paradigma positivista e o paradigma interpretativista.

Bortoni-Ricardo apresenta uma breve conceituação de ambas:

A primeira privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre os fenômenos. A segunda pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 13).

A pesquisa quantitativa é uma pesquisa baseada em probabilidades, resultante do estudo de um número de casos selecionados, tabulados e computados, enquanto a pesquisa qualitativa se baseia no mundo em ação, onde as descobertas são inseridas.

Temos, por um lado, a pesquisa quantitativa, empregada com a finalidade de isolar as causas e os efeitos, visando à operacionalização das relações teóricas, a medição / quantificação dos fenômenos e a generalização das descobertas. Por outro lado temos a pesquisa qualitativa, que considera a realidade a ser estudada, captada e apreendida. Ressalta-se, na pesquisa qualitativa, que a realidade nunca pode ser plenamente apreendida, apenas de forma aproximada e, por conta disso, utiliza múltiplos métodos, a fim de captar o máximo possível da realidade.

Para os pesquisadores quantitativos, há sujeitos de pesquisa, enquanto para os pesquisadores qualitativos há participantes, havendo aproximação entre pesquisadores e participantes da pesquisa (por meio de entrevistas, observação detalhada e outros), considerando-se as perspectivas desses.

Vale ressaltar que Denzin e Lincoln (2006, p. 16) embasam suas pesquisas no paradigma qualitativo e defendem a contribuição de tal paradigma para a forma de investigação em que se pautam: “um campo que atravessa disciplinas, campos e temas”. Ou seja, uma atividade situada que coloca o observador “no mundo das experiências vividas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 22), com o objetivo de tornar o mundo visível.

Denzin e Lincoln (2006) situam a pesquisa qualitativa ao longo da história e fazem importantes retomadas do caminho percorrido pelos pesquisadores, na busca de validá-la como uma pesquisa de credibilidade. O quadro a seguir apresenta um breve histórico da pesquisa qualitativa, de acordo com os dois autores citados:

1900 a 1950	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pesquisas de cunho etnográfico, sendo o pesquisador um <i>etnógrafo solitário</i>: ia para o campo e dele retornava, trazendo histórias sobre pessoas <i>estranhas</i> (não pertencentes ao mesmo grupo social ou cultural do pesquisador). ■ Pesquisador tratado como celebridade, enquanto o <i>outro</i> estudado tratado como forasteiro, estrangeiro, estranho — um <i>objeto</i> a ser mantido em arquivo.
1950 a 1970	<ul style="list-style-type: none"> ■ Valorização do realismo social, do naturalismo e das etnografias (detalhes da vida real). ■ Começa a dar voz à classe baixa da sociedade, por meio de múltiplos métodos (entrevistas abertas, quase estruturadas, observação participante, análise criteriosa). ■ Surgem novas perspectivas qualitativas interpretativistas (hermenêutica, estruturalismo, semiótica, fenomenologia, estudos culturais, feminismo).
1970 a 1986	<ul style="list-style-type: none"> ■ O ponto de partida para as pesquisas são as representações culturais e seus significados. ■ Era dos gêneros interpretativos. Há a presença do autor nos textos interpretativos — textos que apresentam uma perspectiva mais pluralista, interpretativa, aberta. ■ Busca por modelos, teorias e métodos de análise (semiótica, hermenêutica, entre outros).
1986 a 1990	<ul style="list-style-type: none"> ■ Busca por maneiras de situar pesquisadores e sujeitos em textos mais reflexivos e pela autoridade moral e científica (na redação). ■ Preocupação em que os textos sejam fontes de validação para ciências empíricas. ■ Redação como método de investigação e autorreflexão. ■ Problematizações em relação às questões como validade, confiabilidade e objetividade das pesquisas.
1990 a 1995	<ul style="list-style-type: none"> ■ Teorias mais locais, de pequena escala e que se ajustem a problemas específicos e a situações particulares substituem a busca pelas grandes teorias. ■ Pesquisa voltada para a ação, para a participação e para o ativismo. ■ Diferentes maneiras para representar “o <i>outro</i>” (interesses representacionais). ■ Busca por critérios de avaliação alternativos — evocativos, morais, críticos, enraizados em compreensões locais.
1995 a 2000	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vinculação das pesquisas às necessidades de uma sociedade democrática livre.
Desde 2000	<ul style="list-style-type: none"> ■ Inserida no campo das Ciências sociais e das humanidades, a fim de que se tornem terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade.

Quadro 3 – Momentos da pesquisa qualitativa

Apesar da crítica feita aos primeiros pesquisadores qualitativos, não se pode negar a contribuição de suas pesquisas para esta nova forma de investigação e produção de conhecimentos, que culminaram no que Moita Lopes (2006) considera como uma reinvenção da forma de produzir conhecimento — e, conseqüentemente, de uma reinvenção da vida social. O autor defende a ideia de que, por meio das pesquisas — que precisam ser cada vez mais abrangentes, considerando os sujeitos e os contextos, em um enfoque sócio-histórico-cultural — pode-se reconstruir a vida social ao tentar entendê-la. O autor considera que, desta forma, é possível abrir espaço e dar voz aos que estão *à margem*. Não é mais possível, segundo ele e sob essa ótica, conceber pesquisas teóricas, desvinculadas das práticas sociais. Há, então, de se considerar o sujeito, sua participação e compreensão de mundo, e sua possibilidade / necessidade de transformá-lo.

Considerando o sujeito como alguém que tem voz, a forma de produzir conhecimentos muda, conforme explicita Moita Lopes:

O conhecimento tem de ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção de conhecimento que devem, necessariamente, envolver implicações de mudança na vida social (MOITA LOPES, 2006, p. 91).

As mudanças propostas são necessárias para que possa ser quebrado o paradigma de pensamento único, bem como a perpetuação desse paradigma. De acordo com o autor, é essencial que as pesquisas qualitativas se oponham ao senso comum que causa exclusão, segregação, classificação e naturalização da miséria. A consideração das identidades locais e dos saberes nelas imbuídos podem contribuir significativamente para essa mudança na forma de produzir conhecimentos.

A diferenciação entre pesquisas quantitativas e pesquisas qualitativas e o (breve) histórico dos momentos desta última tiveram por objetivo situar a presente pesquisa e a relevância da mesma no campo das Ciências Sociais — campo em que se encontram as pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. E possibilitaram responder a primeira parte da questão proposta no início deste capítulo: *Por que realizar pesquisas na área de Linguagem?*

A realização de pesquisas na área de Linguagem é relevante pela necessidade de produção de conhecimento acerca da linguagem em uso — nas mais diversas situações, formas e contextos. Uma vez que o uso que se faz da linguagem está totalmente relacionado aos contextos e situações sociais (dentro e fora de sala de aula) é imprescindível que as pesquisas considerem os falantes, bem como seus conhecimentos / compreensão sobre os usos da língua.

Nas próximas seções, são abordadas temáticas que classificam a presente pesquisa como uma pesquisa-ação de caráter interpretativista, possibilitando responder a segunda parte da questão formulada: *Como realizar pesquisas na área de Linguagem?*

3.3 A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa aqui apresentada se insere no paradigma de uma pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1994), uma vez que os objetos de investigação são a prática de leitura monológica presente em instituições regulares de ensino e a prática dialógica que propomos. A produção do conhecimento dar-se-á a partir de significados construídos pelos participantes para os textos (poemas) lidos, considerando-se que não há apenas uma resposta certa, mensurável, mas múltiplas leituras e várias respostas possíveis. Segundo o autor, há procedimentos específicos para a pesquisa nessa área, procedimentos diferentes dos usados em pesquisas na área de Ciências Naturais. Assim explicita ele:

[...] o que é específico, no mundo social, é o fato dos significados que o caracterizam serem construídos pelo homem que interpreta e re-interpreta o mundo à sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (MOITA LOPES, 1994, p. 330).

A pesquisa interpretativista considera as vozes dos participantes e as valida, uma vez que o “mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 330).

Assim, a presente pesquisa se insere no paradigma qualitativo interpretativista uma vez que as vozes dos participantes, suas interpretações e construções de sentido para os textos lidos e para os eventos de leitura nortearam os estudos em busca de respostas para as perguntas propostas.

Uma vez que as pesquisas realizadas necessitam resolver questões relevantes para um determinado sujeito ou grupo, em um determinado contexto social, são muitas as formas de se fazer uma pesquisa de caráter qualitativo, nas quais pesquisadores e participantes buscam a resolução de tais questões. A pesquisa-ação é uma dessas muitas formas de se fazer uma pesquisa qualitativa interpretativista.

A opção pela pesquisa-ação como estratégia de pesquisa provém do interesse e da necessidade de analisar minha própria prática, enquanto mediadora de leitura, em sala de aula, bem como as ações dos leitores na construção de sentidos para os textos lidos. A pesquisa-ação abre espaço para essa investigação, conforme explicita Tripp (2005):

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Posto que, na pesquisa-ação, o pesquisador se insere no contexto de pesquisa como participante desta, é possível classificá-la como uma forma de investigação colaborativa e autorreflexiva, que visa ao aprimoramento de práticas. Colaborativa no sentido de que é construída colaborativamente com os participantes de um determinado grupo; autorreflexiva porque permite a reflexão acerca da própria ação junto ao grupo colaborativo.

Por conta disso, a pesquisa-ação vem ao encontro do propósito de investigação, auxiliando a responder a as perguntas de pesquisa formuladas, e principalmente, a terceira questão: Que ações / intervenções do professor / mediador promovem o desenvolvimento do leitor?

Os dados gerados na presente pesquisa não são mensuráveis, e não há como sê-los. O objetivo não é uma aplicação *ipsis litteris* de um resultado obtido, em outras salas de aula, mesmo porque cada sala de aula é única, cada momento de leitura é único e cada co-construção dos sentidos dos textos — ponto alto da presente pesquisa — dependerá dos componentes do grupo, de seus conhecimentos e vivências, de sua sócio-história.

Coracini discorre sobre a pesquisa em sala de aula e a importância das pesquisas desenvolvidas no ambiente, não no sentido de construir modelos semelhantes aos precedentes — fórmulas, receitas, “mais do mesmo” — mas sim com o objetivo de que a sala de aula seja o objeto de estudos, com todas as relações dialógicas que nela ocorrem:

Diferentes são os objetivos dessas pesquisas: compreender melhor a realidade da aula e, assim, poder descrevê-la cientificamente, fazendo uma etnografia (um mapeamento) da classe e/ou trazendo soluções para os seus problemas relacionados com o ensino-aprendizagem (...), ou ainda (...) observar a sala de aula não de fora, mas de dentro, vendo-nos como participantes dessa construção para, na medida do possível, problematizar, desnudar a realidade da sala de aula, desconstruí-la (não destruí-la e reconstruir um outro modelo que seria sempre semelhante ao precedente), de modo a perceber do interior e pelo interior as regularidades que transformam a aula em uma formação discursiva (com regras de funcionamento próprias, responsáveis pelo efeito de homogeneidade), mas também e, talvez, sobretudo contradições e conflitos, capazes de provocar mudanças ainda que não se saiba exatamente onde vai se chegar, quais efeitos de sentido, que reações uma tal análise pode suscitar, sabendo em todo caso, que é a via aberta mais propícia à transformação do ensino (CORACINI, 2010, p. 9).

Nesse sentido, e por se tratar de uma pesquisa-ação, a presente pesquisa apresenta recortes da realidade de uma sala de aula, e as ações dos participantes desta realidade. Burns chama a atenção para o fato de que “as ações geralmente estão associadas a identificar e explorar um problema, pergunta, dilema, lacuna ou enigma em um contexto específico do trabalho”. A autora ainda discorre sobre o fato de que “as ações geralmente envolvem alterações ou intervenções práticas, com o objetivo de melhorar, modificar ou desenvolver a situação” (BURNS, 2009, p. 114, tradução nossa). Nesse sentido, a pesquisa-ação, desenvolvida em contexto escolar, possibilitou a minha reflexão, visando aprimorar meu ensino e, em decorrência, o aprendizado de meus alunos em relação à leitura de poemas.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES

A geração de dados para a pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma escola privada da zona oeste de São Paulo, com um grupo de alunos regularmente matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental.

Fundado há 45 anos, o colégio se intitula, em seu Projeto Político Pedagógico (doravante PPP), como uma instituição de orientação humanista cujo propósito é de possibilitar ao aluno a manifestação de seus pensamentos, críticas, emoções e imaginação. Dessa forma, de acordo com o PPP, o aluno é motivado a exercer o papel de protagonista na construção de seus conhecimentos.

Na concepção de área de Língua Portuguesa, presente no PPP, é possível constatar a responsabilidade em propiciar o desenvolvimento de habilidades de linguagem — escutar, falar, ler, escrever —, bem como a preocupação com a ressignificação do papel do professor.

De acordo com o documento analisado, o desenvolvimento das quatro habilidades de linguagem leva em consideração o indivíduo que ao usar a língua, interage com os interlocutores em diversas situações de comunicação e em contextos determinados. O documento que rege as ações de ensino e aprendizagem na escola demonstra, assim, não apenas a preocupação com “o que ensinar”, mas, principalmente, com os indivíduos que constroem o conhecimento em um espaço de aprendizagens.

Em relação ao desenvolvimento da competência leitora, o documento informa a necessidade de propiciar experiências significativas com a linguagem verbal (produção e compreensão de textos orais e escritos) de forma a oportunizar situações de interação entre os aprendizes, em busca de uma reconstrução de conhecimentos e significados. Nesse sentido, o trabalho de leitura visa habilitar o aprendiz a ler nas entrelinhas, ou seja, desenvolver não apenas a decodificação da língua, mas o raciocínio inferencial dos alunos. Percebe-se, então, que o colégio já desenvolve um trabalho embasado na concepção dialógica de leitura (que é reafirmado na descrição do papel do professor).

O documento destaca o trabalho com os vários letramentos e, entre eles, com o letramento crítico e protagonista; e concebe tal letramento como aquele que contribui para o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- I. construção de sentidos e de significados para o que se lê e se ouve;
- II. desvelamento das finalidades, das intenções e das ideologias presentes nos materiais escritos e nos atos de fala;
- III. posicionamento crítico perante o que se lê, escreve, fala e escuta;
- IV. defesa de pontos de vista.

Quanto à proposição das atividades em sala de aula, o documento cita a necessidade da ressignificação do papel do professor, afinado com uma linha dialógica e interpretativista. Isso porque, ao professor, são atribuídas as funções de mediador do processo de construção de novos saberes em substituição ao papel de transmissor de um conhecimento que já está pronto, e que é de posse do professor.

Na perspectiva apontada no documento do colégio, o professor é participante do processo de ensino-aprendizagem, e suas ações se pautam no respeito às inteligências dos aprendizes. Mais do que prover respostas, o professor estimula a formulação de perguntas. Suas ações têm por objetivo provocar, estimular e desafiar os aprendizes, de forma a aguçar a curiosidade e a busca por informações que possam sanar as mesmas. Para isso, confere autonomia aos alunos, sendo mediador do processo, dando-lhes subsídios para transformar a informação em apropriação, construção e aplicação / uso dos saberes construídos.

Assim, a instituição escolhida para a geração de dados da pesquisa apresentou-se como um campo rico para a exploração e para a adoção da nova prática de leitura que estávamos propondo, o PAG.

A adoção da nova prática foi possível devido ao fato de que atuei como professora polivalente na escola por um período de cinco anos. Foi justamente por conta da minha atuação como professora, e com a insatisfação perante o trabalho com poemas, presentes nos materiais adotados (livro didático) que — em consonância com a direção, com a coordenação e com a assessoria pedagógica do colégio — deu-se a necessidade de repensarmos o trabalho com os textos do gênero.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborada uma sequência de atividades, aprovada pela equipe gestora do colégio, de vigência anual.

Após análises de materiais diversos, optamos pela adoção do livro “Antologia ilustrada da poesia brasileira para crianças de qualquer idade”, organizado e ilustrado por Adriana Calcanhoto (Editora Edições de Janeiro, 2013). Tal escolha se pautou no fato de ser uma antologia, oportunizando o conhecimento, por parte dos alunos, de vários autores brasileiros, de diferentes estilos e épocas.

A sequência de atividades elaborada previu vivências de leitura valendo-se da prática do Pensar Alto em Grupo (capítulo 2) para a construção dos sentidos do poema. Nenhum poema foi utilizado como pretexto para o ensino de gramática e ortografia.

Para essas leituras e vivências, o grupo-classe, composto por 26 alunos, entre 9 e 11 anos, foi dividido em dois subgrupos de 13 alunos. Tal subdivisão é uma prática comum na escola, denominada aula-dividida. Nas aulas, enquanto um sub-grupo está com a professora-titular desenvolvendo atividades de leitura e produção de textos, o outro sub-grupo está desenvolvendo atividades e projetos em Robótica, com um professor especialista. As aulas divididas acontecem uma vez por semana.

Cabe ressaltar que a participação dos alunos nas vivências não foi obrigatória. Desde o começo do ano, eu vinha partilhando com as crianças o meu projeto de pesquisa e os convidei a participar. Os pais dos alunos também tinham conhecimento do estudo, das vivências e da necessidade de gravação de áudio e haviam autorizado a participação dos filhos e a captação de áudio.

Foram gravadas, ao longo do ano letivo, 13 vivências. Quatro delas foram selecionadas para a análise de dados (apresentadas no capítulo 4). A transcrição das quatro vivências conta com normas utilizadas pelo Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora (GEIM), coordenado pela Professora Doutora Mara Sophia Zanotto. São elas:

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

Vale ressaltar que muitas observações feitas pelos alunos e pelos responsáveis por estes foram registradas como notas de campo. Tais notas foram fundamentais para a escrita da presente dissertação, uma vez que apresentam dados sobre acontecimentos e falas que ocorreram antes e após as vivências.

No próximo capítulo, contextualizo as quatro vivências selecionadas e apresento a análise dos dados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond de Andrade, Procura da poesia)

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise dos dados gerados, visando responder às perguntas da pesquisa. São elas:

1. Como se dá o processo de construção de sentidos pelos leitores, quando o processo de leitura se pauta no Pensar Alto em Grupo e nas relações dialógicas?
2. Em que aspectos o trabalho com a leitura literária modifica a relação dos alunos-leitores com poemas?
3. Que ações e intervenções do professor (ou mediador) promovem o desenvolvimento do leitor?

Analisarei, neste capítulo, dados gerados em quatro vivências do Pensar Alto em Grupo.

Conforme citado anteriormente, os participantes das vivências foram alunos do 5º ano de Ensino Fundamental, de uma escola privada da zona oeste paulistana.

As vivências aconteceram durante as aulas de Língua Portuguesa. Uma sequência de atividades de leitura de poemas foi elaborada, para ser desenvolvida semanalmente, nas aulas da disciplina. Vale lembrar que cada etapa da sequência era desenvolvida duas vezes: uma semana com o grupo 1 e na semana seguinte com o grupo 2. Isso porque a grade de aulas conta com uma aula dividida: nestas aulas, metade dos alunos do grupo participa da aula de Robótica, com um professor

especialista e a outra metade do grupo fica em sala de aula, com a professora polivalente, e participa da aula de Língua Portuguesa.

A sequência foi idealizada a partir do objetivo que motivou a pesquisa: investigar uma nova prática de leitura — no caso, o Pensar Alto em Grupo — e sua aplicabilidade com crianças, visando, com a adoção dessa nova prática, fomentar o gosto pela leitura literária. Teve, como objetivo principal, modificar a relação do grupo participante com os livros, contribuindo para a formação de leitores literários.

Foi previsto o trabalho com poemas durante todo o ano letivo. Leituras de poemas do livro paradidático adotado — “Antologia ilustrada da poesia brasileira” — e outros textos do gênero foram contemplados no trabalho. Houve a gravação de 13 vivências, sendo quatro delas escolhidas para a análise de dados. As vivências analisadas são as quatro primeiras realizadas com os grupos.

4.1 CONTEXTUALIZANDO AS QUATRO VIVÊNCIAS

O trabalho teve início com a leitura de um poema que não constava no livro paradidático, o poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade.

Dois fatores determinaram minha escolha pelo texto citado.

O primeiro fator que justificou a escolha relacionou-se ao fato de que os alunos estavam participando de um projeto de estudos cuja temática era o resgate e preservação de memórias. Para o desenvolvimento do projeto, exploraram textos e outros materiais que preservam e contam memórias (relatos, entrevistas, vídeos, poesias, músicas, biografias, entre outros), e o texto de Drummond apresenta memórias de infância do narrador-personagem.

O segundo fator que justificou a escolha relacionou-se ao fato de que os alunos estavam começando a ler e explorar o livro paradidático e a temática da infância poderia, a meu ver, despertar a curiosidade sobre os textos escritos em verso, aproximando mais os alunos da literatura. O livro “Antologia Ilustrada da Poesia Brasileira para crianças de qualquer idade”, de Adriana Calcanhoto, que foi escolhido para o trabalho com os textos do gênero, em princípio não gerou o encantamento dos alunos.

Ao serem questionados sobre textos do gênero, muitos alunos não souberam dizer se gostavam ou não, se os compreendiam ou não. Havia muita discordância em relação à compreensão de poemas, alguns alunos consideravam os poemas textos fáceis de ler, baseados nos fatos de serem textos curtos e de “não ocuparem a linha inteira”, enquanto outros consideravam textos difíceis porque “não tinham começo, meio e fim e não contavam histórias”.

Assim, o texto escolhido fazia parte dos estudos de dois projetos em andamento, e poderia contribuir para que os alunos se sentissem a vontade para discuti-lo, bem como para desconstruir ideias pré-concebidas acerca dos textos do gênero.

Dessa maneira, a aula-piloto — onde foi proposta a leitura e conversas sobre o poema *Infância*, de Drummond — teve, em princípio, o objetivo familiarizar os alunos à nova proposta de leitura, levando em consideração o fato de que o uso de um instrumento (gravador) para a captação do áudio poderia dispersá-los. Ainda que já estivessem um pouco familiarizados com o uso do gravador — já haviam participado de gravações diversas, como entrevistas e leituras de texto, para as quais os alunos se preparavam anteriormente —, nunca havia sido gravada uma aula em andamento.

Realmente, em princípio, o gravador foi objeto de brincadeiras e de certa dispersão. Nos minutos iniciais da vivência, alguns alunos demonstraram mais preocupação em estar de posse do instrumento, ou de segurá-lo para que o colega falasse do que em participar da vivência proposta. No entanto, passada a euforia da novidade e percebendo que era tão somente um aparelho como outros com os quais já estavam habituados (como celulares e tablets), foi possível dar continuidade à vivência.

A aula-piloto foi, então, vivenciada pelo grupo 1, valendo-se do *Pensar Alto em Grupo*. Nesta vivência, alguns participantes levantaram a possibilidade de Carlos Drummond de Andrade ter sido escravo. Para mim, conhecedora do autor e da obra, esta possibilidade nunca havia ocorrido. No entanto, para as crianças, que não possuíam o mesmo conhecimento que eu, esta possibilidade pareceu perfeitamente possível.

Apesar de não ter sido escolhido por seu contexto histórico, o poema “Infância” gerou discussões embasadas na temática da história brasileira — escravidão, economia cafeeira, tratamento dado aos escravos, miscigenação — explicitando a importância do conhecimento prévio. Kleiman (2013, p. 15) enfatiza que “o leitor utiliza na leitura o que ele já o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. E ressalta que

[...] leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 2013, p. 30).

Freire também chama a atenção para a importância da leitura de mundo e da percepção das relações entre texto e contexto:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 19).

Talvez, embasados nos estudos realizados nas aulas de História — sobre economia cafeeira e sobre a escravidão no Brasil — os alunos tenham relacionado alguns fragmentos do texto, tais como “preta velha”, “café preto, café gostoso” e “aprendeu a ninar nos longes da senzala” para concluir que Drummond poderia ter sido escravo ou descendente de um. Afinal, “é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2013, p. 29).

A relação entre os termos anteriormente citados e o contexto em estudo durante as aulas de História tornaram coerente a possibilidade de Drummond ser escravo — ainda que outras informações presentes no próprio texto indicassem que esta possibilidade não poderia ser validada.

Vale ressaltar que o estudo sobre a escravização de africanos para trabalhos nas fazendas brasileiras despertou grande interesse por parte do grupo de alunos, principalmente após a visita a uma fazenda de café do período colonial, localizada no interior de São Paulo, e que hoje desenvolve projetos pedagógicos, visando ao resgate e preservação do período histórico brasileiro que engloba o ciclo do café, a escravidão e a imigração. No espaço visitado, hoje voltado ao turismo cultural e pedagógico, a história do Brasil é relatada por meio das construções preservadas, dos documentos e das fotos de época guardadas, que trazem informações acerca desses períodos. A visita a uma senzala, restaurada e aberta ao público, causou comoção, curiosidade e fascínio nos alunos; e justificam as relações que estabeleceram entre as informações presentes no poema e a possibilidade deste ter sido escrito por um escravo ou ex-escravo.

Vale ressaltar, ainda, que ao final dessa primeira vivência os alunos não chegaram a uma conclusão sobre a hipótese levantada.

Após a leitura e discussão do poema “Infância” pelo grupo 1, combinei com os alunos que eles não partilhariam com os alunos do grupo 2 qual foi o texto lido e nem que hipóteses e discussões foram realizadas. Eu não queria que um grupo influenciasse o outro, principalmente na questão relacionada à condição de Drummond como homem livre ou escravo.

Uma semana depois aconteceu a vivência com o outro sub-grupo de alunos. Curiosamente, alguns participantes do grupo 2 também levantaram a mesma possibilidade e um rico debate acerca da questão foi vivenciado pelo grupo.

Ao final da vivência do grupo 2, os alunos também não haviam chegado a uma conclusão sobre a situação do Drummond menino.

Novamente, combinei com o grupo de alunos que eles não buscariam essa resposta em outras fontes, pois eu planejava uma aula e providenciaria materiais que os ajudassem a responder a questão.

Tão logo a vivência do grupo 2 foi encerrada e os alunos foram dispensados para o intervalo (recreio), oito alunos pediram para conversar comigo. Solicitavam uma aula com o grupo completo, para partilharem os conhecimentos e tentarem chegar a uma conclusão.

Ao perceber que a discussão poderia gerar dados interessantes para posterior análise, avisei que iria ligar o gravador, tendo o consentimento de todos. Dessa maneira, os dados dessa conversa foram considerados como uma vivência, a vivência 3.

A escolha do texto para a quarta vivência, solicitada por alunos do grupo 2 com a participação do grupo-classe completo, deu-se pela necessidade de esclarecer a questão levantada pelos dois grupos, nas duas primeiras vivências: Drummond foi escravo? A intertextualidade foi necessária para que os alunos pudessem buscar elementos e dados que os ajudassem a responder essa questão.

Assim, busquei um texto do próprio Drummond que pudesse trazer mais elementos para a discussão e que possibilitasse a construção desse conhecimento acerca do autor, por meio das pistas textuais.

O texto escolhido foi “Vila de Utopias”, presente no livro “Confissões de Minas”, tendo sido adaptado para fins didáticos. Essa adaptação constituiu-se na escolha de um trecho do capítulo, sendo necessário excluir alguns fragmentos do mesmo, por apresentarem informações que não estavam relacionadas ao tema a ser discutido.

A análise, originalmente, tinha como foco a investigação de como se dá a construção de sentidos do texto, quando o processo de leitura se pauta no Pensar Alto em Grupo e nas relações dialógicas entre os leitores. No entanto, passou a contar com mais um foco de investigação, contemplando uma reflexão acerca do papel do professor-mediador diante um novo paradigma de leitura.

Optei por analisar as duas primeiras vivências, que, em meu planejamento, seriam aulas-piloto, pois a análise da gravação, a transcrição de dados e a análise dos dados foram deflagradores de questionamentos sobre as práticas de leitura propostas em sala de aula; analiso, assim, minha própria prática no papel de mediadora.

A análise dos dados está dividida em duas etapas. Tal divisão se justifica em razão:

- I. do rico material gerado na primeira vivência e dos aspectos observados em relação ao papel do mediador nas aulas de leitura;
- II. do material gerado nas quatro vivências e dos aspectos observados em relação ao processo de construção de sentidos para os textos lidos;

Assim, na primeira etapa, analiso a mediação de leitura, tematizando a minha própria prática, durante a primeira vivência. E na segunda etapa, analiso a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo e as co-construções que os alunos realizaram nas quatro vivências, a partir dos textos lidos e discutidos.

4. 2 TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA

Minha primeira vivência, utilizando a prática do Pensar Alto em Grupo, no papel de professora-mediadora, ocorreu durante uma aula dividida. No dia da vivência, quatro dos treze alunos do grupo haviam faltado. Assim, nove alunos participaram da vivência do Pensar Alto em Grupo: Adele, Betina, Breno, Fernanda, Julianna, Lia, Liliana, Ricardo e Vitório (os nomes foram trocados, para preservar a identidade das crianças). Eu participei da vivência desempenhando o papel de professora-mediadora-pesquisadora.

A sala de aula foi organizada pelos alunos e por mim, dispondo as cadeiras em um semicírculo. Entreguei o poema aos alunos, para leitura e anotações e projetei-o no telão. Coloquei o áudio, contendo a gravação do poema pelo próprio Drummond. O áudio foi tocado duas vezes, a pedido dos alunos. Apresento o poema a seguir:

Infância

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras

lia a história de Robinson Crusóé,

comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu

a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu

chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
— Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoe.

A vivência analisada teve a duração de aproximadamente cinquenta minutos — da organização da sala, leitura individual do texto, até o seu término — gerando uma gravação de 31 minutos e 58 segundos. Foram 325 turnos.

Ao ouvir, transcrever e analisar os dados percebi a necessidade de, antes de iniciar a análise dos dados referentes ao poema, analisar a minha prática enquanto mediadora. A tematização da minha prática se fez necessária no momento em que eu observei que, dos 325 turnos, 119 eram meus, ou seja, eu falava após praticamente cada fala dos alunos.

A tematização possibilita uma reflexão sobre a própria prática e desencadeia uma importante reflexão sobre a ação em sala de aula. Weisz (apud CARDOSO, 2014, p. 103) explicita que “para ser tematizada, a prática do professor precisa estar documentada. Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar”.

Além de uma prática de leitura para a construção de sentidos, o Pensar Alto em Grupo consiste em geração de dados que pode possibilitar a tematização da prática do professor frente a diferentes situações ou problemas a serem investigados. Na presente análise, a tematização da prática está focada em um problema que emana do contexto da sala de aula em situações de leitura: a prática

monológica de leitura e a autoridade do professor — enquanto detentor do conhecimento — na resolução de dúvidas, por parte dos alunos, do texto lido.

Analisar a própria prática pedagógica, apesar de interessante, é uma atividade muito difícil, que só terá sentido se o objetivo for a exercitação do olhar reflexivo sobre ações, e a transformação das ações que não contribuem com as aprendizagens do grupo de alunos com o qual se está trabalhando.

De acordo com Cardoso (2014), a tematização possibilitará, entre outros a tomada de consciência da própria ação, bem como a problematização e reformulação de antigas ações já instituídas. É o distanciamento da ação que nos coloca em posição reflexiva, de acordo com a autora.

Assim, analiso, neste primeiro momento, quatro situações em que, após a leitura dos dados, e distanciando-me da ação, percebo, em minha conduta como mediadora, a prática tradicional de leitura se sobrepondo aos preceitos do Pensar Alto em Grupo, de construir os sentidos do texto dialogicamente.

Quanto aos muitos turnos em que me faço presente, e após uma minuciosa análise, percebo que parte deles (32 turnos) se refere à organização da discussão e à repetição das falas dos participantes. Isso acontece porque, quando os alunos são pequenos (9 a 11 anos), apresentam dificuldade para ouvir os colegas, para controlar a ansiedade; falam todos juntos, ficando difícil a compreensão e as trocas. Relendo minhas notas de campo, há registros sobre os combinados realizados antes das gravações (levantar a mão e esperar ser chamado, para partilhar suas ideias). Isso justifica, em parte, a minha presença nos turnos.

4.2.1 Resolução de uma dúvida sobre o léxico

Três dúvidas acerca do léxico surgiram, durante a leitura do poema. Os turnos 41 e 48 a 54 apresentam dúvida sobre o vocábulo *cosendo* (do verbo coser); os turnos 62 a 65 apresentam dúvida quanto ao vocábulo *campeava* (do verbo campear).

Em ambos os casos, as dúvidas foram solucionadas pelos próprios alunos, em negociações de sentidos entre eles, como se pode conferir, a seguir:

Excerto 1 — Decodificando o sentido das palavras *cosendo* e *campeava*

- 41 (?) O que que é cosendo?
 48 (?) O que que é cosendo?
 49 Vivian Cosendo, que será que é cosendo? Quem sabe?
 50 Vários Cozinhando!
 51 Vivian Cozinhando? Não::
 52 Julianna Não, é costurando.
 53 Vivian Costurando! Isso, Ricardo.
 54 Liliana Que nome estranho.
 62 ? Que que é campeava?
 63 Vivian O que será que é campeava?
 64 Fernanda Ele colhia, fazia (...)
 65 Adele Cuidava do campo

No fragmento, é possível perceber minha intervenção após a fala de cada criança, seja para negação ou para confirmação da resposta, em um exemplo claro da autoridade do professor no controle dos turnos. Ainda assim, no primeiro excerto, a compreensão do léxico foi construída pelos alunos.

Quero, no entanto, chamar a atenção para a dúvida causada a partir do vocábulo *mangueira*, palavra polissêmica que gerou a discussão presente nos turnos 225 a 232, e que volta, depois, no turno 254:

Excerto 2 — Decodificando o sentido da palavra polissêmica *mangueira* (I)

- 225 Fernanda Ó, Vivian, ele tá falando aí que lia entre as mangueiras. Mangueiras é aquele pé de manga, né?
 226 Vivian Ahã::
 227 Fernanda Não é a mangueira que a gente joga água?
 228 Vivian Não, é pé de manga.
 229 (?) Onde?
 230 Vivian Ali, ó, que ele fala (...)
 231 Giovanna Ah, já vi!
 232 Vivian Cadê, quem pode ler?
 233 Adele e (?) “Eu, sozinho, menino entre as mangueiras”
 234 Vivian I:::so

No turno 225, Fernanda lança um questionamento, imediatamente respondido e confirmado nos turnos 226 e 228, por mim. Por ser uma palavra polissêmica, as hipóteses formuladas não deveriam ter sido descartadas, ambas poderiam estar corretas. O contexto poderia ter ajudado a aluna e o grupo a pensarem sobre o significado da palavra em uma determinada situação, mas a resposta acabou sendo dada sem que uma reflexão tivesse sido proposta.

Vejo, na minha atitude, enquanto mediadora, uma atitude presente na prática monológica de leitura, na qual a resposta correta é imposta aos alunos pelo professor, que pensa ter a autoridade do conhecimento.

No turno 254, Fernanda volta ao tema, explicitando, agora sim, sua forma de pensar sobre o significado da palavra e a forma como o contexto foi determinante para a resolução da dúvida que ela apresentou:

Excerto 3 — Decodificando o sentido da palavra polissêmica *mangueira* (II)

- 254** Fernanda Deve ter sido bem antes, *né*, porque... Antes dela [Micaelle] falar isso eu já tinha uma ideia que ia ser bem antes... porque eu pensei... assim... mangueira, porque a gente *tá* nessa época em que tudo é tecnologia e essas coisas e *aí* tem a mangueira de jogar água, *né*? Então, quando fala mangueira... a gente não pensa direto naquele negócio de manga, a gente pensa na mangueira de jogar água, mas *aí* nessa história, como ela é meio velha, assim... então não, claro que não podia ser a mangueira de jogar água... porque eu nem sei se existia ainda.
- 255** Vivian Olha só, eu acho que tem uma informação que vale a pena retomar... que fala até daquela parte que vocês ficaram meio na dúvida. Quem lembra quando que a escravidão foi abolida? A gente tá estudando isso um pouco em História.

A explicitação de Fernanda, no turno 254, leva à constatação de que, uma vez que “as palavras constituem as peças com que se vai tecendo a rede de significados do texto” (ANTUNES, 2007, p. 43), faz-se necessário que o leitor se valha do contexto, de seus conhecimentos ou do raciocínio inferencial para que possa decidir, no caso de uma palavra polissêmica — como a palavra mangueira — qual o sentido mais adequado na construção da rede de significados suscitadas pelo texto.

Fernanda vai tecendo essa rede, valendo-se de um significado, descartando outro. No entanto, enquanto mediadora, dei pouco espaço para que este raciocínio fosse explicitado e validado pelo grupo. O turno que se segue (turno 255) mostra que, após a fala de Fernanda, eu conduzo a discussão para outro foco. O significado para a palavra havia sido estabelecido nos turnos anteriores (turnos 225 a 234) e a fala de Fernanda não foi retomada, suas hipóteses acabaram não sendo discutidas pelo grupo.

4.2.2 Condução para uma generalização

Durante a leitura e discussão do poema pelo grupo de alunos, a hipótese de Drummond ter sido um escravo foi levantada pelos alunos. A minha mediação mostra uma tentativa de desconstruir essa hipótese, conduzindo a discussão de forma que os alunos chegassem a uma resposta “correta”.

Mais uma vez, a análise da transcrição me levou a perceber minha tentativa de condução para uma generalização — a de que apenas homens negros foram escravizados — e a adoção de uma postura condizente com a prática de leitura tradicional, conforme pode ser visto nos turnos 96 a 101, 160 a 171, 175:

Excerto 4 — Condução para uma generalização a partir da cor de pele de Drummond (I)

- | | | |
|------------|----------|--|
| 96 | Julianna | Eu só não entendi a frase “no meio / no meio dia branco de luz / uma voz que aprendeu a ninar / nos longe das senzalas” |
| 97 | Vivian | Que será que isso quer dizer, ó, a Julianna falou que ela não entendeu essa parte: “no meio dia branco de luz / uma voz que aprendeu a ninar / nos longe das senzalas” <i>Que que</i> é uma senzala? |
| 98 | (?) | Aquela casa de escravos. |
| 99 | Vivian | Aquela casa de escravos? O Drummond, ele é, é uma pessoa que nasceu, que nasceu já há muito tempo, que morreu, morreu velhinho, com 70, 80 anos. |
| 100 | Julianna | <u>Então, quando ele nasceu, ele nasceu numa senzala?</u> |
| 101 | Vivian | Então, <u>será que ele nasceu numa senzala</u> , como a Julianna falou? Vocês viram a foto dele. Ele parece uma pessoa que tenha nascido numa senzala e que viveu numa senzala? <i>Vamo</i> pensar o que ele fala da infância. <i>Que que</i> ele fala da mãe, do pai? |

No turno 101, revozeio a fala da aluna Julianna, no turno 100, que questiona se Drummond havia nascido em uma senzala, questionamento advindo da discussão do trecho “No meio dia branco de luz uma voz que aprendeu / a ninar nos longes da senzala e nunca se esqueceu”.

O conceito de revozeamento foi apresentado por O’Connor e Michaels (1996). De acordo com as autoras, a prática de revozear consiste em reverberar para os participantes de uma situação comunicativa a ideia apresentada por um dos envolvidos na atividade. Busca-se, assim, alinhar as falas dos participantes de um evento, por meio de uma repetição de uma fala proferida, visando: (I) à continuidade desta fala; (II) à concordância ou discordância em relação a esta; (III) à reformulação das ideias.

Segundo O’Connor e Michaels, o revozeamento promove um alinhamento das ideias que estão sendo discutidas e construídas por participantes de uma situação comunicativa, uma vez que a repetição da fala será avaliada, inclusive, pelo próprio participante que a proferiu.

Sem refletir no questionamento, e no fato de que os alunos não tinham conhecimento do contexto de produção, busquei uma generalização que, para mim, pareceu óbvia: Drummond era branco e, assim sendo, não poderia ser escravo. Assim, o revozeamento, neste turno, teve por objetivo, a busca por uma discordância em relação à fala de Julianna.

Conduzo a questão para que tal generalização seja feita por todos. Não foi uma intervenção precisa, em um momento oportuno; não favoreceu o progresso do conhecimento. Foi uma intervenção que, novamente, buscou esclarecer a dúvida do grupo com um conhecimento que não foi discutido pelos participantes, e que, para os alunos, não era uma questão tão lógica como era para mim.

A temática se desvia por um tempo, voltando nos turnos 160 a 171. Fica claro que os alunos não estão convencidos nem de que Drummond fosse ou descendesse de um escravo, nem o contrário:

Excerto 5 — Condução para uma generalização a partir da cor de pele de Drummond (II)

- 160 Vivian Deixa eu só trazer uma informação pra vocês, ele fala, olha só, quando ele fala “café preto, que nem a preta velha”. Então, essa pessoa que fazia esse café (...)
- 161 ? Por que essa () muito preto
- 162 Vivian Essa pessoa que fazia esse café (...) Era o que, Betina?
- 163 Betina Negra.
- 164 Vivian Era negra. O Carlos Drummond, vocês viram a foto, não viram? Então *para aí*. Micaelle ((Micaelle é professora auxiliar do grupo)), faz um favor pra gente? Volta lá no começo do site, se você clicar ali em Carlos Drummond de Andrade, ali onde *tá* o... esse aqui... Esse aqui, ó, esse é o Carlos Drummond de Andrade.
- 165 Vários É velho.
- 166 Vários Ele é branco.
- 167 Vivian Ele é branco.
- 168 Lia Então não é da família dele.
- 169 Vivian Então não era, Lia? Lia falou (...)
- 170 Vários ((burburinhos))
- 171 Lia A Lia falou assim, ó: então não era da família dele.

Os turnos 160 e 164 mostram a tentativa de condução para a resposta correta, para a resposta única, para uma generalização pautada em um fator (a cor da pele) que não garantiria a veracidade da informação.

Ignorei fatos históricos de que a escravidão, que existe há cerca de 10 mil anos, não necessariamente está relacionada às questões étnicas ou raciais. A escravidão sempre esteve relacionada às questões financeiras, de poder e de força: em tempos antigos, os prisioneiros de guerra, por exemplo, eram capturados para trabalhar nas lavouras, os criminosos e os indivíduos que não conseguiam pagar suas dívidas se tornavam escravos. Minha tentativa de generalização não apenas não serviu para a construção da competência leitora e de compreensão, como também contribuiu para a construção errônea de um conceito.

Há, ainda, o revozeamento dos turnos que reforçam a busca pela condução da resposta esperada, da resposta correta, como nos turnos 167, 169 e 171.

Pode-se, no entanto, constatar, que a resposta ao questionamento feito pelos alunos não foi dada por mim. Tentei conduzir para a resposta que eu esperava, mediar, mas evitei impor a palavra final.

Faz-se importante esclarecer que o objetivo de não dar a resposta ao questionamento não era o de perpetuar a dúvida, ou o objetivo de deixar que os alunos construíssem uma dedução errônea para tal fato. Afinal de contas, esse é um questionamento em que é possível ter uma resposta fechada — lembrando que há questionamentos que não possibilitam, que são subjetivos. O objetivo, na verdade, seria que os alunos buscassem elementos no texto, e pensassem colaborativamente, negociando e construindo tal conhecimento, validando ou não as hipóteses, argumentando sobre elas com coerência.

4.2.3 Situação não explorada

Na busca pela compreensão da origem de Drummond e da elucidação de quem era a preta velha citada no poema, hipóteses foram levantadas e amplamente discutidas — dentro das possibilidades dos alunos de 9 a 11 anos e de seus conhecimentos de mundo.

O trecho “Café preto que nem a preta velha / café gostoso / café bom” oportunizou muitas tentativas de relacionar Drummond à preta velha, sem que os alunos conseguissem chegar a um consenso.

No turno 176, Adele tenta apresentar uma nova possibilidade:

Excerto 6 — Levantamento de hipótese sobre as relações entre a preta velha e o menino

- | | | |
|------------|----------|--|
| 176 | Adele | () <u>ele foi numa cafeteria, eu acho.</u> |
| 177 | Vivian | Numa cafeteria? |
| 178 | Vários | ((risos)) |
| 179 | Vivian | Olha só, então <i>vamo</i> (...) |
| 180 | Vários | ((burburinhos)) |
| 181 | Julianna | Por exemplo, assim... ele poderia não ter casa assim... e ele poderia ter ido morar... com outra família e a família não era branca igual ele era. |
| 182 | Vivian | <u>Vamos pensar uma coisa? Vamos pensar o <i>que que</i> o pai dele fazia.</u> |

Talvez Adele estivesse querendo estabelecer outros graus de relacionamento entre o poeta e a personagem apresentada no texto, relacionamento que talvez não fosse de parentesco ou de convivência diária, mas sim de prestação de serviço. Talvez tenha pensado em outra possibilidade, mas não a verbalizou totalmente.

A partir do turno 180, e principalmente no turno 182, minha ação, enquanto mediadora, é voltar à discussão para assuntos relacionados à temática em questão. Os turnos seguintes mostram a discussão acerca da família de Drummond, ainda em uma tentativa das crianças em buscar elementos para definir a condição de Drummond.

Novamente fazendo valer a prática tradicional de leitura, os turnos 177 e, principalmente, 179, descartam a possibilidade de uma reflexão, por parte dos alunos, acerca da hipótese formulada por Adele. Há, em vez disso, a condução da discussão para outra temática. A intervenção — na verdade, a falta de uma intervenção reflexiva — não oportunizou aos alunos a busca pelo protagonismo enquanto leitor. Minha mediação não possibilitou que Adele explicitasse mais claramente sua hipótese sobre o grau de relacionamento entre Drummond e a preta velha — que poderia ser, como sugeriu a participante, um relacionamento de prestação de serviços. Por conseguinte, não possibilitou que o grupo discutisse a nova possibilidade que Adele estava trazendo para a discussão.

4.2.4 Relações que não foram exploradas

A presença de Robinson Crusóé no poema foi amplamente citada pelos alunos. Os turnos 85 a 94 mostram, inclusive, uma tentativa de desvio da discussão sobre o poema “Infância” para uma discussão sobre a história dessa personagem de aventura:

Excerto 7 — Desvio do tema de discussão

- 85** Julianna Cê pode contar a história pra gente?
- 86** Vivian Posso, posso contar a história, num outro momento, pra vocês.
- 87** Ricardo Eu só conheço um cara que chama Robinson.
- 88** Vivian É uma história de aventura, a do Robinson Crusoé. Ela é uma história de muitas (...)
- 89** ((burburinhos))
- 90** Julianna Ele era aquele naufrago, lá?
- 91** Vivian É::: ele viveu sozinho durante um tempo, numa ilha (...)
- 92** Liliana Fala o resumo?
- 93** Vivian O resumo da história? Eu vou trazer pra vocês essa história, pra vocês contarem (...)
- 94** ((burburinhos, empolgação com a história de Robinson Crusoé))
- 95** Vivian Não, ó, eu queria (...) Eu vou trazer pra vocês a história, mas quero voltar aqui, ó, nesta da infância do Robinson Crusoé, da infância do Robinson... não... da infância do Carlos Drummond de Andrade.

O interesse por essa história surgiu durante muitos outros momentos da discussão (turnos 235 a 237, 293, 297 a 308) e talvez, por isso, pela presença constante da personagem nas falas das crianças, as falas de Breno, nos turnos 310 e 312 não tenham sido analisadas — foram descartadas, por serem consideradas repetitivas — e a construção das relações que talvez o aluno estivesse tentando estabelecer não foram exploradas:

Excerto 8 — Tentativa de relacionar as histórias de Drummond e de Robinson Crusoé

- 310** Breno Como ele... Ele é um grande poeta. Ele foi um grande poeta. Quando ele era já adulto, idoso, então, quando ele era mais criança, ele podia ser, a vida dele podia ser... um pouco sofrida (...)
- 311** (?) É verdade.
- 312** Breno Daí, como ele virou um grande poeta, a vida dele mudou muito, daí ele ficou muito famoso.

É possível que, nos turnos 310 e 312, Bernardo estivesse se referindo ao fato de que a história de vida de Carlos Drummond de Andrade, com o passar dos anos e pelo fato de ter se tornado um grande escritor e poeta, tenha se tornado mais bonita que a de Robinson Crusoé, e é a isso que o poeta se refere no poema.

As relações poderiam ter sido construídas pelo grupo, uma vez que Breno não estava conseguindo estabelecê-las sozinho, sendo justamente esta a proposta da vivência: buscar a compreensão a partir das hipóteses, inferências e negociações, nas interações entre pares.

4.2.5 A prática como objeto de conhecimento

A análise da primeira vivência e a tematização da minha prática enquanto mediadora desencadearam reflexões importantes sobre as atividades de leitura propostas na escola. Possibilitaram a constatação de que a prática tradicional de leitura está presente em nossa ação, muitas vezes sem que tenhamos plena consciência, e é preciso que o professor ou o mediador saiba quais são para evitá-las.

Durante muito tempo, estivemos submetidos a uma prática de leitura pautada na crença da resposta única, do sentido presente no texto e do professor como autoridade do conhecimento, ou seja, na prática que estabelece a *leitura como objeto de ensino* (LERNER, 2002).

Algumas de nossas ações convergem, sem que percebamos, para o mesmo ponto: para a prática monológica de leitura. Ao transformar a própria prática em objeto de reflexão (e de discussão), é possível tornar observáveis as ações e intervenções que contribuem para a continuidade dessa forma de ensino, e, a partir desse conhecimento, investir na qualidade das intervenções e no fortalecimento das interações entre pares, em busca de uma prática dialógica, que dê voz aos leitores.

A elaboração / adoção de uma nova prática de leitura é progressiva, necessita de estudos, tematizações e discussões. Os estudos acerca do Pensar Alto em Grupo, prática que embasa a presente pesquisa, fundamentaram as vivências, as ações e as análises. No entanto, é possível perceber que ainda que eu estivesse estudando a prática do Pensar Alto em Grupo, apenas quando realizei a primeira vivência dela me valendo e quando analisei os dados gerados é que pude constatar algumas ações diretivas e monológicas em minha mediação de leitura.

A adoção de uma nova prática é progressiva, necessita da constante e permanente revisão de ações, bem como de aplicações para o seu aprimoramento. Zanotto (2014) reflete sobre a atuação do(a) professor(a) em sala de aula e sobre a importância da tematização, de forma que o professor possa observar suas ações. A autora esclarece que é preciso incorporar a nova prática às nossas ações, e essa incorporação não é instantânea:

[...] a atuação do professor ou da professora é complexa e requer que ele ou ela esteja preparado (a) para desempenhar essas ações e que seja um pesquisador da própria ação. Essa proposta representa uma mudança paradigmática na atuação em sala de aula, e, por isso, não acontece da noite para o dia, mas cada passo dado nessa direção valerá muito a pena (ZANOTTO, 2014, p. 218).

Como explicitado por Zanotto, a adoção de uma nova prática é gratificante — e fundamental — para a formação de leitores. E necessita da mudança paradigmática na atuação em sala de aula, uma vez que uma proposta de discussão sobre um texto não é uma prática diferente da tradicional se a mediação não possibilitar a construção de sentidos do texto pelos participantes.

A tematização e a reflexão que a análise suscita poderão ajudar o mediador a exercitar o olhar reflexivo sobre suas ações e sobre as razões e finalidades que sustentam cada uma de suas decisões e intervenções.

A minha participação como mediadora na primeira vivência e a análise dos dados gerados possibilitaram, em minhas ações, a mudança paradigmática que a presente pesquisa almeja.

A próxima seção apresenta a análise das quatro vivências, a co-construção dos sentidos do texto, realizada pelos alunos e a minha atuação como mediadora que busca a formação do leitor responsivo ativo e do leitor protagonista.

4.3 A INTERAÇÃO VERBAL E A CO-CONSTRUÇÃO COLETIVA PARA A COMPREENSÃO DOS ENUNCIADOS

Nesta seção, apresento dados das quatro vivências, buscando explicitar como ocorre o processo de construção de sentidos do texto por alunos, valendo-se da prática dialógica de leitura intitulada Pensar Alto em Grupo. Busco, ainda, analisar o papel do mediador em uma prática dialógica de leitura.

Nesta parte da análise, focalizarei dois questionamentos levantados pelos alunos durante a vivência. O primeiro questionamento refere-se a condição de Drummond — escravo ou homem livre? O segundo questionamento refere-se à preta velha, citada no poema Infância — escrava ou parente do menino?

Os questionamentos possibilitaram aos alunos uma importante e significativa construção e negociação de sentidos. Do levantamento de hipóteses, passando pelas formulações e reformulações em busca de pertinência de ideias, bem como pelas negociações visando à compreensão de sentidos, os participantes foram co-construindo os sentidos dos textos lidos. Para isso, valeram-se da língua — que é dialógica — em uma situação real de uso. Bakhtin apresenta considerações importantes sobre a interação verbal e a verdadeira substância da língua:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Ainda que em ambos os grupos tenha surgido a dúvida sobre a condição de Drummond como escravo ou homem livre, o grupo 2 deteve-se muito mais na discussão sobre o fato. O grupo 1 encaminhou a discussão para a situação da preta velha, citada no poema. Em ambas as situações, a interação verbal foi fundamental para a compreensão do texto, bem como para a constituição do leitor responsivo-ativo.

Os dois temas — Drummond escravo e preta velha — foram amplamente discutidos pelos grupos, durante as quatro vivências. Abordarei, a seguir, recortes das vivências explorando cada um dos temas.

4.3.1 Vivência 1 — participantes do grupo 1 leem e discutem o poema Infância, de Carlos Drummond de Andrade

Alguns excertos da vivência 1 foram analisados na seção anterior, tendo como foco a tematização da aula e a minha atuação como professora-mediadora.

Os excertos analisados nesta seção têm como foco a interação verbal e apresentam toda a cadeia de relações estabelecida pelos participantes, na tentativa de elucidar a questão levantada a partir dos seguintes fragmentos do texto e de resolver as incongruências nele presentes: “No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu / a ninar nos longes da senzala — e nunca se esqueceu / chamava para o café. / Café preto que nem a preta velha / café gostoso / café bom”.

Nos turnos 136 a 141 três possibilidades são levantadas, acerca da preta velha: parente do menino (mãe), serviçal da casa e ex-escrava:

Excerto 9 — Levantamento de hipóteses e discussão sobre a identidade da preta velha (I)

- 136** Vivian Mas, ó, eu só queria voltar ((burburinhos)) eu queria voltar nessa parte que a Julianna tinha falado que ela não entendeu direito e que depois, diz assim, ó, é: “*uma voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala e nunca se esqueceu / chamava para o café*”. Quem é essa pessoa? *Que que* *cê* acha, Beatriz? ((provavelmente, de mão levantada))
- 137** Betina Betina
- 138** Vivian Betina, desculpa
- 139** Betina Eu acho, assim... que pode ser duas coisas: pode ser não uma escrava, mas uma pessoa, negra, que trabalhava na casa dele, e que fazia as coisas, ou podia ser a própria mãe, que parou de costurar, de coser, *né*, um pouquinho, pra fazer um café.
- 140** Vivian *Que que* vocês acham, ó, a Betina levantou duas possibilidades. Ela falou que talvez fosse uma pessoa negra, que não era escrava, ou que podia ser a mãe. *Que que* *cê* acha, Julianna ((provavelmente, Julianna estava pedindo a palavra)).
- 141** Julianna Poderia, *tipo assim*, pode... não precisa ser escravo, mas no passado dela ela poderia ser ((entonação interrogativa)), por causa que antigamente os escravos... eles mexiam com café .
- 142** Vivian Pode ser que essa pessoa foi escrava em outros tempos? Vamos ver o que a Fernanda quer falar pra gente ((provavelmente, Fernanda estivesse com a mão levantada))

Betina (turno 139) levanta duas possibilidades. A primeira é a de que a preta velha poderia ser uma prestadora de serviços na casa e a segunda é a de que a preta velha poderia ser mãe do menino.

Juliana (turno 141) complementa a fala de Betina, em relação à primeira hipótese levantada, estabelecendo uma associação entre a preta velha e o café. Para a participante, a preta velha poderia ter sido escrava no passado por que “eles [os escravos] mexiam com café”; neste caso, se a preta velha estava fazendo café, então seria uma ex-escrava.

A segunda hipótese levantada por Betina no turno 140 — a hipótese de que a preta velha poderia ser a mãe do menino é contestada por Adele, em trecho seguinte.

Os turnos 152 a 159 do grupo 1 apresentam a constestação de Adele e trazem uma nova possibilidade: a de que a preta velha pode ser não a mãe, mas a avó ou uma tia do menino:

Excerto 10 — Levantamento de hipóteses e discussão sobre a identidade da preta velha (II)

- | | | |
|------------|----------|--|
| 152 | Adele | Eu não acho que necessariamente TEM que ser a mãe dele... eu acho que... como fala preta velha, <u>eu não acho que a mãe é tão velha por acabar de ter um bebê</u> , ela pode até ser velha, mas não ter uns cinquenta anos... porque não dá... pra... ter um bebê, é difícil. |
| 153 | (?) | <u>Pode ser avó.</u> |
| 154 | Julianna | Eu acho que é avó. |
| 155 | Vivian | Cê acha que é avó? |
| 156 | Julianna | É, avó é mais velha do que a mãe. |
| 157 | (?) | <u>Ou uma tia.</u> |
| 158 | | ((várias crianças falando ao mesmo tempo)) |
| 159 | Julianna | <u>No passado () uma escrava.</u> |

No turno 152, Adele embasa sua opinião no fator idade. Para ela, a preta velha (pelo fato de ser “velha”) não poderia ter um bebê. No entanto, a participante busca um grau de parentesco entre a preta velha e o menino, tendo sua hipótese — de que não era mãe, mas poderia ser parente do menino — validada por outros participantes. Entre estes participantes, Julianna (turnos 154 e 156), que justifica sua hipótese de que a preta velha era avó o menino por meio de uma lógica: a de que

avó é mais velha que mãe e por isso, a preta velha teria a idade para ser a avó e não a mãe do menino.

Duas importantes considerações merecem destaque neste trecho. A primeira é a de que há continuidade no raciocínio de Adele (turno 152), explicitada nas falas de Julianna (turnos 154 e 156) e de um participante que não foi possível identificar (turno 157), apresentando o desenvolvimento coerente e pertinente das ideias. É possível visualizar a cooperação na complementação da primeira afirmação — a de que a preta velha seria a avó do menino ou alguém mais velha que a mãe. Há o compartilhamento do objeto de investigação, com o objetivo de se elucidar uma dúvida, na perspectiva que Pontecorvo chama de fio condutor do raciocínio:

O fio condutor do raciocínio se mantém de forma coerente quando passa de um interlocutor para outro, fazendo avançar e progredir, coletivamente, a análise, bem como a interpretação e a definição do objeto de discurso, mediante a introdução de novos elementos e de novas perspectivas (PONTECORVO, 2005, p. 69).

A segunda consideração que merece destaque está relacionada à necessidade de uma justificativa em relação a uma proposição. Julianna, no turno 156, apresenta sua alegação sobre o grau de parentesco do menino e da preta velha, afirmando que *avó é mais velha do que a mãe*.

As discussões acerca do grau de parentesco entre Drummond e a preta velha continuam nos turnos 173 a 175 do grupo 1, e um novo elemento passa a ser considerado na análise: a possibilidade de uma miscigenação, sendo Drummond, fruto desse hibridismo:

Excerto 11 — Levantamento de hipóteses e discussão sobre a identidade da preta velha e o grau de parentesco com Drummond

- | | | |
|------------|----------|--|
| 173 | Adele | Eu acho que então... pode ser... essa preta velha que ela fala pode ser, eu não acho que ela seja uma ex-escrava, mas eu acho que <u>talvez ela seja uma filha de um escravo ou de uma escrava</u> . |
| 174 | Vivian | Pode ser. |
| 175 | Fernanda | Eu acho que a pessoa <u>pode ser assim a mãe branca e o pai negro, ou a mãe negra e o pai branco, né</u> , mas ele pode ter puxado pro pai assim, né, e pode ter sido branco, mas do mesmo jeito, <u>podia ter sido a avó dele</u> . |

Adele (turno 173) e Fernanda (turno 175) extrapolam as informações da enunciação e buscam estabelecer relações entre o enunciado e o conhecimento que possuem acerca do tema. Há uma preocupação, na fala das duas participantes, em manter a coerência sobre o fato analisado, bem como em justificar as hipóteses levantadas, no que Antunes chama de trabalho interpretativo:

Estabelecer a coerência de um texto é uma atividade cognitiva bastante complexa. É um verdadeiro *trabalho interpretativo*; uma *atividade de articulação* entre o que é apanhado no enunciado é o que é selecionado no conjunto de dados contextuais que conhecemos. Envolve, pois, uma série de operações mentais, de fatores cognitivos, de conhecimentos que, acionados, nos permitem “pescar” ou recuperar a coerência do que dizemos e ouvimos, considerando não apenas o *que é posto na superfície do discurso*, mas tudo quanto está pressuposto ou implicado naquilo que é dito, ou é inferível, a partir de nossa experiência de vida (ANTUNES, 2009, p. 122).

Percebe-se que nem Adele e nem Fernanda estão em busca de uma resposta fechada, uma, que descarte as outras considerações. Tanto as duas participantes, nesta parte da vivência, como os outros participantes, durante as quatro vivências, buscaram, com suas argumentações, fornecer elementos possíveis para a compreensão dos sentidos da enunciação.

Há, no processo de todas as vivências aqui analisadas — muito mais do que estar certo ou errado — o empenho em contribuir para a construção de um conhecimento compartilhado.

A contribuição dos participantes para a elucidação de suas dúvidas ganha novas perspectivas, como se pode constatar nos turnos 268 a 272, em que os participantes discutem a possibilidade de haver duas mulheres na enunciação: a mãe e a preta velha, e não apenas uma (que seria a mãe-preta velha):

Excerto 12 — Levantamento de hipóteses e discussão sobre a criança que a preta velha ninava (I)

- 268** Fernanda A escrava... assim... que ela pode ter um filho na senzala, e ela pode cantar pro filho, então ela podia cantar pra ninar o filho da... o irmão do Carlos Drummond de Andrade.
- 269** Julianna Tá escrito assim: “Aprendeu a ninar nos LONGES da senzala”, parece que é no... muito, muito antes... então isso quer dizer que, *tipo*, é igual a Fernanda falou... uma escrava que era escrava, e teve um filho ou uma filha e começou a cantar.

- 270 (?) Eu acho que...
- 271 Fernanda O filho dela já pode ser meio adulto, assim...
- 272 Betina Eu acho que, assim... poderia ser o filho dela, mas também poderia ser o filho da dona, porque normalmente quem... quem ninava os filhos dos ricos fazendeiros eram as escravas... *aí* poderia ser o filho da escrava ou o filho da dona da fazenda.

Fernanda (turno 268) começa a formular uma nova possibilidade para a enunciação: a de que a preta velha teria tido um filho e, se podia cantar para o filho, podia cantar para ninar o irmão de Drummond.

Julianna (turno 269) complementa a informação / possibilidade, enfatizando que a preta velha aprendeu a ninar longe das senzalas.

Mas é Betina (turno 272) quem consegue justapor as informações, buscando a pertinência destas para a situação analisada. A participante reforça a possibilidade de que a preta velha poderia ninar o próprio filho ou o filho da dona da fazenda, trazendo mais um elemento a ser discutido pelo grupo.

Nos turnos 278 a 285, há novas tentativas de elucidação da questão:

Excerto 13 — Levantamento de hipóteses e discussão sobre a criança que a preta velha ninava (II)

- 278 Breno Então, como todo mundo falou, *né*, a mãe dele podia ser uma ex-escrava... porque *tava* na época da escravidão... e essa aí, a voz que aprendeu a ninar longe da senzala... podia ser no passado, quando ela era escrava... ela podia ser escrava ou não... ela... trabalhando na senzala... *daí* quando ele fala do café... porque na época... se ela era escrava... ela fazia muito café *pros... pras... pros caras* que mandavam nela... sim...
- 279 Vivian Acho que só tem algo que a gente precisa pensar nessa fala do Breno, que talvez ainda não tenha ficado muito clara... vocês acham que essa preta velha que ele fala era a mãe dele que tinha sido escrava ou era uma ex-escrava que trabalhava lá, que ficou (...).
- 280 Ricardo Eu acho que era uma ex-escrava porque ele... ele é branco e ele não, ele fala muito pouco do pai dele, então eu acho que os pais dele eram brancos, brasileiros, portugueses ou de qualquer outra nacionalidade, e essa preta velha era uma ex-escrava... que eles contrataram pra trabalhar na casa dele, então... não acho que seja a

- mãe dele.
- 281** Vários ((burburinhos))
- 282** (?) Pode ser porque *tipo* (...)
- 283** Julianna Eu acho que passou de geração pra geração, se ela... se ele... se ela fosse a avó dele, a mãe ia ser também negra e ele também seria.

Breno (turno 278), traz, novamente, à discussão, a possibilidade de que a preta velha seja mãe do menino, desestabilizando mais uma vez o grupo, que estava convencido de que a mãe e a preta velha eram pessoas distintas. O participante também não tem certeza acerca do grau de parentesco, parece buscar a confirmação dos outros participantes.

Ricardo (turno 280) e Julianna (turno 283) apresentam suas considerações, e é possível verificar que há uma tentativa de cooperação, de busca por elementos que os auxiliem a desenvolver uma ideia de concordância.

É possível perceber que os participantes não estão convencidos de que há um grau de parentesco; tampouco que esse parentesco não existe. No entanto, percebem uma relação de afetividade entre Drummond e a preta velha, como é possível constatar nos turnos finais da vivência (turnos 314 a 325):

Excerto 14 — Estabelecimento das relações de afeto entre Drummond e a preta velha

- 314** Ricardo É.. queria dizer... que... e se... esse “*café gostoso, café bom*” quer dizer que ele gosta... ele gostava desse café, ele achava ele gostoso, ele podia ser o único café que tinha lá, e ele dizia que era o café mais especial da vida dele.
- 315** Vivian Porque que era o café mais especial da vida dele?
- 316** (?) Porque tá...
- 317** Vários ((burburinhos))
- 318** Betina Porque era bom, *né?* Ele falava que era bom.
- 319** Fernanda ()
- 320** Vivian E o que, Fernanda?
- 321** Fernanda Lembrava ele... de quando ele era criança... e quando ele gostava bastante disso (...)
- 322** Ricardo Eu acho que (...)
- 323** Fernanda Aí ele não podia deixar de contar do café.
- 324** Betina Eu acho que além dele gostar muito do café e fazer ele lembrar da

infância... eu acho que ele gostava também da preta velha... porque ele fala com muito carinho, apesar de chamar de preta velha, ele fala dela com muito carinho.

325 Ricardo Pode ser o apelido que ele deu pra ela, que ela gostou.

No turno 314, Ricardo começa a fazer associações entre o gosto do café e uma fase de vida especial para o autor. Nessa associação, Ricardo busca completar lacunas do texto, trazendo para a interpretação ideias que não foram explicitadas claramente no poema.

Fernanda percebe as associações de Ricardo e complementa as ideias do participante (turnos 321 e 323), reforçando a relação entre o café e a infância. Para Fernanda, o café esteve presente em um período tão importante na vida do autor “que ele não podia deixar de contar” dele, evocando boas lembranças.

Betina (turno 324) continua a explorar a associação entre o café e o período da vida do autor, contribuindo para a gradação de ideias. Primeiro, ela sintetiza as ideias dos dois participantes anteriores, afirmando que “*além dele gostar muito do café e fazer ele lembrar da infância*” o café ainda traz outra importante recordação para o autor: a lembrança da preta velha. Betina vislumbra afetividade na relação entre o menino e a preta velha. Não há, na leitura da participante, um menosprezo do autor ao chamar a velha senhora de preta velha.

Complementando Betina, Ricardo (turno 325) levanta a hipótese de que a expressão *preta velha* possa ser um apelido dado pelo menino, sendo este do agrado da velha senhora.

Há, nestes turnos que finalizam a vivência, a busca por compreensão daquilo que está implícito no texto no que se refere às relações de afetividade entre ambos. A respeito dessa relação, é possível dizer que os participantes chegaram a um consenso: o de que existe uma relação de afeto e consideração do menino pela velha senhora.

Em relação às outras lacunas encontradas no texto — sobre a condição de Drummond como escravo ou homem livre, e sobre o grau de parentesco de Drummond e da preta velha — não houve o mesmo consenso. Ao término da vivência, as respostas fechadas que o grupo buscava não foram respondidas.

No entanto, o grupo 1 mostrou uma postura extremamente participativa e curiosa frente ao texto. A vontade de descobrir mais acerca do autor foi declarada. Frente a isso, combinei que os participantes não buscariam as respostas de forma individual e que não deveriam partilhar com o grupo 2 quais haviam sido nossas dúvidas e discussões. Procurei, dessa forma, garantir que os alunos esperassem uma nova vivência, para que novas discussões pudessem auxiliá-los a descobrir as respostas que tanto buscaram.

4.3.2 Vivência 2 — participantes do grupo 2 leem e discutem o poema Infância, de Carlos Drummond de Andrade

Assim como a primeira, a segunda vivência utilizando a prática do Pensar Alto em Grupo ocorreu durante uma aula dividida.

Participaram dessa vivência treze alunos: Alícia, Belisa, Benjamim, Cristal, Danilo, Emília, Frederico, Gregório, Isabel, José, Julieta, Luciano e Raul (os nomes foram trocados, para preservar a identidade das crianças). Eu participei da vivência desempenhando o papel de professora-mediadora-pesquisadora. A vivência teve a duração de 56 minutos e 24 segundos, gerando 317 turnos.

Com as cadeiras da sala de aula organizada em um semicírculo pelos alunos e por mim, todos se acomodaram e começamos a vivência. Entreguei o poema aos alunos, para leitura e anotações e projetei o texto no telão. Coloquei o áudio, contendo a gravação do poema pelo próprio Drummond. O áudio foi tocado duas vezes.

Em aulas anteriores, de outras disciplinas, eu apresentei o gravador para os alunos / participantes. Alguns trechos de aula foram gravados e eu os reproduzi, para que ouvissem. Devido a isso, a presença do instrumento de captação de áudio não gerou nenhuma desatenção ou dispersão nesse grupo, uma vez que já haviam se habituado a ele.

Os primeiros comentários das crianças chamam a atenção para a comoção que o poema causou. A leitura, feita pelo próprio autor, é, realmente, carregada de emoção.

Há, nos turnos 24 a 39, a identificação do gênero do texto, de um dos temas (a escravidão) e — assim como no grupo 1 — o levantamento da hipótese de que Drummond pudesse ter sido um escravo.

Excerto 15 — Identificação do gênero e do tema escravidão; levantamento da hipótese de Drummond ter sido escravo

- 24 Gregório É um texto mais poema, ele escreve toda a infância dele.
- 25 Emília A Juli tá de prova, eu me emocionei muito.
- 26 Vivian Você se emocionou?
- 27 Emília É...
- 28 Julieta Ela tava quase chorando...
- 29 Vivian E porque você se emocionou e qua:::se chorou?
- 30 Emília É tão lindo!
- 31 Vivian É tão lindo?
- 32 Emília É ()
- 33 Vivian O que você achou de tão lindo?
- 34 Emília Ah, como ele fa:::la que o pa:::i vai no cava:::lo lá (pro campo), que ele vai () escravidão.
- 35 Vivian Que que é, Bel?
- 36 Isabel Ele fala sobre escravidão, sobre a preta velha que aprendeu a ninar na senzala e o pai dele trabalhando na fazenda e ele fica sozinho lendo a história, sem saber que a história dele era mais bonita mesmo que a de Robinson Crusóé.
- 37 Vivian Por que que cê acha que era mais bonita?
- 38 Isabel Porque é triste, é muito triste a história... que... ele fala...
- 39 Benjamin Também pode ser bonita... Triste pode ser bonita porque pode emocionar bastante () Imagina você no lugar dele, assim, no lugar de uma pessoa que foi escrava.

No turno 24, Gregório chama a atenção para o gênero do texto. No entanto, não há, por parte do grupo, um aprofundamento sobre as características do gênero. O que aparece, logo em seguida é a comoção que o poema causou, especialmente para a participante Emília (turnos 25, 28 e 30). De fato, ao final da leitura, ela estava quase chorando.

Emília também identifica um dos temas presentes no poema, a escravidão (turno 34), tendo sua explicitação ampliada por Isabel (turno 36), que discorre sobre fatos narrados no poema, buscando uma concordância com o autor, no que se refere ao fato de a história dele ser mais bonita que a de Robinson Crusóe. A primeira justificativa em relação a essa constatação, tecida por Isabel (turno 38) refere-se ao fato de que os aspectos relacionados à tristeza fazem de uma história algo belo.

Benjamim (turno 39) reforça a consideração iniciada por Isabel, evidenciando o fato de que uma história triste pode ser bonita pelo fato de emocionar quem a conhece ou lê. E, curiosamente, no mesmo turno, levanta a mesma hipótese do grupo 1: a de que Drummond poderia ter sido escravo. Para o participante, o que traz a emoção para o poema é o fato deste possibilitar ao leitor se colocar no lugar de uma pessoa que tenha sido escrava.

Desta vez, o levantamento de tal hipótese não me causou a mesma surpresa que na vivência anterior. Apenas me deu a certeza de que o contexto de produção pode contribuir de forma significativa para a compreensão de um enunciado. Uma vez que os alunos desconheciam um importante elemento do contexto de produção (a biografia do autor), a possibilidade deste ser um escravo era plausível para os leitores.

Se, no grupo 1, durante a aula-piloto, acabei tentando conduzir a discussão para uma generalização acerca da condição de Drummond — ainda que a resposta para esse questionamento não tenha sido dada — o mesmo não aconteceu no grupo 2.

Após a tematização da minha aula e das muitas observações sobre a minha ação, enquanto mediadora, minhas intervenções, com o grupo 2, se voltaram muito mais para ouvir as hipótese do grupo e as pista textuais que embasaram tais hipóteses, devolvendo as perguntas e informações ao grupo, para que pudessem discuti-la, negociando sentidos.

Nos turnos seguintes (40 a 42), há uma tentativa de questionamento em relação à hipótese levantada:

Excerto 16 — Discordância para a possibilidade de Drummond ter sido escravo

- 40 Gregório () pra ter o que consegue, ter dinheiro e comer.
- 41 Vivian *Peraí, ó, o Danilo acho que quer falar alguma coisa ((Danilo provavelmente estava com a mão levantada, e confirma que quer falar)). Fala, Danilo.*
- 42 Danilo Assim, é muito triste o poema, mas a letra não dá pra perceber que ele... ele conta a história que o... do... sobre o café.

Gregório (turno 40) começa a organizar suas ideias a respeito da condição de homens escravos, tentando estabelecer algumas relações entre esta condição e a posse de dinheiro, a possibilidade de se alimentar. Apesar de parecer ter concordado com a hipótese levantada por Benjamim no turno 39, o participante ainda não explicita claramente seu raciocínio lógico; há palavras e ideias desconexas.

No entanto, e ao contrário de Gregório, é possível constatar que Danilo (turno 42) não está convencido sobre a condição de Drummond. De acordo com o participante, a letra (o enunciado) não estabelece claramente essa condição de escravo. Para Danilo, o que o autor faz é contar uma história relacionada ao café.

Ainda não há uma concordância, tampouco uma discordância acerca da condição de Drummond. Os participantes vão buscando, então, novos elementos que os auxiliem a construir essa compreensão. Os novos elementos que emanam nas discussões são a presença da preta velha e as relações de afetividade entre esta e o menino.

Alícia (turno 45), Raul (turno 60), Isabel (turno 61) e Danilo (turno 140) explicitam, em seus discursos, os posicionamentos acerca dessa relação:

Excerto 17 — Relação entre o menino e a preta velha (I)

- 45 Alícia É::: o jeito que ele fala da preta velha era um jeito carinhoso, não era ((tom interrogativo)), que ele, então ele gostava dela, ele não, não tratava ela mal.

Alícia (turno 45) infere que há uma relação de afetividade, pelo jeito como o autor fala da preta velha. Talvez, a participante tenha pautado a presente inferência considerando o tom do poeta na leitura do poema — vale lembrar que, além do contato com o texto impresso, os participantes tiveram contato com o áudio em que Carlos Drummond de Andrade lê o poema.

Outros participantes posicionam-se a respeito da hipótese levantada:

Excerto 18 — Relação entre o menino e a preta velha (II)

- 60 Raul O Drummond, ele parece que gostava muito dessa escrava, e ele também não era nada preconceituoso, porque naquela época eles separaram... porque que... pensa por que que nenhum... é... é difícil encontrar branco escravo.
- 61 Isabel Muitas vezes, as crianças podiam ser inocentes e não sabiam de tudo isso que tava acontecendo. Então ele chama a preta velha de preta velha não por uma má intenção, “Ah, ela é preta, ela é escrava”, ou não porque ele gosta dela, essas coisas, mas porque é como se fosse uma pessoa normal, trabalha lá. Porque ele era inocente, ele não sabia do que *tava* acontecendo

Raul (turno 60) traz para a discussão a questão do preconceito, tema amplamente discutido nas aulas — oportunizado pelo estudo sobre a escravidão no Brasil no período colonial, e mais ainda devido ao conturbado período político em que a presente geração de dados se deu (período marcado por disputas partidárias, e que estavam gerando comentários preconceituosos em relação aos eleitores de determinadas regiões brasileiras, devido à escolha do governante do país).

Isabel (turno 61) traz, para a discussão, a questão da inocência infantil em contraposição aos comentários preconceituosos, citados tanto por Alícia quanto por Raul. Novamente, os raciocínios inferenciais se fazem presentes, seja nas falas anteriores, de Alícia e de Raul, ao tentarem identificar a afetividade e o respeito do menino pela preta velha; seja na justificativa de Isabel para o modo como a senhora era chamada pelo menino.

Outra consideração, de Danilo, em turno um pouco mais distante (turno 140), volta a complementar os posicionamentos de Alícia, Raul e Isabel, acerca da convivência e proximidade entre o menino e a velha senhora:

Excerto 19 — Relação entre o menino e a preta velha (II)

140 Danilo Eu acho que o Drummond se acostumou com a velha preta porque:: enquanto::: como os pais dele trabalhavam muito, a mãe dele ficava cosando [cosendo] e o pai dele ficava acampando na fazenda, eu acho que ela ficava com ele, pra cuidar dele

Vale chamar a atenção para o fato de que a discussão acerca da identidade da preta velha não se finda, vai e volta à medida que outras temáticas vão sendo discutidas, uma vez que todas elas — identidade da preta velha, condição do menino como escravo ou homem livre, preconceito, afetividade — estão imbricadas, trazendo novos elementos de discussão umas para as outras.

O que os participantes da vivência buscam, com o estabelecimento de todas essas relações, é completar as lacunas presentes no texto. Há, no poema, muitas informações não ditas, o que possibilita toda essa rica discussão e co-construção dos sentidos do texto.

As inferências apresentadas pelos participantes, nestas situações de interação verbal, são definidas por Antunes (2009) como “informações implícitas que são identificadas com apoio do nosso conhecimento de mundo, informações que se relacionam, portanto, com o ‘saber partilhado’ pelos interlocutores” (ANTUNES, 2009, p. 120).

A temática escravidão volta a se fazer presente nos turnos 145 a 149. Há, neste trecho, a tentativa, por parte dos alunos, de compreenderem a presença da preta velha no seio familiar de Drummond e a motivação — caso seja uma ex-escrava — para lá permanecer, mesmo após o fim do regime escravocrata vigente em nosso país até 1888 — informação que os alunos possuíam, devido aos estudos realizados na disciplina de História.

Excerto 20 — Relação entre o menino e a preta velha (III)

- 145 Emília Eu acho que, quando ela morava na senzala, quando ela fazia os bebês ninarem e aí os pais do Drummond pegaram ela pra ser escrava da casa e ela podia fazer o Drummond.
- 146 Isabel Ou veio a lei Áurea e ela não quis sair e eles deixaram ela ficar trabalhando lá e ela não ficou mais na senzala.
- 147 José Mas se ela aprendeu a ninar, é::: o Drummond tinha um irmão, é::: e ela podia cuidar do irmão também.
- 148 Belisa Eu acho que assim, eu acho o mesmo que a Isabel porque ela pode ter gostado muito porque eu acho também que do jeito que o Drummond fala com carinho da preta velha eles não bati:::am nela, não castigavam ela, depois da Lei Áurea ela dever ter gostado e ter continuado, só que recebendo
- 149 Julieta Eu acho assim, quando a preta foi pra... ficou na casa do::: menino, aí ela fez ele ninar e aí quando ele cresceu, ele se apegou tanto a ela, e os pais, eles também gostavam dela, eles não batiam nela, e o menino se apegou tanto a ela que aí ela não foi embora e ficou com e:::le, fazendo café bom, não sei das quantas.

Emília (turno 145) principia a discussão sobre a relação entre a preta velha e Drummond. Para a participante, a preta velha tinha a tarefa de ninar os bebês na senzala e, sabendo dessa habilidade, os pais de Drummond resolveram levá-la para ninar o filho.

A fala de Emília é complementada por José (turno 147), que relembra o fato de Drummond ter um irmão. José infere que se a preta velha ninou e cuidou de Drummond, deve ter cuidado do irmão dele também.

Isabel (turno 146) traz para a discussão a possibilidade de ter sido escolha da preta velha continuar na casa, após a libertação dos escravos.

A fala da participante é complementada pela fala de Belisa (turno 148), que concorda com Isabel e justifica seu posicionamento. Para Belisa, a preta velha se afeiçãoou ao menino Drummond, pois este — infere a participante — falava dela com carinho. Para a participante, se Drummond fala da preta velha com carinho, significa que a velha senhora não era maltratada e, portanto, tenha optado por continuar a trabalhar na casa dos antigos donos, agora como assalariada.

Julietta (turno 149) também complementa e reforça as ideias dos participantes anteriores, trazendo, mais uma vez para a discussão, a questão das relações afetivas entre Drummond e a preta velha.

Note-se que nenhuma dessas informações estava presente no enunciado: não há referência à abolição da escravidão, tampouco há indícios de que a velha senhora era bem ou maltratada na casa. Os participantes vão preenchendo o texto com suas hipóteses e conhecimentos. Nos turnos em questão, assim como durante toda a vivência, os sentidos vão sendo construídos de forma responsiva, sendo que cada falante / ouvinte vale-se das hipóteses partilhadas para complementá-las (e à sua própria).

Percebe-se, na sequência apresentada, a gradação de considerações acerca da identidade da preta velha. Não há aceitação passiva do discurso do outro; há complementação deste, de forma plena, de acordo com o que Bakhtin (2009) definiu como responsividade.

Vale chamar a atenção para o fato de que, nos turnos anteriores (turnos 145 a 149) não faço mediações, pois a complementação e gradação de ideias entre os participantes acontece de forma espontânea e com muita pertinência.

Nos turnos 132 a 137, mais um elemento vem enriquecer a discussão: o sentimento de compadecimento que os pais do menino poderiam sentir pela preta velha, motivando a decisão de trazê-la para trabalhar na casa:

Excerto 21 — A presença da preta velha na casa do menino

- 132** Gregório Eu acho que, assim, no outro () o Benjamim falou que, de ter dó dela, que o () eu acho que os pais, né, pensavam de outra forma, com dó, mas em vez de , () trabalhar assim, tipo, numa casa, em vez de dó, deveria ser dó dela trabalhar na fazenda, então eles trouxeram uma escrava pra casa () de dó porque lá numa fazenda você:: não é:: não é fácil viver lá, numa senzala, descalço, você tem que fazer e acabou.
- 133** Benjamin Trabalhava muito.
- 134** Gregório É, eles batiam e judiavam dos escravos.
- 135** ? É verdade.
- 136** ? Tem razão.
- 137** Gregório Essa dó era dela trabalhar na fazenda, então eles pegaram ela por dó mesmo, pra adiantar pra ela e pra eles.

No turno 132, Gregório expõe suas hipóteses, trazendo para a discussão um conhecimento que vinha sendo construído nas aulas da disciplina de História: como viviam os escravos. Vale lembrar que, em um estudo de meio a uma fazenda dos tempos coloniais, os alunos exploraram o espaço de uma senzala, aberta à visitação, e ficaram muito impressionados com as condições oferecidas aos que nela viviam. Gregório faz uma clara referência a isso quando afirma que “não é fácil viver lá, numa senzala, descalço, você tem que fazer (trabalhos forçados) e acabou”.

Há concordância dos participantes em relação à hipótese levantada por Gregório. Para os participantes, assim como para Gregório, o sentimento de compadecimento pode ter sido determinante para a decisão de levar a preta velha para trabalhar na casa.

Apesar de identificar o sentimento de comiseração em relação à preta velha, Gregório também identifica os interesses em se ter uma escrava trabalhando em casa, quando explicita que daquela forma, seria possível “adiantar pra ela” — ou seja, para a preta velha, que não precisaria viver e trabalhar na senzala — “e pra eles” — que poderiam contar com uma serviçal para o trabalho doméstico.

Alícia (turno 153) se vale das considerações de Gregório para tecer seu ponto de vista:

Excerto 22 — Relação entre a presença da preta velha na casa do menino e a abolição da escravidão

153 Alícia Eu acho que não necessariamente eles tinham *muita dó dela*, porque eu acho que assim, eles podiam até não gostar tanto assim da escravidão, é:::, dela não ganhar nada e ficar com eles, agora, pra eles, também, se abolisse a escravidão, por mais que eles tivessem um pouquinho de dó, pra eles é::: ia ser assim ruim, eles podiam ter dó porque aquilo era muito ruim mesmo, () lá com o escravo, mas pra eles, eles podiam pensar que aquilo não era interessante, se abolisse a escravidão, então eu acho que naquela época as pessoas não tinham dó disso, porque pra eles, eles não consideravam os escravos assim uma::: um ser humano, então eles não pensavam “Ai que dó disso”, eu acho que pra eles não era interessante, então eu não sei se eles tinham dó, talvez o menino tinha mais um afeto por ela.

Alícia contesta a hipótese de Gregório, presente no turno analisado anteriormente, trazendo novos elementos, também inferenciais, para a situação: a de que questões financeiras motivavam a continuidade da escravidão no Brasil.

Ainda que fossem informações externas ao texto, haviam sido discutidas em momentos de interação verbal, em momentos diversos das aulas de História.

Alícia complementa que a motivação do menino era diferente da motivação dos adultos. O primeiro, pela preta velha, tinha afeto. Os segundos, pela preta velha, demonstravam interesses econômicos.

Os turnos 156 a 159 também trazem as formas de raciocínio dos participantes na tentativa de compreender melhor as relações entre a preta velha e a família do menino:

Excerto 23 — Situação dos escravos pós libertação

- 156** Frederico O que o Gregório falou lá, é::: que tinham dó, pra pegar ela e trabalhar em casa, é::: é porque, na verdade, mesmo se eles tirassem ela da fazenda, lá, maltratando, ela também não ia ganhar dinheiro, ela também ia trabalhar de graça.
- 157** José Mas também, se ela não concordasse em ficar lá, ela não ia ter pra onde ir morar.
- 158** Vivian Por quê?
- 159** José Porque se lá ela teria pelo menos um pouco de lugar prá dormir, o que comer, e se ela fosse pra rua ela não teria o que... pra... é, onde morar, pelo menos comer um pouco ela poderia.

Frederico (turno156) e José (turno159) voltam a abordar a questão da escravidão e das condições de escolha dos escravos, na época retratada, valendo-se de conhecimentos históricos para pensarem sobre a questão da preta velha.

Frederico (turno 156) discorre sobre o fato de que tanto na senzala quanto na casa da fazenda, o trabalho não era remunerado.

José (turno 157) chama a atenção para o fato de que, se ela não ficasse na fazenda, após a escravidão (hipoteticamente) não teria para onde ir. Isso porque os alunos haviam estudado, nas aulas de História, que, após a assinatura da Lei Áurea, os escravos ganharam a liberdade e nada mais: não possuíam casa, dinheiro, direitos. Muitos se sujeitaram a ficar onde estavam, por falta de opção, recebendo poucos salários e permanecendo nas senzalas, suas moradias. No turno 159, José explicita esse conhecimento, reforçando a ideia de que, ao optar permanecer junto aos patrões (antigos “donos”), a velha senhora teria casa para morar e um pouco de comida para se alimentar.

É possível perceber que o pensamento de um complementa o pensamento de outro, no sentido de que buscam explicitar a falta de escolha da preta velha em relação ao seu trabalho. Esta complementação de pensamento foi denominada por Pontecorvo (2005) como co-construção de raciocínio.

A partir do turno 166, a condição de Drummond, como escravo ou homem livre, volta à discussão. A hipótese, levantada no início da vivência — no turno 39 — havia ficado sem uma resposta ou discussão, uma vez que as discussões haviam se desviado para a condição e relações entre Drummond e a preta velha. No turno citado, Isabel lança uma nova hipótese, para ser discutida: a possibilidade de a preta velha ser avó do menino. Curiosamente, a mesma possibilidade também foi levantada pelo grupo 1.

Excerto 24 — Relação parental entre Drummond e a preta velha (I)

- 165** Vivian A Isabel quer falar ((provavelmente, estava com a mão levantada)).
Bel.
- 166** Isabel O:::u os pais deles não eram colonos, podiam ser escravos também e a velha preta podia ser avó dele.
- 167** Frederico É o que eu falei.
- 168** Vivian Será? Você também acha, Fred?
- 169** Frederico Sim, porque eles começaram a falar que::: o menino lá::: e a velha eram escravos e o menino, o irmão dele, o pai e a mãe dele eram tipo:::, tipo colonos.

No turno 166, Isabel levanta a possibilidade de Drummond ser escravo e a preta velha ser a avó do menino. Frederico demonstra concordância com a linha de pensamento de Isabel (turno 167) e tenta justificar as razões que o fazem pensar dessa forma. No entanto, as ideias do participante não são claras, e não há uma linha de raciocínio possível de ser seguida.

Diante da impossibilidade de chegar a uma conclusão para a questão lanço, no turno 180, um questionamento: haveria alguma pista, no texto, que auxiliassem a descobrir a relação parental entre Drummond e a preta velha? Os turnos 181 a 190 mostram hipóteses sendo levantadas e as tentativas de validação das mesmas:

Excerto 25 — Relação parental entre Drummond e a preta velha (II)

- 180** Vivian Será que tem alguma pista no poema do Drummond que mostra se ela era ou não a avó?
- 181** Isabel Porque dizia que o pai dele trabalhava na fazenda, é:::, a mãe dele costurava e ele diz que a história dele era mais bonita que a de Robinson Crusóe, não a história de escravos, a história dele, então...
- 182** Vivian Então o que que você acha?
- 183** Isabel Eu acho que ele deve ser um, ele deve ser filho dos escravos.
- 184** José Mas a maioria das vezes os bebês é::: ele:::s, minoria bem pequena ficaria lá, e a maioria era vendida, não sei
- 185** Vivian E aí, o que é que você acha, Benjamin? ((provavelmente, estava com a mão levantada))
- 186** Benjamin Não, é:::
- 187** Vivian Você ouviu o que o José falou? Que a minoria, se ele fosse escravo, a minoria ficaria lá e os outros eram vendidos.
- 188** Benjamin Tenho duas coisas pra falar. A primeira é que Robinson Crusóe ficou vários anos na ilha porque ele matou o amigo dele numa lu..., numa briga, aí ele fugiu, mas aí ele não conseguia voltar porque o barco dele quebrou. E a segunda é que, assim, é:::, a velha preta queria ficar lá porque era melhor () vida dela, porque senão iam bater nela e continuar não ganhando dinheiro.
- 189** Vivian A gente ainda não conseguiu responder a pergunta se o Drummond era ou não neto de escravos, o que vocês acham?
- 190** Frederico Eu tenho uma, eu tenho, eu tenho uma pista. O Benjamin falou no início, quando a gente *tava* ainda conversando, falou que uma história bonita também podia ser triste. Daí eu quero acrescentar... é, é essa pista, mesmo, que ele, o menino, ele podia ser escravo porque podia estar acontecendo uma história triste.

No turno 181, Isabel relaciona a escravidão ao trabalho do pai e da mãe. Para a participante, se há trabalho sendo realizado pelos pais do menino, logo, estes seriam escravos. Isabel também tenta estabelecer relações comparativas entre a história de Drummond e a de Robinson Crusoé, mas não consegue explicitar seu raciocínio. Apenas confirma, no turno 183, que acredita que o menino seja filho de escravos.

José (turno 184) traz para a discussão mais uma informação conhecida nas aulas da disciplina de História: o fato de que os bebês, filhos de escravos, eram retirados de seus pais e vendidos. O participante busca relacionar o fato de que se Drummond fosse escravo, provavelmente teria sido vendido, afastado de seus pais.

No turno 188 há um afastamento do tema, pelo participante Benjamim, que retorna para a temática da escolha da preta velha, em continuar na casa do menino.

Diante desse afastamento, retomo a temática da discussão, questionando se Drummond era ou não escravo. Foi uma intervenção pontual e necessária, visando a uma retomada dos alunos para a questão discutida. Tal intervenção possibilita uma reflexão acerca do papel de mediador de leitura. Na vivência 1, a minha autocrítica relacionou-se ao fato de que eu controlava os turnos de fala, posicionando-me ao final de cada um desses turnos — fosse para rejeitar ou para validar as hipóteses. Por outro lado, a intervenção presente no turno 189 da vivência 2 mostra que o mediador não deve se calar e aceitar que as discussões tomem quaisquer sentidos. Havia uma questão a ser investigada, e minha mediação teve por objetivo trazer o foco de discussão para essa questão.

No turno 190, Frederico — assim com Isabel, no turno 181 — estabelece relações entre a história de Drummond e a história de Robinson Crusoé. Frederico complementa as ideias de Isabel, contribuindo para a co-construção do texto.

Pontecorvo discorre sobre essa co-construção e sobre a forma de complementação que acontece entre sujeitos com grande afinidade — situação do grupo participante, que está estudando junto há anos (alguns, desde o Ensino Infantil, ou seja, há aproximadamente 8 anos; outros, desde o início do Ensino Fundamental, o que equivale há 4 anos e meio de convivência). Explicita a autora:

A co-construção manifesta-se em uma considerável variedade de formas conversacionais. É expressa de forma extrema, na *setential cooperation*, isto é, no fenômeno de “cooperação na complementação da asserção”, que é típico de sujeitos que têm grande familiaridade entre si, nos quais o objeto de discurso é compartilhado porque se está pensando na mesma coisa. (PONTECORVO, 2005, p. 72)

Os turnos seguintes continuam a mostrar as tentativas de co-construção dos sentidos do texto. Nos turnos 195 a 200, a discussão sobre a condição de Drummond e de sua família continua a ser explorada:

Excerto 26 — Condição da família de Drummond: escravos ou colonos pobres

- 195** Frederico Mas o Drummond tá falando que ele tá dentro:::, tá::: falando dentro, tipo, dentro de, tava dentro da senzala.
- 196** Vivian Você acha que ele *tava* dentro da senzala?
- 197** José () é, escravo
- 198** Emília É, eu acho que ele pode ser filho de escravos, porque o pai trabalhava na fazenda, ele montava à cavalo, ele ia pro campo, e a mãe costurava, aí, quando ele... eles deixavam com a vó, que () só velha, era a preta velha, né, aí eles deixavam enquanto a mãe *tava* costurando e () na fazenda
- 199** Vivian Fala, Bel
- 200** Belisa Bom, primeiro tem que... eu acho que se os pais dele fossem escravos, eles não *tariam* trabalhando porque eles não teriam estu:::do, nem nada, mas, enfim, eu não acho que eles sejam escravos porque eles trabalham com trabalhos de colonos pobres, mas trabalham como colonos e eu acho que a preta que trabalha como se fosse uma escrava depois da Lei Áurea

No turno 198, Emília repete as hipóteses levantadas por Isabel no turno 181 — “Porque dizia que o pai dele trabalhava na fazenda, é:::, a mãe dele costurava” — relacionando, mais uma vez, o trabalho à condição de escravo.

A ideia de que apenas os escravos trabalhavam, nas mais diferentes atividades, esteve muito presente durante toda a discussão. Mais uma vez, e talvez por desconhecerem o contexto histórico, os participantes não relacionaram os serviços de coser às mulheres livres. Tampouco relacionaram o termo *campear* — “Lá longe meu pai campeava / no mato sem fim da fazenda...” — ao fato de que o termo está associado a cavalgar. Por conta disso, Emília acredita na possibilidade de Drummond ser escravo.

Belisa (turno 200) começa a desconstruir a possibilidade de Drummond ser escravo. A menina associa os trabalhos de coser e de campear aos colonos. E justifica sua hipótese estabelecendo relação entre trabalho e estudo. Pode-se constatar que, diferente de Emília, Belisa estabelece relações entre o texto e seus conhecimentos, tentando, por meio da metacognição, atribuir sentidos ao que lê.

Ainda no turno 200, Isabel defende sua hipótese acerca da preta velha. Para a participante, a velha senhora é uma ex-escrava, que continua a servir à família.

No turno 203, Julieta também busca estabelecer uma relação entre o estudo e o trabalho.

Excerto 27 — Condição da família de Drummond: escravos ou colonos pobres

203 Julieta Então, eu também acho que eles não eram escravos porque eles, como a Bia falou, eles, se eles não tivessem estudo eles não conseguiriam fazer... trabalhar... onde eles trabalhavam e talvez a preta ficasse na casa deles porque eles não batiam na preta e eles ajudavam ela, ah, dando roupa se a mãe, como a mãe costurava roupa podia dar a roupa pra ela, então eu acho que ele, ela, só a preta era escrava e eles não eram.

Para a participante, se há estudos, há possibilidade de se trabalhar em melhores condições que os escravos.

Alícia (turno 205) também traz informações importantes, na tentativa de responder à questão proposta.

Excerto 28 — Pistas textuais que negam a possibilidade de Drummond ser escravo (I)

205 Alícia Eu acho que ele não era escravo por causa de duas coisas: primeiro porque a preta tava cozinhando pra ele, é, então ele não era escravo pra outra escravo tá cozinhando pra ele e tava fazendo feijão e os escravos só comiam restos, assim, e outra coisa que ele falava que ele ficava lendo e eu, eu tenho quase certeza que os escravos não tinham livros, assim, pra poder ficar lendo, é: não tinham condição, onde que eles iam pegar livros, eles não tinham dinheiro pra comprar um livro.

A participante traz duas pistas textuais para defender a opinião de que Drummond não era escravo, construindo inferências acerca da questão investigada.

A primeira pista trazida por Alícia está relacionada ao fato de que se a preta velha estava cozinhando para o Drummond, estava a serviço deste; logo, Drummond era servido e assim, não era escravo. Além dessa pista, Alícia encontra outra, também relacionada à alimentação: os escravos se alimentavam de restos de comida de seus patrões. Assim, o fato de ter uma comida feita especialmente para ele, tirava o menino da condição de escravo.

Outra pista trazida pela participante relaciona-se ao fato de que, no poema, há uma passagem em que o menino se apresenta como leitor — “Eu sozinho menino entre mangueiras / lia a história de Robinson Crusoé” — e, para Alícia, os escravos não tinham livros, não tinham condições para comprá-los. De acordo com o raciocínio da menina, se Drummond possuía livros, não era escravo. Esta pista textual, trazida por Alícia, é validada por outros participantes da vivência, nos turnos 231 a 236:

Excerto 29 — Pistas textuais que negam a possibilidade de Drummond ser escravo (II)

- 231 Belisa Bom, em primeiro lugar, eu não acho que ele teria só dois escravos, eu acho que pra mulher só ter um e em segundo lugar eu também acho que, tipo, é:::, ãh::: a mãe continuaria trabalhando como escrava, mesmo tendo um filho com um colono. E, outra coisa, é que um, um escravo, ele moraria numa senzala, ele não teria livros do Robinson Crusoé, livros, poderia ficar de bobeira um filho de escravos, por mais que fosse branco.
- 232 Julieta A Belisa, Alícia e a Isabel *tavam* fala:::ndo que o menino não podia ter li:::vros, que não podia ficar parado sem fazer nada e *lá, lá, lá*, e como ele conseguiria ler o livro se ele não tivesse estu:::do, se ele não fosse pra escola?
- 233 Vivian Então, o que você acha? Ele era escravo ou não era?
- 234 Julieta Eu acho que ele não e:::ra escravo, porque na história ele está lendo livro e aí precisa ter estudo pra ler o livro o:::u ele podia ter aprendido a ler fora, mas é um:::ito difícil isso. Eu escolho a opção da escola.
- 235 Vivian E a opção da escola, ele era ou não era escravo?
- 236 Julieta Não era.

Belisa e Julieta se valem da informação trazida por Alícia para fundamentar suas próprias opiniões acerca da condição de Drummond.

Para Belisa (turno 231), um escravo não tinha livros, tampouco tinha direito de ter tempo livre para leitura. Logo, se Drummond tinha esse tempo e se possuía livros, não era um escravo.

Julieta (turno 232) traz outro elemento para reforçar a sua opinião: o fato de que o menino, possivelmente, tenha frequentado a escola e, lá, aprendido a ler. Essa informação não se encontra no texto, faz parte de uma inferência segundo a qual se o menino sabia ler, tinha aprendido na escola; e se havia frequentado a escola, não era escravo.

Novamente, destaco minha mediação, nos turnos 231 a 236, cujo objetivo é fazer com que os participantes se posicionem em relação à questão discutida, embasados em trechos do poema e nas discussões realizadas. Isso porque, ainda que alguns participantes já tivessem uma posição clara, outros oscilavam em suas opiniões.

Nos turnos seguintes (237 a 242), Alícia traz novas pistas textuais para a discussão:

Excerto 30 — Pistas textuais que negam a possibilidade de Drummond ser escravo (II)

- 237** Alícia Eu achei mais duas pistas. Primeiro, é:: ele fala: o café preto que nem a Preta velha. Então, ele só se refere à Preta velha. Não é ele. Segundo, ele tinha um be::rço. Aqui fala assim: *peráí*, deixa eu achar... *“para o berço onde pousou um mosquito... e dá um suspiro::”*. Então, eu acho que se referia que ele tinha um berço ou que ele estava em algum lugar que tinha um berço. Então, ele não podia ser esgra::vo.
- 238** Vivian E aí? A Lívia trouxe mais pistas. O que você acha Cristal ((provavelmente, estava com a mão levantada))?
- 239** Cristal Eu acho que ele não era.
- 240** Vivian Por quê?
- 241** Cristal Pelo livro. Que nem a Julieta falou, ele não tem como saber, como le::r, ele ainda não aprende::u como le::r e também pelo que a Lívia falou::u, ele teria comparado a si mesmo se ele tivesse falado do café.
- 242** Benjamin Assim, eu achei também que o escravo não aprendeu a ler. Ele nasceu já escravo. Ele não tinha tempo pra ler e nem dinheiro pra comprar um livro. E... sobre o berço..., escravo não ganha dinheiro pra comprar um berço. Então, eu acredito que ele não é um escravo.

No turno 237, Alícia — participante que estava muito envolvida com a discussão — traz duas novas pistas textuais para a discussão. Para a participante, se o menino fosse preto, como a preta velha, teria se comparado à cor do café. No entanto, ele compara apenas a preta velha ao café. Logo, preta não seria a cor dele, apenas dela. Alícia também tece considerações acerca do berço, mobiliário presente no poema. Para a participante, se ele estava em um lugar que havia um berço, este lugar não seria a senzala. Embasada nos conhecimentos que possuía, acerca de senzalas, Alícia sabia que estas eram desprovidas de móveis. Sendo assim, o menino estaria em um lugar mobiliado, e não em uma senzala — fato que o afastaria da condição de escravo.

As pistas de Alícia são aceitas por dois participantes, nesse trecho da discussão: por Cristal e por Benjamim.

Cristal (turno 241) embasa sua opinião nas pistas referentes ao livro e à comparação entre a cor de pele e do café.

Benjamim (turno 242) justifica sua opinião valendo-se das discussões sobre a aquisição da habilidade de leitura — permitida apenas aos filhos de homens e mulheres livres — e também das discussões sobre a presença do berço no poema. O participante reforça a condição do escravo como alguém que não possui condições financeiras para a compra do mobiliário infantil.

Neste momento parece que o grupo começa a entrar em um consenso em relação à condição de Drummond como homem livre, possivelmente filho de colonos.

No entanto, a participante Isabel parece não estar convencida a esse respeito. Para ela, Drummond e sua família são escravos. A participante se apoia em hipóteses levantadas a partir do turno 213, para defender sua opinião.

Assim, a presente análise apresenta uma pequena quebra na ordem cronológica dos turnos, a fim de seguir a linha de raciocínio de Isabel.

Nos turnos 213 a 223, Gregório havia trazido para a discussão a possibilidade de Drummond ser fruto de miscigenação. Tal hipótese também havia sido levantada pelo grupo 1. No entanto, na hipótese levantada por Gregório, Drummond poderia ser filho de uma escrava com seu patrão.

Excerto 31 — Miscigenação (I)

- 213 Gregório Eu acho, assim, que ele é escravo porque eu lembrei que a gente estudou que se o pai dele é um colono, porque ele trabalha na fazenda, a mãe *ela* tava tricotando, então parece que ela é escrava, pode ser que na senzala o colono acasalou pra ter o filhinho.
- 214 Benjamin Acasalou é pra animal.
- 215 Gregório Aí teve ele.
- 216 Vivian O que que é, Benjamin?
- 217 Benjamin Acasalou é pra animal.
- 218 Vivian Acasalou é pra animais.
- 219 Benjamin Fizeram sexo, só isso.
- 220 Vários ((comentários, risadas, burburinhos))
- 221 Vários Cruzaram. Cruzou.
- 222 Vivian Cruzou também é pra animal. Então, eles tiveram uma relação e tiveram um filho?
- 223 Gregório Então, você falou que quando isso acontece, normalmente é vendido, pode não ser vendido, então eles podem ser escravos e o pai dele não porque o pai dele pode ter acontecido isso, a mulher teve uma relação sexual com o homem, o colono. A mulher escrava teve relação com o colono e deu o filho, que é o Drummond.

No turno 213, Gregório começa a explicitar suas ideias acerca da miscigenação. Para o participante — que retoma informações estudadas nas aulas da disciplina de História — o pai de Drummond, sendo colono, poderia ter tido um relacionamento com uma escrava, gerando o menino. Gregório retoma uma informação apresentada por José, no turno 184 — “Mas a maioria das vezes os bebês é::: ele:::s, minoria bem pequena ficaria lá, e a maioria era vendida, não sei...” — e discorre sobre a possibilidade de Drummond não ter tido o mesmo destino que muitos filhos de escravos, ou seja, não ter sido tirado de seus familiares.

A polêmica acerca da miscigenação ganha força nos turnos seguintes:

Excerto 32 — Miscigenação (II)

- 224** Isabel Ou o contrário porque, normalmente, um colono não trabalha na fazenda. A outra coisa é que ele pode não ser um escravo porque se ele *tivesse sendo* escravo, um, ele não estaria lendo, dois, ele não *taria* entre mangueiras, que é o que ele fala, mas, pelo contrário, tem o negócio da história ser tri::ste, o pai dele *tar* trabalhando na fazenda e mãe dele *tá* tricotando. Talvez, a mãe dele *teje* tricotando porque ela gosta de tricotar, talvez ela seja uma mulher branca.
- 225** Danilo Uma costureira.
- 226** Isabel E talvez ela que tenha feito, talvez ela que tenha, que seja o::: a::: o colono, que::: teve um filho com o escravo.

Isabel (turno 224) levanta uma nova possibilidade: a de que o pai seria escravo, e não a mãe, como sugeriu Gregório nos turnos 213 e 223. Para a participante, ela poderia ser uma colona (turno 226), ou mesmo uma costureira, como sugere Danilo no turno 225, e ter tido um filho com um escravo da fazenda.

No turno 230, Emília discorda de Isabel e retoma a ideia de Gregório. Para a participante, a mãe era a escrava e o pai, o colono. Emília também formula uma hipótese para o fato de a criança não ter sido vendida:

Excerto 33 — Miscigenação (III)

- 230** Emília Que nem o Gregório disse, que ele não pode, que ele *nu:::m* quer vender o filho, a mãe pode ser escrava e o pai colono, por causa que o pai deve ter tido um apego pelo filho e a mãe também e eles têm dó de vender o próprio filho.

A participante Isabel, no entanto, não está convencida sobre a situação de Drummond como um homem livre. Os turnos 245 a 247 mostram suas hipóteses:

Excerto 34 — Miscigenação (IV)

- 245** Isabel Eu acho(...) Eu vou falar de novo a minha opinião, que eu acho que o pai dele pode ser um escravo e a mãe (...) uma costureira branca. E::: ele, ele pode não ser um escravo, porque a mãe dele que adotou ele. O pai dele não tinha direito de ficar com ele. Ele pode ter esse negócio e por isso que ele é tratado como um branco, porque ele deve ter nascido branco.
- 246** Vivian E o texto te dá alguma pista pra falar que o pai não tinha te:::mpo pra ficar com ele?
- 247** Isabel Sim, porque “*Lá longe meu pai campeava, no mato sem fim da fazenda*”. É::: Um colono não trabalharia (...) no mato sem fim da fazenda. Primeiro, um colono RICO teria uma fazenda. Então, esse colono rico deve ter vários escravos. Apesar de só falar da preta velha, ele deve ter outros escravos. E::: inclusive o pai (...) O pai do Drummond, que pode ser um negro que *tá* trabalhando na fazenda como qualquer outro negro. Só que ele fala meu pai, porque é o pai dele.

No turno 245, Isabel resgata sua hipótese, levantada em turnos anteriores: a de que o menino é filho de um escravo com uma mulher branca, possivelmente uma costureira. De acordo com a lógica de raciocínio de Isabel, a mãe ficou responsável pelo menino, livrando-o da condição de escravo. A participante também levanta a possibilidade de Drummond ser branco, como a mãe.

No turno 247, Isabel continua explicitando seu raciocínio: de acordo com a participante, o pai não tinha direito de ficar com o menino, por ser escravo. Isabel vale-se das pistas textuais para embasar sua opinião: de acordo com ela, a propriedade onde a família se encontrava era grande, como ela constata em um verso do poema — “no mato sem fim da fazenda”. Sendo uma fazenda de grande porte, na opinião de Isabel esta deveria pertencer a um colono rico (na gravação, é possível identificar o destaque que ela dá para a palavra). Este colono rico possivelmente teria muitos escravos, não apenas a preta velha. E o pai do Drummond seria um desses escravos.

Esta discordância de Isabel, em relação a fatos que já estavam praticamente aceitos pelo grupo, mostra que a participante está querendo entender melhor algo que não está explicitado no texto e, por isso, não a obriga a aceitar uma resposta imposta pela maioria. Pontecorvo chama a atenção para a importância dessas “manifestações de discordância” e para os aspectos positivos que tais manifestações trazem para as discussões:

Manifestação explícita de uma discordância, muitas vezes ativada pela pergunta “polêmica” de um interlocutor qualquer, ao qual atribuímos o papel do cético [...] isto é, daquele que não se satisfaz com as respostas oferecidas para um problema e que quer entender melhor o que está em jogo. O aspecto interessante desse fenômeno é que, quando um dos interlocutores opõe-se ou põe algo em questão no discurso, provoca uma argumentação mais profunda e produz análises mais acuradas do problema (PONTECORVO, 2005, p. 78).

Nos turnos seguintes (251 a 256), Isabel é questionada por Gregório, mas continua defendendo sua opinião:

Excerto 35 — Miscigenação (V)

- 251 Gregório Então, ô Isabel, assim... você falou que um colono não trabalharia lá longe numa fazenda. E se fazenda fosse dele?
- 252 Isabel Então, mas ele compraria escravos pra trabalhar pra ele.
- 253 Gregório Então, mas cê falou que assim, que ele era... que um colono não trabalharia numa fazenda longe... É, não trabalharia numa fazenda longe.
- 254 Isabel Um colono não trabalharia em uma fazenda grande. O mato sem fim da fazenda, quer dizer, a fazenda era grande e o pai demorava muito pra trabalhar. E um colono que tem uma fazenda grande, só pode ser um colono rico. Um colono rico teria escravos, entendeu?
- 255 Gregório Ah, entendi.

No turno 251, Gregório parece não concordar com a argumentação de Isabel. O participante levanta a hipótese de a fazenda ser do pai de Drummond (aproximando-se, sem saber, da real situação).

Isabel (turno 252), no entanto, continua firme em sua argumentação, ressaltando que, em tal condição, o dono da fazenda poderia ter escravos trabalhando para ele, e, dessa forma, não precisaria estar trabalhando. Novamente, assim, como em situações anteriores, os participantes estabelecem fortes relações entre trabalho e escravidão.

No turno 254, após novo questionamento de Gregório acerca do trabalho na fazenda, Isabel reforça a relação entre o tamanho da fazenda e a condição financeira de seu dono. Para a participante, uma grande fazenda só pode pertencer a uma pessoa com muitas posses, o que possibilitaria a essa pessoa a compra de escravos. Isabel é tão enfática em suas colocações que desestabiliza Gregório. No turno 255, este parece concordar com a menina.

Vale ressaltar que, mais uma vez, as discussões ocorrem entre os participantes, sem a necessidade da minha intervenção enquanto mediadora. Meu silêncio, nesse momento, empodera os participantes, que podem discutir suas hipóteses e negociar sentidos entre si.

Os turnos 256 a 259 apresentam Alícia também discordando de Isabel:

Excerto 36 — Miscigenação (VI)

- 256** Alícia É... Eu discordo da Isabel, porque assim, como que o pai seria um escravo, e a mãe seria branca e::: ela ficaria com o bebê... Porque o pai... o marido... o marido mesmo da mãe que seria um branco, eu acho que nunca ele concordaria, Isabel. Primeiro, porque ele não poderia saber que a::: mulher dele teve um filho com um escravo. E aí, segundo, que ele não ia concordar de ficar com um filho que não era dele na casa dele com... que... a mulher dele... que ela tinha tido, e ainda mais com um escravo, que ele não considerav(...), que ele não considera... gente. Então, eu acho que não é possível.
- 257** Vivian E aí, Isabel, o que é que *cê* acha? *Peraí* que a Alícia (...)
- 258** Isabel Antigamente, as coisas poderiam não ser como hoje são. Então, um casamento podia não ser uma coisa tão séria. Ou... (...)
- 259** Alícia Ah, mas... é... A professora falou, um dia, quando a gente *tava* falando disso mesmo, a gente aprendeu que::: é... quando os homens, né, é::: quando tinham filhos com as mulheres negras, eles nunca contavam pras esposas. Então, eu acho que as esposas, ainda que elas mandavam menos que os homens, que os homens

que eram os colonos, é::: elas também não iriam poder contar pro homem e ainda o homem, eu acho que os homens, de jeito nenhum, ele concordaria em ficar porque além do filho não ser dele, porque eles não tinham piedade do filho não ser dele com uma negra, o filho dele era da mulher dele com um negro é::: e ainda, tipo, era com um negro e não era o filho dele. Então, eu acho que ele nunca iria concordar.

Para Alícia (turno 256), as convenções sociais não permitiriam que uma mulher branca tivesse um filho com um escravo e fosse autorizada a ficar com o bebê. A participante ainda traz a possibilidade de essa mulher branca ser casada, também com um homem branco e, sendo assim, o marido não concordaria em criar um filho que não fosse seu. Alícia ainda ressalta o fato de que, naqueles tempos, os escravos não eram respeitados como pessoa, não sendo considerados “gente” (humanos).

Isabel (turno 258) tenta argumentar, expondo sua opinião e levantando a possibilidade de que, em tempos antigos, os casamentos pudessem ser mais liberais.

Alícia (turno 259), no entanto, embasa sua opinião em fatores históricos. A participante retoma fatos estudados, em relação às convenções sociais vigentes no tempo em que havia escravidão no Brasil. A participante relembra discussões realizadas em sala de aula, sobre senhores de engenho que tinham filhos com escravas e não reconheciam esses filhos como legítimos. Com essa argumentação, Alícia refuta as ideias de Isabel. As duas participantes buscam, o tempo todo, colocar suas opiniões, embasadas em argumentos — principalmente Alícia.

Os turnos seguintes (262 a 275) mostram a tentativa dos participantes em tomar partido de Isabel ou de Alícia. Neste momento da vivência, as duas, que haviam assumido ideias contrárias, buscavam a confirmação dos colegas em relação aos seus pontos de vista.

Excerto 37 — Miscigenação (VII)

- 262** Julieta Então, eu::: eu também discordo da Bel, pelos mesmos motivos da *Alicia*. E::: eu acho que a gente *podia*, poderia ouvir mais uma vez o poema pra gente poder repensar(...) pensar mais, né, nessas ideias que traz o poema.
- 263** Vivian Então, *perai* que eu já vou colocar mais uma vez. Deixa o José fala:::r.
- 264** José Mas... ele disse que a::: história dele é mais bonita que a do Robinson Crusoe. Então, poderia ser do fato que ele viveu duas realidades. Da mãe pode ser escrava e o pai ser colono.
- 265** Vivian É uma possibilidade. Fala Belisa.
- 266** Belisa É, eu ouvi, eu acho que foi a Bel que disse, que é::: alguém poderia ter adotado ele. E tipo o pai pode ser escravo, a mãe branca e alguém ter adotado ele. Primeiro que eu acho que ela não adotaria um filho pra criar como escravo. Segu:::ndo, que eu acho que um colono pobre PODE trabalhar numa fazenda sem ser escravo, é::: recebendo. Tipo, fazendo trabalho de escravo, mas recebendo. E::: eu ta:::mbém a:::cho que::: o pai sendo esca:::vo ou a mãe sendo esca:::va, eu acho que eles não teriam dinheiro ou estudo pra ensinar ele a fa(...) é pra... ler. E também no final, bonita pode ser só uma vida dura de colono pobre.
- 267** Vivian Então, *cê* acha que ele era escravo, filho de escravos ou não?
- 268** Belisa Não. Eu acho que ele não era filho de escravos.
- 269** Danilo Eu concordo com o José e discordo da Bel.
- 270** Vivian Por quê?
- 271** Danilo Porque assim... porque se::: a Bel acha que o pai do... do Drummond era negro, ah..., ele não teria muito o que fazer. Mas, eu acho que a mãe podia ser escrava, porque... porque ela ficava em casa.
- 272** Isabel Eu acho que o filho... o filho de um negro com um branco, não necessariamente tem que sair negro. E se ele saísse branco, talvez a mãe pudesse adotar ele.
- 273** Frederico Isabel, eu vou discordar de uma coisa sua, porque você falou que os casamentos de atualmente são mais sérios. Mas eu acho que os casamentos de atualmente é só mais, tipo, pro marido ficar mais com a esposa. E::: antigamente os casamentos eram..., tipo, um colono casa com uma... eu acho que eles é::: nunca irão... iriam casar com uma... com um escravo. Daí os casamentos eram mais sérios porque eles casavam pessoas ricas.
- 274** Vivian Fala Benjamin, que também tá empolgado pra falar.

275 Benjamin Eu discordo::: que::: a Bel disse que::: eles são escravos, porque, assim, o::: o pai, ele tem um dinheiro pra comprar um... cavalo, então, ele não era um escravo. Escravo não ganha dinheiro pra comprar um cavalo, porque um cavalo custa muito caro.

Julieta, Belisa, Danilo, Frederico e Benjamim apresentam argumentos que embasam suas discordâncias em relação à hipótese levantada por Isabel.

Julieta (turno 262) não explicita diretamente sua forma de pensar. Sua discordância, em relação aos aspectos levantados por Isabel, é pautada nos argumentos apresentados por Alícia, em turnos diversos.

Belisa (turno 264) apresenta um breve resumo de algumas ideias até então discutidos. A participante estabelece uma relação que até agora não havia sido pontuada: a de que um colono (pobre) pode trabalhar na fazenda, sendo remunerado para isso. Para Belisa, no entanto, o que parece ser mais evidente é o fato de que se o menino sabia ler, a família não é uma família de escravos. Isso porque, de acordo com a participante, se os pais do menino fossem escravos, não teriam condições de arcar com as despesas do estudo, tampouco conhecimentos para ensinar o filho a ler.

Danilo (turno 269 e 271) discorda, em parte, com Isabel. Para o participante, a mãe do menino — e não o pai, como defende Isabel — era escrava. Danilo fundamenta sua hipótese no fato de a mãe ficar em casa.

Frederico (turno 273) também apresenta discordância em relação às ideias de Isabel. No turno 258, Isabel levanta a possibilidade de que “antigamente, as coisas poderiam não ser como hoje são. Então, um casamento podia não ser uma coisa tão séria”. Frederico discorda dessa possibilidade, trazendo para a discussão mais uma descoberta realizada nas disciplinas de História: o fato de que, em tempos antigos, os casamentos eram combinados entre famílias, de acordo com interesses econômicos.

Benjamim (turno 275) traz uma nova pista textual para embasar sua opinião: o fato de que se o pai de Drummond tinha dinheiro para comprar um cavalo, então não era um escravo, uma vez que escravos não recebem dinheiro pelos seus serviços.

Ainda neste trecho analisado, José (turno 264) apresenta sua opinião, demonstrando não estar convencido de que o Drummond fosse escravo, tampouco o contrário. Para o participante, o menino poderia ter vivido duas realidades: por um lado, a realidade da mãe escrava; por outro lado a realidade do pai colono.

Busco organizar a discussão, que estava muito rica em argumentações, bem como incentivar que os participantes se posicionassem e justificassem suas escolhas.

Os turnos 282 a 284 continuam a apresentar as tentativas dos participantes de co-construírem as informações que o poema não lhes fornece:

Excerto 38 — Trabalho e remuneração (I)

- 282** Frederico Tem uma coisa que a Bel tem razão, que eu concordei com ela desde o início. É:: se:: se o pai dele não era escravo, é:: como que... por que ele ia trabalhar na fazenda? Por que ele não contratava escravos pra trabalhar pra eles? Pra ele?
- 283** Vivian Eu acho que a Alícia quer responder?
- 284** Alícia É, eu vou responder e também tenho outra coisa pra falar. É:: Pode ser que:: o pai não tinha ta::nto dinheiro, mas tinha dinheiro pra alguns escravos. E ele ia trabalhar na fazenda pra GANHAR mais dinheiro. Então, talvez, por ele ser branco, algum... algum que tá acima dele de dinheiro falava pra ele trabalhar e ele iria receber por ele ser branco. É:: E eu também quero falar que tem um monte de pista que () não pode ser escravo. Ele fala: café, café bom. Os escravos de jeito nenhum teriam direito a um café::, a um café bom que:: a Preta fez. Não teriam.

No turno 282, Frederico, que havia discordado em partes da hipótese levantada por Isabel, apresenta a sua concordância em relação do trabalho do pai de Drummond na fazenda. O participante lança questionamentos para tentar entender um fato que não estava claro para ele: “Se o pai de Drummond não era escravo, por que ele trabalhava na fazenda? Por que não contratava escravos pra trabalhar pra ele?”.

É Alícia (turno 284) quem responde ao questionamento de Frederico. Para a participante, poderia haver a possibilidade de o pai de Drummond trabalhar na fazenda para ganhar mais dinheiro. Talvez ele tivesse alguns escravos, mas não o suficiente para dar conta do trabalho. E dessa forma, alguém — que Alícia não consegue identificar — que tivesse mais dinheiro que o pai do Drummond, pagava pelos serviços do pai do menino.

Em turnos seguintes (290 a 296), Isabel tenta desconstruir a hipótese levantada por Alícia, enquanto outros participantes, bem desestabilizados nesse momento da vivência, continuam tentando organizar as informações discutidas até então, a fim de validar hipóteses:

Excerto 39 — Trabalho e remuneração (II)

- 290** Isabel Eu acho assim, o Frederico disse: então, como é que o pai dele *taria* trabalhando na fazenda? A Alícia disse que talvez seria porque ele *tava...* ele era um homem branco, livre, só que ele *tava* trabalhando pra ganhar mais dinheiro. Só que eu penso assim: se ele *tava* trabalhando pra ganhar mais dinheiro e o dono da fazenda *tava* dando dinheiro pra ele, não era muito mais fácil o dono da fazenda contratar um escravo? Que não ia... que não ia precisar ficar dando dinheiro sempre?
- 291** Vivian O que cês acham?
- 292** ((silêncio))
- 293** Belisa Primeiro eu acho que se a família dele fosse de escravo, o irmão dele pequeno não ia poder ficar dormindo mesmo assim. Eu também acho que preta não ia ninar, não ia cantar pra ele...canção de ninar. É::: e::: eu também acho que o pai pode ser um colono pobre, que eu não acho que ele vai ser escravo, porque por mais que a Bel tenha dito uma coisa que pode ser certa, que ele pode ter comprado um escravo, talvez:::z, né, o::: ele possa não *tar* trabalhando numa fazenda, mas sim, ele pode estar pegando coisas do lugar onde ele vi:::ve, pra::: troca:::r e vende:::r. Pra fazer coisa com aquilo e vender.
- 294** Julieta Eu acho que tipo a Bel tem razão em algumas coisas, mas eu não acho que o pai... que o pai dele poderia ser escravo e nem a mãe dele. E eu *tava* pensando aqui, eu li o comecinho: “*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo*”. Então, e se o pai dele montasse num cavalo e ia bem lo:::nge e ficasse vá:::rios di:::as longe dele e::: voltava. E aí ele::: poderia ficar pensa:::ndo no pai dele e por isso que ele pode ter botado o pai dele, o pai dele só no come:::ço.
- 295** Vivian E tem aqui no fim, ó: “*Lá longe meu pai campeava*”.
- 296** Julieta Também...

Para Isabel (turno 290), não seria interessante para o dono da fazenda, pagar pelos serviços de um colono, sendo que os escravos faziam serviços sem remuneração. Com isso, a participante vai contra a ideia apresentada por Alícia.

Durante este trecho da vivência, é possível constatar que Belisa discorda totalmente de Isabel, enquanto Julieta afirma que a participante possa ter razão em algumas coisas que disse.

Belisa (turno 292) continua a defender seu ponto de vista. A participante traz elementos já discutidos, de forma a reforçar sua opinião, e apresenta um novo argumento: o de que o pai de Drummond não era um escravo, e estaria na fazenda não para trabalhar, mas para buscar algum produto que pudesse ser vendido. Neste turno, Belisa começa a se aproximar de uma relação entre produção e lucro, mas não dá continuidade à ideia.

Julieta (turno 264) afirma que Isabel pode ter razão, mas não explicita em que aspectos. No entanto, discorda da colega em relação ao fato de Drummond e a família serem escravos. A participante também começa a elaborar uma nova hipótese acerca da relação entre pai e filho. Para Julieta, o pai poderia ficar distante do menino, no campo, por longos períodos; e o menino, nesses períodos, ficava pensando no pai — o que justificaria a presença da figura paterna em um poema que retrata a infância.

Curiosamente, é Julieta que, no turno 301, reforça a ideia das recordações do menino Drummond, contidas no poema:

Excerto 40 — Recordações

- 301** Julieta Então, voltando na questão do café, eu acho que quando ele fala do café, ele... ele relembra tudo que aconteceu na infâ::ncia dele, quando ele tomava o café:::, e aí ele podia lembrar da... pre:::ta..., de quando, tipo, ela fazia o café:::, que ele ficava lendo os li:::vros no... em outro lugar. E então, eu acho que ele fica pensa:::ndo na infâ::ncia de:::le, o *que que* era bo:::m, o que era ru:::im.

Assim como aconteceu no grupo 1, os participantes do grupo 2 também estabeleceram relações entre o café e o período da vida do autor. Para a participante, quando o autor se refere ao café, ele está se referindo aos acontecimentos do período de vida em que a preta velha fazia o café. Esta recordação, de acordo com a participante, está atrelada a tantas outras: a relação com a preta velha, as leituras realizadas no período da infância e os acontecimentos (bons ou ruins) do período.

Nesta parte da vivência, que se aproxima do fim, é possível constatar que os participantes ainda estão bem divididos em relação ao questionamento levantado lá no início: afinal, Drummond foi ou não foi um escravo?

Os turnos 312 a 317 mostram que ainda há tentativas de elucidar o fato:

Excerto 41 — As dúvidas que o texto deixa

- 312** José É assim... mas... no caso... se... é... se eles fossem colonos ricos, por que a mãe do Drummond trabalharia numa coisa que... é de pobre?
- 313** Isabel É uma dúvida que fica.
- 314** José E se ()
- 315** Isabel Porque ela podia gostar de trabalhar nisso. Ela poderia gostar de costurar.
- 316** José Isso é um mistério
- 317** Vivian É um mistério, João? Olha só, é um texto que permite um monte de outras questões, um monte de conversas entre nós, entre outras pessoas. Por enquanto, vamos ficar por aqui, eu acho que vocês conversaram muito, tem um coisa bacana... é... tem muita coisa pra pensar sobre isso, sobre esse poema. Aí, quem sabe em uma outra oportunidade nós podemos conversar com o outro grupo, que já gravei, que já penso sobre esse poema e tentar entender como que eles pensaram essa preta velha, o Drummond, pra gente poder fazer outras comparações, tá bom? Então, pessoal, eu gostei muito, foi bem bacana a participação de vocês.

José (turno 312) continua propondo questionamento — a si mesmo e ao grupo — tentando entender a presença da mãe na casa, a condição da família (Escravos? Colonos? Donos da fazenda?).

Isabel demonstra não saber como auxiliar o colega. Para ela, é uma dúvida que fica. Ou seja, é uma informação que o texto, por si só, não deu conta de responder. Tampouco as tantas tentativas de preencher as lacunas do texto conseguiram fazer com que o grupo chegasse a uma conclusão.

Diante do comentário de Isabel, José (turno 316) complementa que esta informação faltante é um mistério.

Finalizo a discussão (turno 317) tentando mostrar ao grupo quantas possibilidades de compreensão um texto oportuniza e quantas descobertas e relações foram feitas pelos participantes do grupo 2.

Lanço, despretensiosamente, a possibilidade, de, em aulas futuras conversar com o grupo 1 acerca das descobertas dos participantes desse grupo. Talvez tenha sido esta última consideração o fator que despertou a ideia, nos componentes do grupo 2, de sugerir uma aula com o grupo classe completo. A solicitação do grupo bem como os argumentos que explicitam a importância dessa aula são analisados a seguir.

4.3.3 Vivência 3 — participantes do grupo 2 solicitam uma nova vivência

Diante da impossibilidade de responderem à dúvida sobre a condição de Drummond — ainda que o texto apresentasse muitas pistas a esse respeito — os alunos do grupo 2 solicitaram que uma nova vivência fosse realizada, juntando-se, para isto, todos os alunos do grupo classe.

Essa parte da discussão começou pouco depois da vivência 2, quando o gravador já havia sido desligado. O primeiro turno das aulas havia terminado e os alunos haviam sido liberados para o intervalo, quando oito dos treze participantes voltaram para a sala de aula e pediram para conversar comigo. Quando percebi que poderiam vir bons dados daquela conversa, avisei aos alunos que eu ligaria o gravador novamente. No entanto, uma pequena parte (inicial) da vivência não teve o áudio captado.

Participaram dessa conversa: Alícia, Belisa, Emília, Frederico, Gregório, Isabel, José e Julieta. A vivência teve a duração (registrada) de 7 minutos e 11 segundos, e conta com 99 turnos.

Nos turnos 1 a 13, as crianças expõem a solicitação e defendem a necessidade dessa junção:

Excerto 42 — Solicitação de aula com o grupo-classe completo (I)

- | | | |
|----|-----------|--|
| 1 | José | <u>Pra da:::r mais ideia, aí ficar:::ia, assim, mais ideia, pra pensar mais até, porque acaba sendo difícil tendo... só um grupo e se tivesse dois seria mais.</u> |
| 2 | Vivian | Então, juntar a turma 1 com a turma 2? O <i>que que</i> (...) |
| 3 | Isabel | la ser uma bagunça. ((risos)) |
| 4 | Alícia | () eles pensaram, <u>talvez eles tenham pensado em alguma coisa que gente não conseguiu pensar e quando eles falassem pra gente aí a gente pudesse pensar..</u> Ah, é, é isso! Então... a gente chegasse... a gente... <u>a gente pudesse mudar totalmente a nossa ideia.</u> |
| 5 | Frederico | <u>Chegasse a uma opinião única</u> (). |
| 6 | Gregório | <u>A gente juntasse as nossas duas opiniões.</u> |
| 7 | José | <u>Transformava em uma.</u> |
| 8 | Gregório | É, e dava pra (). |
| 9 | Vivian | É uma ideia. |
| 10 | Julieta | <u>Porque tem outras coisas no texto que a gente não...</u> |
| 11 | José | ...reparou. |
| 12 | Julieta | <u>Não reparou, a gente não entendeu no texto, e aí a gente pudesse... discutir mais sobre essa opinião.</u> |
| 13 | Vivian | É uma ideia. |

A práticas monológica de leitura, dominante nas escolas, traz, arraigada em sua concepção, a necessidade de uma resposta única. Alícia (turno 4) fala em mudar totalmente a ideia que haviam construído. Frederico (turno 5) e José (turno 7) falam em chegar a uma opinião, a transformar as opiniões em uma.

Ao se verem diante de uma prática dialógica de leitura, os leitores têm a oportunidade de participar de um processo de compreensão ativa.

Na compreensão ativa, ainda de acordo com Freitas (2013), que se embasou nos estudos bakhtinianos,

[...] a compreensão se constitui como uma forma de diálogo, no qual compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra. Assim, a significação só se realiza nesse processo de compreensão ativa e responsiva que supõe dois sujeitos, todos com direito a voz. Essa compreensão ativa é criadora, pois, completa o texto do outro, tornando-se um processo de cocriação dos sujeitos (FREITAS, 2013, p. 98).

Os turnos 14 a 69 (anexo 4) mostram os alunos buscando a compreensão ativa do poema. Estes turnos não serão analisados, pois trazem a recapitulação de informações discutidas nas vivências 1 e 2. No entanto, é importante ressaltar que, se for feita uma leitura superficial dos dados, pode-se chegar à conclusão de que os alunos apenas repetiram as ideias uns dos outros. Na verdade, o que os participantes estão fazendo é uma recapitulação do que foi discutido, e apresentando uma gradação das informações discutidas, complementando-as com conhecimentos externos ao texto.

Nesta seção, nosso foco é analisar a motivação dos alunos para a solicitação de uma vivência coletiva. Por isso, passaremos para a análise dos turnos 70 a 74, em que a solicitação para uma aula com o grupo-classe completo tem continuidade:

Excerto 43 — Solicitação de aula com o grupo-classe completo (II)

- | | | |
|-----------|--------|--|
| 70 | Vivian | Pessoal, olha só. E:::i, vamos ouvir? Tem muita questão ainda, é:::, que daria pra continuar discutindo. |
| 71 | José | Então, <u>junta os dois grupos</u> . |
| 72 | Vivian | Vamos juntar os dois grupos, e <i>aí</i> a gente pensa juntos? Vocês acham que vai ser uma boa (...). |
| 73 | Vários | Sim ((exclamações alegres)). |
| 74 | ? | <u>Juntar pra ficar uma opinião única</u> . |

Se, por um lado, os participantes buscavam o que chamaram de resposta ou opinião única (turno 74), por outro lado é possível vislumbrar o desejo de participação em um processo de compreensão ativa e criadora.

Nos turnos 75 a 89 busco mediar a conversa, de forma a propor uma reflexão acerca da necessidade de uma resposta única:

Excerto 44 — Desconstrução da ideia de resposta única

- 75 Vivian Tá, nós vamos tentar. Mas, será que precisa de uma única opinião?
- 76 Vários Não.
- 77 ? Precisa de várias.
- 78 ? Porque sempre tem mais (...).
- 79 Vivian Mas será (...).
- 80 Alícia Porque eu quero fazer a Bel mudar de ideia. ((risos))
- 81 Vivian Mas será (...) Por que você quer fazer ela mudar de ideia?
- 81 Alícia Não, é que (...).
- 82 Vários ((conversas entre os alunos, falas truncadas))
- 83 Isabel Não...é porque todo mundo tem que pensar igual a ela ((ela: Alícia)).
- 84 Vários ((conversas entre os alunos, falas truncadas))
- 85 Vivian Olha só. *Peraí. Peraí. Peraí. Peraí.* Será que só existe uma resposta certa?
- 86 Vários Não.
- 87 Alícia Mas se não existisse (...) Porque esse texto é muito complicado e aí, tipo, é::: têm muitas... têm muitas questões.
- 88 Isabel Poesia é assim. Poesia não precisa fazer sentido.
- 89 Gregório Enfim, você sabe. Você sabe, né? ((dirigindo-se para Vivian; risos))
- 90 Vivian Sei ((risos)).
- 91 José Ô Vivian, mas é tipo, o, os livros que o... o () tem, é::: tem mais de uma história.
- 92 ? Então, tipo, pode ter mais de um (...)
- 93 Isabel Tem mais de um lado da história.
- 94 Vivian Po:::de ser!
- 95 Isabel Ou mais de dois lados da história.

Por duas vezes, nos turnos 75 e 85, retomo a questão acerca da resposta única.

Os turnos de Alícia (turno 80) e de Isabel (turno 83) trazem para a discussão a ideia errônea de que todos devem pensar da mesma forma, de que a compreensão de um texto é um jogo de certo e errado, da resposta única e de todas as outras (que devem ser descartadas). Vale lembrar que foram as duas participantes que apresentaram visões opostas em relação à condição de Drummond, e que participaram ativamente das discussões, tentando defender seus pontos de vista. Alícia defendeu a ideia de Drummond e sua família como pessoas livres, possivelmente colonos; enquanto Isabel defendeu a ideia de miscigenação, sendo Drummond filho de mãe branca e livre e de pais escravo.

A razão do pensamento dicotômico, defendido principalmente por Alícia e por Isabel — expressado e resumido em certo e errado — talvez esteja no fato de que, nas aulas monológicas de leitura, falte espaço para as interações e argumentações. E sobre espaço para o silenciamento (Coracini, 2010; Freire, 2014; Ferrarezi, 2014).

Pontecorvo (2005) chama a atenção para o fato de que a comunicação entre os alunos não é, muitas vezes, valorizada na escola:

A “potência” dos contextos de conflito de opiniões para explicar e argumentar não é, geralmente, utilizada na escola para fins de aprendizagem: os professores não consideram que a troca e a comunicação entre crianças e jovens possam ser tidas como uma fonte de auxílio para a aprendizagem (PONTECORVO, 2005, p. 67).

Esta desvalorização das vozes na compreensão ativa leva os alunos a valorizarem a resposta padrão, a resposta correta, fornecida pelo professor ou pelo autor do livro didático.

Para se romper com a crença da resposta única, as argumentações — que levam a uma compreensão ativa — precisam ser mais amplamente difundidas, permitidas e garantidas nas aulas de leitura, explorando os conflitos de opiniões e as negociações entre os leitores. Dessa forma, os leitores podem perceber que, dependendo do texto, há algumas possibilidades de sanar dúvidas de diferentes maneiras, com sentidos admissíveis. José (turno 91), um participante que não foi possível identificar (turno 92) e Isabel (turnos 93 e 95) verbalizam a compreensão da possibilidade de duas ou mais respostas corretas para uma mesma situação (ou história, como verbalizam).

No entanto, Alícia (turno 87) ainda não está convencida de que as respostas únicas não são necessárias, e tenta esboçar sua forma de pensar. Ao perceber que não consegue se expressar quanto ao fato, prefere justificar dizendo que o texto é muito complicado. Chama a atenção a colocação de Isabel (turno 88), de que “poesia é assim. Poesia não precisa fazer sentido”. Esta é, inclusive, a crença de muitas pessoas acerca do gênero. Lajolo (2000) atribui tal crença ao fato de que

[...] como os contatos que as crianças têm com a poesia são mediados pela escola [...], e como é frequente que os textos mesmo bons sejam seguidos de maus exercícios, é bem provável que a escola esteja, se não desensinando, ao menos prestando um desserviço à poesia (LAJOLO, 2000, p. 51).

Os maus exercícios a que Lajolo se refere são, entre outros, os que priorizam a análise de aspectos secundários aos poemas — como os aspectos gramaticais e ortográficos, por exemplo —, não contribuindo para a compreensão que é, realmente, relevante. A autora ressalta que *ou o texto dá sentido ao mundo ou ele não tem sentido nenhum* (LAJOLO, 2000, p.15). E é justamente os sentidos que o texto dá ao mundo — com toda a sua morfologia e sintaxe desempenhando funções, e não unicamente sendo nomeadas e solicitadas em exercícios de fixação de conteúdos — que buscamos fomentar a construção de sentidos pelos participantes.

Com o objetivo de fomentar essa construção entre os participantes, a solicitação de outra vivência foi acatada e, na vivência seguinte, o grupo-classe teve a oportunidade de discutir mais um texto de Drummond, na tentativa de preencher as lacunas deixadas pelo autor no poema.

4.3.4 Vivência 4 — participantes do grupo-classe leem e discutem fragmento do texto “Vila de Utopias”

A vivência 4 aconteceu na semana seguinte às vivências 2 e 3, atendendo a solicitação de um grupo de alunos. Estes pediam que fosse feita uma aula em que os dois grupos, juntos, pudessem discutir e tentar chegar à conclusão se Drummond foi ou não escravo.

Por considerar que apenas a partilha de ideias acerca do poema “Infância” não traria as informações necessárias para ampliar as discussões, me propus a encontrar um texto que se relacionasse ao poema.

Considerei, para esta escolha, o fato de que um texto não se finda nele próprio, sendo produto do encontro deste com outros, como explicita Kleiman:

[...] o significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outro. Assim, a intertextualidade refere-se às relações entre os diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros (KLEIMAN, 1999, p. 62).

Após muitas buscas, encontrei o texto “Vila de Utopias”, presente no livro “Confissões de Minas”. O texto atendia às necessidades que eu buscava: descreve o local em que o menino Drummond viveu e apresenta dados sobre a família dele. Não há a explicitação de sua condição como um homem livre, mas há pistas que poderiam ser exploradas pelos participantes.

Selecionei dois fragmentos do texto, que apresento a seguir:

VILA DE UTOPIAS

Carlos Drummond de Andrade

A casa era grande, na Rua Municipal: dois andares que subiam cheios de portas e sacadas, oferecendo a frontaria sem ornatos, maciça, impressionante, à admiração dos que passavam. Dentro dela, olhando para o pátio central, outro sobrado, este menor, guardava cômodos inúteis; parecia um pombal. Em 1911 esse sobradinho desapareceu, mas a casa não diminuiu de tamanho, os passos ecoavam ainda nos imensos corredores, nas mesmas salas infinitas. E nela existiam desvãos que nós nunca havíamos explorado. Por baixo da escada, por cima da copa, aqui, ali, o mistério abria-nos os seus lares. Mas nós crescíamos depressa e não púnhamos reparo na casa grande.

Sabíamos que a casa tinha muitos anos, que ali morreram avós, tios e primos; em tal quarto nasceu meu pai, naquele outro meu avô estendeu, até a morte, uma perna baleada nas últimas eleições sangrentas do município; mas nós circulávamos livremente através do ar coalhado de lembranças e eflúvios familiares, de pesadas e obscuras memórias dos coronéis e das damas antigas, dos vestidos de Joana e das festas do comendador Paulo Andrade.

Com a mesma inconsciência natural nós crescemos e nos dispersamos; um dia a casa foi vendida, e então um amargor sem aviso prévio, uma angústia nos subiram à boca, aos olhos; verificamos que aquela casa fazia parte da nossa vida, e como essa vida ficava sem explicação, despregada das enormes paredes azuis que o Andrade dominador salvara da ruína para compor com elas o nosso quadro infantil e humano.

[...]

Insisto em dizer que a vida era inconsciente e calma. O pico do Cauê, nossa primeira visão do mundo, também era inconsciente e calmo. Na nossa rua apenas passavam as pessoas que iam assistir à chegada das malas, no correio, espetáculo diário e maravilhoso, pelo humorismo que nele sabia pôr o velho agente Fernando Terceiro; as pessoas que iam reconhecer firma no tabelião Barnabé; e algum vago transeunte, em demanda da rua de Santana, algum vago moleque, que ia atirar pedras na casa de Didina Guerra (às vezes, eu aderiria cinicamente a esse moleque). Nos dias de júri, a curiosidade das tragédias e das humilhações alheias punha um enxaimo de criaturas no Fórum, perto da nossa casa; mas nós íamos caçar passarinhos ou tomar banho na praia do Rosário, onde uma bica nos dava a impressão de uma catarata doméstica, submetida aos nossos destinos.

Como foi que a infância passou e nós não vimos? Até hoje interrogo aquele menino que durante quatro anos foi um aluno deploravelmente bom no grupo escolar, e não o sinto nem aprumar-se, nem enriquecer-se de experiências vitais, nem desprender-se do cenário familiar. No entanto, o menino existiu, sofreu, brigou, amou, desesperou, cresceu. Vinte anos depois, voltando à cidade, não encontrei vestígio algum da aventura individual. Só a velha casa continuava, espetacularmente azul na rua deserta [...]. (ANDRADE, 2011).

Assim, a quarta vivência consistiu na leitura e discussão do texto “Vila de Utopias”, pelos 21 alunos presentes no dia. Entre os cinco alunos faltantes, Alícia, que, infelizmente esteve ausente por um período escolar, devido a questões de saúde. Sendo assim, não foi possível esperá-la para que participasse da vivência; seria necessário adiar a vivência por duas semanas e achei que a linha de raciocínio e a motivação dos alunos poderia se perder durante esse período.

A vivência teve a duração de 26 minutos e 35 segundos e resultou em 201 turnos. Antes do início da gravação, expliquei ao grupo os meus critérios para a seleção do texto. Distribuí cópias e projetei o texto, para a primeira leitura (individual).

O texto foi lido individualmente e, depois, em voz alta pelos participantes, que se revezaram na tarefa.

Minha mediação, nesta vivência, teve como objetivo tornar observáveis alguns fragmentos do texto, de forma que os participantes estabelecessem relações entre esse e o poema “Infância”.

Os turnos 26 a 45 trazem as primeiras hipóteses dos alunos, todas pautadas na questão de algumas leis abolicionistas — tema das aulas de História, na semana que antecedeu a vivência.

Excerto 45 — As leis abolicionistas

- 26 Vivian E aí? Cês tinham uma dúvida em relação ao Drummond.
- 27 ? Sim, eu acho que ()
- 28 ? Quero falar.
- 29 ? Sim. Eu acho que os pais deles eram.
- 30 Vivian E aí, gente, era escravo ou não?
- 31 Benjamin Eu acho que os pais dele eram, aí, aí, alguém... veio aquela lei... que aboliu a escravidão (...)
- 32 Gregório Quantos anos tem aquele ()?
- 33 Benjamin Pera (...)
- 34 ? Lei do Ventre.
- 35 Benjamin É, a lei do Ventre.
- 36 ? Não. Lei Áurea.
- 37 Benjamin Pera aí... tá, aquela lei. Aí eu acho que quando... quando ele... ele nasceu, eu acho que já não tinha mais a escravidão.
- 38 Vivian O que você acha Liliana... É::: Emília? ((provavelmente estava com a mão levantada))
- 39 Emília É, assim, que ele não era escravo. É, a velha... Como se chama? Que a preta velha, ela... era escrava de... do... da fazenda e quando aboliu a escravidão, ela gostava tanto deles que quis ficar.
- 40 Benjamin Mas precisa de dinheiro.
- 41 Emília Aí eles pagavam e:::la.
- 42 Vivian Fala, Vitório.
- 43 Vitório Eu acho que os pais do Drummond eram escravos e o Drummond não chegou a ser escravo, ele ().
- 44 Vivian O que você acha, Bel?
- 45 Isabel Ah, eu acho que os pais deles podiam ser imigrantes.

Benjamim (turno 31) é o primeiro a trazer a temática das leis abolicionistas para a discussão. Para o participante, os pais do menino eram escravos, mas Drummond não. Há o estabelecimento de relações com o fato de que a Lei do Ventre Livre alforriava todas as crianças nascidas a partir de sua assinatura. Benjamim cita a lei no turno 35. Diante do anúncio de outra lei estudada pelos alunos — a Lei Áurea — (turno 36), Benjamim passa a considerar a possibilidade de a escravidão ter sido abolida antes de o menino nascer (turno 37).

Vitório (turno 43) segue a mesma linha de raciocínio de Benjamim.

Emília continua defendendo a hipótese de que Drummond não era escravo (turno 38). Para a participante, a preta velha, sim, era escrava e provavelmente, após a abolição, continuou na casa, sendo remunerada (turno 41).

No entanto, quem levanta uma nova possibilidade para a condição de Drummond é Isabel (turno 45). A participante, que, nas vivências 2 e 3 havia levantado a hipótese de Drummond ser fruto de miscigenação — filho de pai escravo e mãe branca — levanta, agora, a possibilidade de o menino ser filho de imigrantes. Provavelmente, Isabel estivesse influenciada, mais uma vez, pelos estudos realizados na disciplina de História. Havíamos começado, na semana da vivência, a explorar a temática das novas mãos-de-obra contratadas para substituir os escravos nas fazendas de café. No entanto, Isabel não dá continuidade ao seu raciocínio.

Os turnos 47 a 56 também mostram as tentativas de uma das participantes, Lia, em estabelecer relações entre as leis e o período de vida de Drummond:

Excerto 46 — Leis abolicionistas e o ano de nascimento de Drummond

- | | | |
|-----------|--------|--|
| 47 | Lia | Eu tenho uma dúvida... é... <u>que ano que... aconteceu a lei Áurea?</u> |
| 48 | Vivian | <u>1888.</u> |
| 49 | Lia | <u>Em que ano ele nasceu?</u> |
| 50 | Vivian | <u>Mil... novecentos... comecinho...</u> [Drummond nasceu em 1902]. Eu não lembro exatamente o ano de nascimento dele. |
| 51 | Lia | <u>Mas, quantos anos ele tem?</u> |
| 52 | ? | <u>Ele morreu.</u> |
| 53 | ? | Ele morreu já. |
| 54 | Lia | <u>Sim, mas, ele morreu com quantos anos?</u> |
| 55 | Vivian | <u>Bem velhinho, uns oitenta e poucos anos.</u> E qual é a sua dúvida, Lia? |
| 56 | Lia | <u>Se, tipo, se ele tivesse nascido depois, ele não era escravo,</u> mas
() |

Lia tenta situar as informações em uma cronologia. Primeiro, questiona a respeito do ano da assinatura da Lei Áurea (turno 47) e, em seguida, vai buscando informações sobre o ano de nascimento de Drummond (turnos 49 e 51), para estabelecer uma relação temporal acerca do questionamento que o grupo tentava responder. Por fim (turno 56), Lia expõe seu raciocínio: se Drummond tivesse nascido depois de 1888, ele não era escravo, uma vez que a escravidão já teria sido abolida.

O raciocínio de Lia permitiria sanar a dúvida do grupo. No entanto, os participantes ainda continuam buscando outras pistas no texto.

Os turnos 58 a 66 mostram uma discussão interessante sobre um fragmento do texto. Na discussão, Fernanda, Isabel, Lia e Betina se ajudam, na compreensão de uma situação descrita pelo autor:

Excerto 47 — Exploração de espaços da casa

- 58 Fernanda Assim, ele... ele pode ser escravo, porque tá falando que... aqui está falando que tem alguns lugares na casa que ele não podia... que ele não podia ir.
- 59 Vivian Que ele não podia? Onde que *cê* leu isso? Que tem lugares que ele não podia?
- 60 Fernanda *Tá aqui, aqui, ó... é::: “E nela existiam desvãos que nós nunca havíamos explorado. Por baixo da escada, por cima da copa, aqui, ali, o mistério abria-nos os seus lares.”*
- 61 Isabel Mas aí tá falando que ele não podia?
- 62 Fernanda Não, mas que ele não foi.
- 63 Vivian Que ele não foi. Não ir é a mesma coisa que não poder ir?
- 64 Alguns (?) Não.
- 65 Lia Ele podia ter medo.
- 66 Betina Ele podia, *tipo*, ser muito criança e ele podia... não é que ele... ele podia não poder ir, mas não porque ele era escravo, mas porque... tinha... podia ter muitos crista:::is e ele podia quebra:::r, podia ter coisas muito ra:::ras, tinham medo que ele quebra:::sse. Ou, ele nunca explorou porque ele nunca quis. Porque a cara era muito, muito grande e ele não queria explorar todos os quartos.

No turno 58, Fernanda encontra uma pista que a faz inferir que Drummond é escravo: há lugares da casa em que ele não podia ir. Se ele não podia ir, logo, precisava de autorização para circular pelos cômodos — assim como os escravos, que precisavam de autorização para entrar nos ambientes. Diante da minha dúvida em relação ao trecho citado, peço que Fernanda localize a informação (turno 59), sendo atendida no turno 60.

Após a leitura, Fernanda é questionada por Isabel, acerca do trecho lido. Isabel questiona se o trecho está afirmando que o menino não podia ir ao determinado cômodo da casa. Fernanda volta ao trecho e identifica que não há essa informação. Mas que o menino não foi àquele determinado lugar.

Lanço um questionamento (turno 63) para que os participantes reflitam sobre as escolhas das palavras do autor: não fazer algo é a mesma coisa que não querer fazer algo? Com esse questionamento, busco a compreensão dos sentidos da informação e as diferentes interpretações possíveis para a mesma.

Lia e Betina levantam hipóteses para a atitude do menino. Para Lia (turno 65), o menino não explorou o local por poder sentir medo. Betina (turno 66) encontra duas possibilidades: a de que o menino até poderia ser proibido de explorar o lugar, não por ser escravo, mas porque o lugar guardava objetos que poderiam ser danificados; e a de que o menino não explorou o lugar porque não teve vontade de fazê-lo. Dessa maneira, as duas participantes desconstruem a hipótese levantada por Fernanda.

Ao perceber que as pistas textuais não estavam tão claras como eu imaginava, e que os alunos não estavam conseguindo responder à dúvida que levaram para a vivência, chamo a atenção para um trecho do texto que continha elementos importantes — a descrição e o histórico da casa — para entender a relação entre Drummond e o local.

Tal intervenção pautou-se no meu estudo sobre o papel do professor enquanto mediador, na construção do comportamento leitor, como sugere Lerner:

O professor [...] as incentiva [as crianças] a elaborar e confrontar argumentos, a validar (ou invalidar) suas diversas interpretações. [...] Quando percebe que as crianças persistem em não levar em conta algum dado relevante que está presente no texto, intervém assinalando-o e fazendo perguntas sobre sua relação com os outros aspectos que foram considerados (LERNER, 2002, p. 93).

Os turnos 67 a 82 mostram as primeiras discussões a partir da leitura do trecho, e a busca pela competência leitora, mediada por mim:

Excerto 48 — Descrição e histórico da casa

- 67** Vivian Eu queria ler um texto... é... um trechinho aqui pra vocês, que diz assim ó... *perai*, Vitória... *“Sabíamos que a casa tinha muitos anos, que ali morreram avós, tios e primos; em tal quarto nasceu meu pai, naquele outro meu avô estendeu, até à morte, uma perna baleada nas últimas eleições sangrentas do município; mas nós circulávamos livremente através do ar coalhado de lembranças e eflúvios familiares, de pesadas e obscuras memórias dos coronéis e das damas antigas, dos vestidos de Joana e das festas do comendador Paula Andrade.”* Onde nascem os filhos de escravos?
- 68** Vários Na senzala.
- 69** Julieta Ah, será que ele nasceu na senzala, mas ele... *aí* acabou a lei... acabou a lei não, *aí* começou a lei e eles soltaram ()
- 70** Vivian E será que quando chegou a lei Áurea soltaram os escravos, eles tinham direito a morar numa casa grande, na rua municipal?
- 71** Vários Não.
- 72** Vários É... ((burburinhos))
- 73** ? Eles não eram escravos...
- 74** Vivian Olha como fala um pouquinho *aí*. *“A casa era grande, na rua Municipal (...)*
- 75** Vários Eles não eram escravos!
- 76** Vivian *“dois andares que subiam cheios de portas e sacadas, oferecendo a frontaria sem ornatos, maciça, IMPRESSIONANTE, à admiração dos que passavam”.*
- 77** Benjamin Eu acho que eu tenho uma hipótese...
- 78** Vivian Era uma casa rica ou uma casa pobre?
- 79** Vários Rica.
- 80** Vivian Fala, Benjamin.
- 81** Benjamin Ele podia ser... eu acho que eles poderiam ser... não sei... eles poderiam ser portugueses?
- 82** Vivian Será que eles poderiam ser portugueses? Mas, aqui ó, o que a gente está discutindo: era ou não era escravo?

Logo após a leitura que faço do trecho, lanço um questionamento (turno 67), com o intuito de que os participantes estabeleçam relações entre a casa descrita e as senzalas — moradias dos escravos — trazendo para a discussão os conhecimentos históricos que permearam toda a discussão do poema “Infância”.

A partir da leitura, Julieta (turno 69) traz à discussão uma hipótese já discutida nas vivências anteriores: a de que, após a libertação dos escravos, estes continuaram a viver nas antigas casas em que serviam. Para que houvesse uma reflexão acerca dessa possibilidade, lanço um novo questionamento (turno 70), relacionado ao contexto histórico amplamente explorado: onde passaram a viver os escravos libertos?

Diante do meu questionamento, alguns participantes começam a se manifestar (turnos 71, 72 e 73). Retomo, mais uma vez, no turno 74, um pequeno trecho do texto, que descreve e situa a casa: uma casa grande, na Rua Municipal.

O turno 75 mostra uma interrupção da minha leitura, com vários alunos afirmando que Drummond não era escravo. Continuo a ler a descrição (turno 76) e questiono o valor da construção (turno 78).

Benjamin (turno 81) levanta uma nova possibilidade, relacionada à temática da imigração. Talvez o participante estivesse querendo estabelecer uma relação entre os donos da casa e os colonizadores do Brasil, trazendo, novamente para a discussão, aspectos históricos estudados. Retomo, no entanto, a discussão para a pergunta que buscávamos solucionar (turno 81), uma vez que eu não queria que a discussão se desviasse da linha de raciocínio que os participantes estavam construindo. Os turnos 84 a 105 continuam a demonstrar as discussões suscitadas pela leitura do trecho realizada por mim, no turno 67, agora, principalmente, acerca dos moradores e proprietários da casa:

Excerto 49 — Moradores e proprietários da casa

- 84** Emília *Assim, eu acho que não por causa que ele fala, nesse mesmo texto que você leu, “Sabíamos que a casa tinha muitos anos, que ali morreram avós, tios e primos; em tal quarto nasceu meu pai, naquele outro meu avô estendeu, até à morte, uma perna baleada nas últimas eleições sangrentas do município; mas nós circulávamos livremente através do ar coa::lhado de lembranças e fluídos... eflúvios... familiares, de pesadas e obs... obscuras memórias de coronéis e das damas antigas, dos vestidos de Joana e das festas do comendador Paula ANDRADE.” E ele era Drummond de ANDRADE, então, Paula*

- Andrade poderia ser avô, tataravô dele.
- 85 Isabel Ou mesmo pai.
- 86 Benjamin O pai!
- 87 Emília Também podia ser
- 88 ? Ou irmão
- 89 Benjamin Pai
- 90 Vivian O que que o Paula Andrade era?
- 91 Emília Comendador.
- 92 Vivian Comendador... Então, aí () aí a gente tem uma pista... Será que a gente tem mais pista no texto?
- 93 Julianna Como assim, comendador?
- 94 Vivian Comendador é um cargo... é::: de chefia, *né*, um cargo político. Vamos procurar no texto se tem mais algum trecho, que a gente consiga pensar que ele não era escravo. A Belisa tinha falado, tinha levantado a mão, e a Isabel também. Deixa as duas falarem.
- 95 Gregório Eu, eu, eu, eu
- 96 Vivian Então, espera, vamos começar com a Belisa, depois a Isabel. Depois, aqui.
- 97 Belisa A Fernanda falou antes, que tinha::: no te:::xto lugares que ele nunca tinha explora:::do na ca:::sa e que ele podia ser escravo por causa disso ((fala muito baixo)). So que aqui, ó, () “*Mas nós circulávamos livremente*” () Então, tipo, ele era livre pra circular pela casa, então, a casa era grande, ele era rico. Se ele fosse escravo, se os pais fossem escravos, ele não poderia ter uma casa desse tipo () ele ia ter que passar o dia trabalhando.
- 98 Fernanda É verdade.
- 99 Isabel Eu acho que, assim, o Paula Andrade não podia ser o pai dele, porque ele disse na::: no text... na poesia da infância ele disse que o pai dele ia pro campo trabalhar, então eu não acho que ele não podia ser um comendador.
- 100 Vivian Mas, você acha que esse comendador podia ser alguém da família ou não?
- 101 Isabel Acho que sim, porque Andrade.
- 102 Vivian Talvez não o pai?
- 103 ? O tio.
- 104 ? O tio.
- 105 ? Avô.

Emília (turno 84) traz para a discussão mais um trecho do texto. O texto selecionado pela participante estabelece relações entre Drummond e o dono da casa, por meio do sobrenome destes. Emília verbaliza essas relações parentais e levanta a hipótese de o comendador ser avô ou tataravô do menino.

Nos turnos seguintes (turnos 85 a 89), vários participantes levantam outras possibilidades sobre o grau de parentesco entre Drummond e o comendador, mas parece haver a concordância de que se tratam de parentes próximos.

Julianna (turno 93) apresenta uma dúvida sobre o significado da palavra, que esclareço no turno seguinte. Uma vez que a discussão estava fluindo de maneira muito interessante, optei por fornecer a resposta, de modo a não desviar a temática.

No turno 97, Belisa retoma uma colocação que Fernanda havia feito no turno 58. A participante retoma uma hipótese levantada por Fernanda — a de que o menino não podia frequentar determinados locais da residência — e completa com uma informação que vem logo em seguida, no mesmo parágrafo: a de que Drummond circulava livremente pela casa. Belisa conclui, a partir dessa informação, que se o menino fosse escravo, estaria trabalhando, não teria uma casa como a descrita, tampouco liberdade para circular por ela.

No turno 99 Isabel também faz uma retomada, dessa vez do poema “Infância”, estabelecendo relações com o texto “Vila de Utopias”. Para a participante, o comendador Andrade não seria pai do menino, uma vez que este, como citado no poema, trabalhava no campo. Para Isabel, um comendador não trabalharia em atividades desse tipo. Ainda assim Isabel afirma que o comendador e o menino possuem relações de parentesco. Novamente, o grupo tenta buscar qual é essa ligação (turnos 103 a 105).

Nos turnos seguintes (107 a 116), os participantes continuam investigando as relações entre Drummond e o comendador:

Excerto 50 — Relações entre Drummond e o comendador (I)

107 Juliana Aqui, ó, tem um parágrafo que fala: “*Com a mesma inocência natural crescemos e nos dispersamos; um dia a casa foi vendida, e então o a-mar-gor sem aviso prévio, uma angústia nós... nos subi::ram à boca, aos olhos; verificamos como aquela casa vazia fazia parte da nossa vida, e como essa vida ficava sem explicação, despregada das enormes paredes azuis que o Andrade dominador salvara... salvara da ruína para compor com elas o nosso quadro infantil e humano*”. O Andrade. *Aí, co certeza era... Agora, eu acho que com esse parágrafo da*

- pra ter... vamos dizer... não sei... É que eu acho que justifica mais esse Paula Andrade ser da família.
- 108 Vivian Por quê?
- 109 Julianna Por que fala que... é... “Andrade dominador salvará da ruína para compor com elas o nosso quadro infantil e humano”.
- 110 Vivian Então, tem um Andrade dominador? O que será que isso quer dizer? Um Andrade dominador?
- 111 ? Que ele dominava tudo?
- 112 Emília Que ele dominava a família.
- 113 Vivian Julieta, você tinha pedido pra falar.
- 114 Julieta É... porque... assim... Se... Assim... Eu acho que ele não pode ser escravo, porque, assim, se ele... se os avós deles nasceram naquela casa... todo mundo nas... ele fala que todo mundo nasceu naquela casa, várias pessoas.. Ele cita aqui várias pessoas nasceram naquela casa e ele também nasceu. Então, eu acho que como aquela casa é muito rica, os avós deles podem ter dado aquela herança e aí a velha preta, acho que é isso...
- 115 Benjamin Preta velha
- 116 Julieta Preta velha que pode ter sido escrava.

Assim como Emília (turno 84), Julianna traz para a discussão mais um trecho do texto. O trecho selecionado busca complementar as informações dos turnos anteriores, justificando as hipóteses levantadas por vários participantes, acerca das relações entre Drummond e o comendador.

Podemos considerar que a voz de Julianna, no turno 107, reverbera muitas outras vozes. A participante parece querer encontrar elementos que comprovem o que os outros participantes expuseram. Ao ser questionada sobre a razão pela qual escolheu o trecho para justificar o fato de que o comendador pertencera à mesma família de Drummond, ela traz um novo trecho do texto, que apresenta o comendador como um dominador.

Emília tenta auxiliar o raciocínio de Julianna, levantando a hipótese de que o comendador dominava a família (turno 112).

A palavra volta para a Julianna (turno 113), que se afasta do trecho que ela própria havia escolhido e repetido, no turno 107, e se embasa em outro trecho do

texto para justificar a opinião de que Drummond não era escravo. A participante considera que se todos os Andrades nasceram na casa, e se a casa parecia ser de alto valor, Drummond não poderia ser escravo. A participante ainda tenta, neste mesmo turno, estabelecer relações entre a família e a preta velha. Retomarei esta relação um pouco mais a frente.

Os turnos seguintes ainda apresentam as tentativas dos participantes em encontrar as relações entre Drummond e o comendador:

Excerto 51 — Relações entre Drummond e o comendador (II)

- 118 Betina Eu acho que, *tipo...* eu vou falar da mesma parte que a Julianna, que é assim... Cadê? Aqui... *“enormes paredes azuis que o Andrade dominador salvara da ruína para compor com elas o nosso quadro infantil e humano”*. Eu acho que o Andrade, eu não sei se é pai... eu acho que não é pai, eu acho que é como se fosse um tio, é::: e aí ele era um chefe da família, esse tio, e ele salvou a casa da ruína... ele salvou a casa da ruína e::: o::: Andrade, o Carlos Drummond de Andrade passou a infância dele inteira naquela casa.
- 119 Vivian Pode ser. E fala mais alguma coisa da infância dele, que a gente tem uma pista de que ele não era escravo? Fala José.
- 120 José Eu acho que assim... se::: o Paula Andrade é::: comendador, então eu acho que eles não podem ser escravos porque comendador é um grande cargo, então não pode ser ()
- 121 Benjamin *Então... Assim () “Insisto em dizer que a vida era inconsciente e calma”*. A vida dele não pode ser de escravo se ela era inconsciente e calma.

Betina (turno 118) chama a atenção para uma informação presente no texto: a de que o comendador havia salvado a casa da ruína. A participante não explora a ideia, tampouco tenta entender de que salvamento se trata ou o que seria essa ruína. O que Betina tenta assegurar é o fato de que Drummond passou a infância naquela casa.

No turno 119, José consegue explorar as relações que estabelece entre o comendador e a situação da família Andrade: uma vez que o cargo de comendador é um cargo importante, Paula Andrade e a família não poderia ser escravos.

Benjamin (turno 120) também traz contribuições para a discussão, pautado em um trecho do texto: a de que se a vida de Drummond era inconsciente e calma, ele não poderia ser um escravo, pois a vida de um não teria estas características.

Na busca por inferir os sentidos do texto, os participantes trazem novamente para a discussão a questão referente à preta velha. Se uma das dúvidas, sobre a condição de Drummond, parece estar resolvida, a outra questão, acerca das relações entre este e a preta velha, ainda não.

De forma a construir a linha de raciocínio dos alunos, interrompo, mais uma vez, a ordem temporal da vivência, para analisar a fala de Julieta, no turno 114 e a continuidade dessa discussão, nos turnos 122 a 139.

Ainda que o turno 114 já tenha sido parcialmente analisado, retomo-o aqui novamente, analisando uma compreensão que Julieta está tentando construir, acerca da presença da preta velha na casa.

Excerto 52 — Relações entre Drummond e a preta velha

114 Julieta É... porque... assim... Se... Assim... Eu acho que ele não pode ser escravo, porque, assim, se ele... se os avós deles nasceram naquela casa... todo mundo nas... ele fala que todo mundo nasceu naquela casa, várias pessoas.. Ele cita aqui várias pessoas nasceram naquela casa e ele também nasceu. Então, eu acho que como aquela casa é muito rica, os avós deles podem ter dado aquela herança e aí a velha preta, acho que é isso...

No turno analisado, Julieta tenta levantar uma hipótese sobre a preta velha e a relação dela com o menino Drummond. A participante começa a considerar a possibilidade de a casa ter sido deixada de herança, mas não conclui se a herança é para a preta velha ou para Drummond. No entanto, traz novamente para a discussão a presença da velha senhora.

Ainda que uma rica troca de informações tenha sido realizada, nas vivências 1, 2 e 3, possibilitando a co-construção de raciocínios, os turnos 122 a 135 nos mostram que, se há enunciados que permitem uma gama de respostas, há aqueles que comportam hipóteses, mas que não são passíveis de uma conclusão:

Excerto 53 — Preta velha

122	Lia	<u>A gente não estava na dúvida... no negócio se era a preta velha que era escrava?</u>
123	Vivian	E aí, o <i>que que</i> vocês acham?
124	?	<u>Ela pode ser a avó dele.</u>
125	Gregório	<u>Não, mas tá lá, fala que ()</u>
126	Vivian	Ainda tinha uma dúvida, né?
127	Fernanda	Então, ela pode ser a avó dele.
128	?	Isso que eu ia falar, ela pode ser a avó dele.
129	?	<u>Ela podia ser rica.</u>
130	Gregório	<u>É que, assim, no texto fala que ela nasceu na senzala, a preta velha.</u>
131	Fernanda	<u>Então, ela pode ser escrava.</u>
132	Gregório	<u>A preta velha é escrava.</u>
133	Fernanda	<u>Pode ser a avó dele.</u>
134	Isabel	<u>Mas, será que fosse avó dele ele teria... ele conseguia morar numa casa tão ()</u>
135	Fernanda	<u>Vai que o vô era rico?</u>

Lia (turno 122) busca uma confirmação para a questão que ainda não havia sido esclarecida. Neste momento, ideias já abordadas voltam a discussão. No entanto, nem as argumentações de que a preta velha fosse parente do menino (turnos 124, 127, 128, 129, 133 e 135), tampouco as argumentações contrárias a esse fato (turnos 130, 131, 132 e 134) e nem mesmo as pistas textuais presentes em Vila de Utopias possibilitaram chegar a uma conclusão sobre essa questão. Descobrir isso causou espanto, em princípio, entre os participantes.

Há, em minhas notas de campo, o registro da fala de alguns alunos, perguntando se eu não sabia, *mesmo*, se a preta velha era ou não uma escrava, se era ou não parente do menino. O espanto vem da desconstrução do professor como a autoridade que detém todas as respostas.

No decorrer do processo, bem como de todo o restante do ano letivo, a constatação de que há várias respostas possíveis, há muitas hipóteses plausíveis, há vários argumentos que sustentam uma hipótese trouxe uma mudança significativa no perfil de leitor dos envolvidos no processo. Um perfil mais audaz, um leitor com mais leveza de pensamento (Rojo, 2006) na busca por suas interpretações e construções de sentidos.

Ainda que uma resposta absolutamente correta não fosse possível de ser dada, continuei a propor uma reflexão sobre as informações do texto e os conhecimentos históricos dos alunos, de forma a construir uma compreensão admissível. Nos turnos 136 a 145, retomo conceitos históricos em busca da construção dessa compreensão:

Excerto 54 — Situação dos escravos pós-assinatura da Lei Áurea

- | | | |
|------------|----------|---|
| 136 | Vivian | <u>Lembra quando a gente estudou a questão do fim da escravidão? O que aconteceram... o que que aconteceu com os escravos quando eles foram libertados?</u> |
| 137 | Vitório | <u>Eles não tinham dinheiro pra ir pra África, pra morar, pra comprar comida.</u> |
| 138 | José | <u>Aí eles tiveram que ficar lá trabalhando pros donos.</u> |
| 139 | Gregório | <u>Não mudou nada.</u> |

Meu questionamento no turno 136 visava a reflexão acerca da situação dos ex-escravos, para que as relações entre a preta velha e o menino pudessem ficar um pouco mais claras, embora não fosse possível afirmar quem era ela e que papel desempenhava na casa e na vida da família. Busquei, durante todo o processo e com tais questionamentos, a formação do leitor autônomo e reflexivo, descrito por Lerner:

Formar leitores autônomos significa, entre outras coisas, capacitar os alunos para decidir quando sua interpretação é correta e quando não o é, para estar atentos à coerência do sentido que vão construindo e detectar possíveis inconsistências, para interrogar o texto buscando pistas que avaliem esta ou aquela interpretação, ou que permitam determinar se uma contradição que detectaram se origina no texto ou num erro de interpretação produzido por eles mesmos. Trata-se então de proporcionar às crianças oportunidades de construir estratégias de autocontrole da leitura. Tornar possível essa construção requer que os alunos enfrentem situações de leitura com o desafio de validar por si mesmos suas interpretações (LERNER, 2002, p. 93).

Mais uma vez, os participantes retomaram fatos históricos para responder a questão, enriquecendo a compreensão com fatos estudados. Posso afirmar que muito da compreensão tanto do poema “Infância” quanto do texto “Vila de Utopias” só foi possível graças a essas relações transdisciplinares estabelecidas. Durante todas as vivências, ficou clara, nas colocações dos participantes, a importância dos contextos e da interdisciplinaridade / transdisciplinaridade para a compreensão do enunciado poético. A interdisciplinaridade, enquanto elemento de integração (e não apenas justaposição) de disciplinas, prevê a interação entre estas. Essas relações são intencionais e têm por objetivo alcançar maior abrangência de conhecimento.

Vitório (turno 137), José (turno 138) e Gregório (turno 139) vão complementando as informações, apresentando uma gradação das descobertas realizadas. O primeiro afirma que após a libertação dos escravos, eles não tinham dinheiro para voltar às terras de origem, tampouco para moradia e alimentação. O segundo acrescenta que, por conta disso, precisaram continuar trabalhando para os antigos donos. O terceiro conclui que nada mudou na situação daquelas pessoas.

Por fim, busco uma relação entre os dois textos discutidos pelos participantes. Os turnos 146 a 156 e 163 a 170, os participantes estabelecem essas relações e suas compreensões:

Excerto 55 — Relações entre os textos “Infância” e “Vila de Utopias” (I)

- | | | |
|------------|--------|--|
| 146 | Vivian | O <i>que que</i> o texto... O que que os dois textos aqui, o “Vila de Utopias” e o “Infância” têm em comum? |
| 147 | ? | Em comum? |
| 148 | Vivian | Em comum, um <i>tá</i> reforçando a ideia do outro. Quem sabe? Fala, Bre ((provavelmente estava com a mão levantada)). |

- 149 Breno Esse texto... eles têm em comum que os dois falam da infância também e também da família, tipo...
- 150 Vivian Vamos ajudar o Breno que ele está rouco. Os dois falam da infância e da família, ele falou. O que mais Bre?
- 151 Breno Ele fala da... tipo... da infância dele, da vida dele.
- 152 Vivian Da infância e da vida. E essa infância, essa vida foi um período que ele gostava, que ele viveu de uma forma boa ou não?
- 153 Adele Ele gostava, ele fazia coisa que toda criança gostaria de fazer.
- 154 Emília Eu acho bem estranho, porque no “Infância” fala de um irmão dele e aqui não fala nada.
- 155 Vivian É, ele não cita o irmão em Vila de Utopias.
- 156 Lia Quem era a família dele?

Breno (turno 149) estabelece relações considerando passagens da infância, presentes nos dois textos.

Adele (turno 153) complementa a fala de Breno, trazendo, na leitura feita, uma interpretação sobre as situações narradas pelo autor. De acordo com a participante foi uma infância feliz, pelo fato de que o menino fez coisas que todas as crianças gostariam de fazer.

Emília (turno 154) chama a atenção para o fato de que o irmão não aparece no texto “Vila de Utopias”. A curiosidade da participante é complementada por Lia (turno 156) que continua querendo investigar um pouco mais acerca da vida do autor.

Vale esclarecer que essas curiosidades foram sanadas, em partes. Após as vivências, muitos alunos forma buscar informações acerca da vida do autor, tentando descobrir um pouco mais sobre a família e, principalmente, sobre a preta velha. No entanto, sobre ela, nada se conseguiu encontrar.

Nos turnos seguintes, as relações entre os dois textos continuam a se fazer presentes:

Excerto 56 — Relações entre os textos “Infância” e “Vila de Utopias” (II)

163	Emília	<u>No “Vila de Utopias” ele fala como foi a infância.</u>
164	Isabel	<u>A lembrança da casa.</u>
165	Vivian	E é um período que ele sente saudade?
166	?	Sim.
167	Gregório	Porque ele se expressa.
168	Benjamin	<u>Ele fala com saudade.</u>
169	Emília	<u>Ele fala que a infância passou e eles nem perceberam.</u>
170	Betina	<u>E também ele fala assim que no dia que a casa foi vendida, ele sentiu um amargo:::r, ele sentiu muita angústia. Isso quer dizer... porque a casa fazia parte da infância dele. Isso quer dizer que ele gostava muito da infância dele.</u>

Isabel (turno 164) identifica a presença de memórias sobre a casa e Benjamin consegue identificar um sentimento de motivação para a escrita: a saudade.

Emília (turno 165) traz a percepção diante da passagem do tempo e Betina (turno 166) a percepção dos sentimentos que a venda da casa trouxe ao poeta.

Novamente, a gradação de ideias possibilita aos leitores não apenas reconhecer e decodificar as informações presentes no texto escrito. Possibilita inferir sentimentos, motivações para a escrita. Possibilita, ainda, completar as lacunas presentes no texto, preenchendo-o com aquilo que não foi dito pelo autor.

Machado discorre sobre o poder da leitura de literatura e a possibilidade que dá ao leitor de “completar” a obra. A autora esclarece que

A liberdade que a literatura oferece [...] joga sobre nossos ombros a responsabilidade e o prazer de completar a obra. Na leitura de literatura se estabelece um pacto inconsciente entre o texto e o leitor, em que este é levado [...] a embarcar num mundo de outro tipo, numa outra dimensão, que não é a sua realidade cotidiana mas ajuda a iluminá-la. Depois da leitura, o leitor volta a essa realidade transformado. Tal efeito não se consegue apenas com uma atitude passiva, mas com um trabalho mental e imaginário ativo, intenso, por vezes dificultoso: a atividade intelectual que permite a construção imaginária simultânea de outros roteiros possíveis, paralelos ao que se está lendo (MACHADO, 2011, p. 19).

A complementação descrita por Machado se fez presente em toda a construção de sentidos dos textos discutidos.

4.4 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Após a análise dos dados das quatro vivências, apresento a seguir as respostas às perguntas formuladas, pautadas em todas as discussões e construções que os dois textos de Carlos Drummond de Andrade possibilitaram.

O que faço, na verdade, é sintetizar as informações acerca de cada um dos questionamentos, uma vez que, ao longo da análise, as respostas para estes se fizeram presente em todos os momentos.

Começo sintetizando as informações acerca de **como se dá o processo de construção de sentidos pelos leitores, quando o processo de leitura se pauta no Pensar Alto em Grupo e nas relações dialógicas?**

É possível afirmar que, quando o processo de leitura se pauta no Pensar Alto em Grupo e nas relações dialógicas, o processo de construção de sentidos pelos leitores se dá de uma forma reflexiva e responsiva. A compreensão do texto torna-se rica de significados.

Tal compreensão extrapola as palavras contidas no texto. Extrapola, ainda, as ideias do autor. O texto, quando o processo de leitura se pauta nas relações dialógicas, passa a pertencer às muitas vozes que o discutiram.

Os leitores se responsabilizam pelas descobertas. Buscam pistas no texto. Levantam hipóteses, confirmam algumas e descartam outras. Complementam ideias, promovendo uma gradação de descobertas. Não se contentam com um conhecimento “transmitido”. Não aceitam um “depósito” de informações. Querem construir a compreensão com base em seus conhecimentos de mundo. Trazem seus conhecimentos para o texto e o transformam. Relacionam o texto a outros textos. Relacionam o texto “da aula de Português” aos saberes construídos em outras disciplinas. Preenchem coerentemente as lacunas deixadas pelo autor. Aproximam-se do autor. Aproximam-se da temática do texto.

Dessa forma, o texto literário retorna à sua real função, como descreve Machado, que é o de se valer do uso artístico da linguagem para

[...] despertar identificações emocionais e projeções psicológicas entre leitor e escritor, e, com isso, tocar os espíritos, inquietá-los, suscitar novas perguntas, consolar, fazer crescer, levá-los a discordar de aceitação passivas, a exprimir emoções as mais diversas, a compartilhar problemas e significados e tanta coisa mais (MACHADO, 2011, p. 34).

O leitor já não é mais o sujeito passivo, que se satisfaz com a prática tradicional de leitura proposta em instituições de ensino. Tal constatação nos possibilita responder à segunda pergunta a que me propus investigar: ***Em que aspectos o trabalho com a leitura literária modifica a relação dos alunos-leitores com poemas?***

Se, em princípio, ao questionar os alunos acerca da leitura de poemas, as respostas se pautavam em generalizações — textos “*muito fáceis de se ler*”, por serem curtos, por serem rimados ou por terem som; textos “*muito difíceis de se ler*”, por não fazerem sentido — após as vivências estas generalizações não foram mais ouvidas. Os textos poéticos passaram a fazer parte da rotina de leitura, junto aos textos de outros gêneros.

Muitos livros de poemas foram trazidos para a sala de aula, onde mantivemos, durante todo o ano, uma caixa de livros para empréstimo. A partir de um determinado momento, após as primeiras vivências, os alunos começaram não só a trazer livros, como a querer indicá-los. Passamos a contemplar, na rotina, uma aula semanal para indicações e conversa entre leitores. Essas conversas entre leitores consistiam em discussões sobre livros lidos. Vale ressaltar que as leituras não eram obrigatórias, tampouco a organização das conversas era determinada por mim. Os próprios alunos se organizavam em duplas ou pequenos grupos, de acordo com o livro que tinham lido e queriam discutir.

Em reuniões e atendimentos aos pais, estes também partilharam as informações sobre a mudança do perfil leitor de seus filhos: a maioria dos alunos estava pedindo aos pais que comprassem livros, de determinados autores, temas ou gêneros. Um dos livros que constou nessa solicitação teve, justamente, um fragmento discutido, em vivência do Pensar Alto em Grupo. Ao final da vivência, muitos alunos anotaram o nome do livro e, na semana seguinte, muitos o haviam comprado e estavam lendo.

Houve, ainda, o despertar do interesse por temáticas variadas. Uma das alunas estava muito curiosa a respeito da mitologia grega, outra, sobre a ditadura brasileira. O interesse por esses temas foi despertado a partir das discussões de fragmento do poema “Odisseia” — presente no livro didático —; e da canção “Apesar de você” — trabalhada nas aulas da disciplina de História, em estudos sobre ditadura e direito ao voto.

É possível constatar, então, que a leitura literária modificou não apenas a relação dos alunos com os poemas, mas com os textos e com os livros de uma maneira geral.

Após as quatro vivências analisadas, houve mais 10 vivências (5 com cada grupo), onde os alunos leram e discutiram poemas. Os poemas “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias; “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu; “Guardar”, de Antonio Cicero; “Canção da Aia para o filho do rei”, de Mario Quintana; “A montanha pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade foram lidos e discutidos pelos grupos de alunos, que teceram ricas construções de sentidos para os mesmos. Este “tecer” é explicitado por Lajolo, que evidencia o fato de que

[...] a leitura, principalmente a literária, parece constituir um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo. Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras como os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando (LAJOLO, 2000, p. 106).

Os quatro primeiros poemas que tiveram suas construções “tecidas” pelos alunos fazem parte do livro paradidático adotado pela escola, intitulado “Antologia ilustrada da poesia brasileira”, organizado e ilustrado por Adriana Calcanhoto. O último, de Drummond, foi escolhido por duas razões: primeiro, pelo interesse que o autor despertou no grupo de alunos. Segundo por ser um poema utilizado em diversas vivências do Pensar Alto em Grupo, por diferentes pesquisadoras do GEIM, em grupos focais, com adolescentes e adultos. Eu queria constatar se as construções interpretativas que as crianças faziam eram muito diferentes das construções interpretativas que os adolescentes e adultos faziam.

Ao se depararem com mais um poema de Drummond, ambos os sub-grupos demonstraram satisfação em ler e discutir as ideias nele presente. Percebi que o fato de conhecerem um pouco mais acerca do autor trazia segurança ao grupo. Falavam de alguém “próximo”. São dados riquíssimos, assim como os das outras vivências citadas, que servirão para análises futuras.

Quanto à terceira pergunta a que me propus investigar, acredito que muito já foi dito sobre o papel do professor investigador. A questão formulada foi: ***Que ações e intervenções do professor (ou mediador) promovem o desenvolvimento do leitor?***

Para começar, é necessário que o professor seja conhecedor de seu próprio fazer pedagógico.

Por mais que eu estivesse estudando sobre o Pensar Alto em Grupo, apenas quando tematizei minha própria aula — após a primeira vivência — e analisei cuidadosamente minhas intervenções foi que me dei conta de que, em muitas situações, estas eram um tanto quanto diretivas e controladoras. E ações desse tipo não promovem o desenvolvimento do leitor.

Foi necessário que eu me silenciasse mais e desse mais voz aos meus alunos. Essa é a principal ação que promove o bom desenvolvimento do leitor e do produtor oral. No entanto, não quer dizer que o professor deva se calar e permitir que as discussões acerca dos textos discutidos sigam qualquer direção. O professor media, revozeia, questiona, devolve questionamento ao grupo. Houve situações em que precisei tornar algumas informações do texto observáveis para o leitor. É importante, no entanto, e conforme explicita Lerner

[...] que o professor retarde a comunicação de sua opinião para as crianças. [...] As intervenções que o docente faz nesse período em que se abstém de dar sua opinião são, no entanto, decisivas: quando detecta que as crianças persistem em não levar em conta algum dado relevante que está presente no texto, intervém assinalando-o e fazendo perguntas sobre sua relação com outros aspectos que forma considerados; quando pensa que a origem das dificuldades do grupo para compreender certa passagem está em que as crianças não dispõem dos conhecimentos prévios necessários para sua compreensão, proporciona toda a informação que considera pertinente; quando, ao contrário, as prolongadas discussões do grupo demonstram que as crianças não relacionam o tema tratado no texto com os quais se trabalhou previamente e que seria relevante apontar, o professor atua como memória do grupo; quando predomina uma interpretação que ele considera errada, afirma que existe outra informação possível e incita a buscar qual é [...] e solicita às crianças que determinem a que lhes parece mais válida e que justifiquem sua apreciação (LERNER, 2002, p. 93).

Outra ação que contribui para a formação do leitor é oportunizar o espaço e o tempo para as leituras.

Se queremos formar leitores; se a escola é o ambiente em que as crianças passam parte significativa de seus dias; se esse é — de acordo com apontamentos da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015) — o segundo local em que mais se leem livros, faz-se necessário contemplar momentos para que a leitura por fruição aconteça na escola. Diferente da leitura determinada, a leitura por fruição é aquela em que os leitores escolhem o que ler. Faz-se necessário, ainda, que o professor e os adultos com quem a criança tenha contato sejam leitores.

Machado (2016, p. 65) afirma estar convencida de que “o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo”. Para a autora, “se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se formar um leitor”. E complementa que o hábito de ler “não é natural, é cultural”. Ou seja, quando mais contato com adultos leitores, mais a criança a criança incorpora esse fazer à sua rotina.

No entanto, como Machado (2016, p. 67) constata, muitos são os professores, na escola, que “não leem, não vivem com os livros uma relação boa, útil, importante. Sem isso, não dão o exemplo e não conseguem verdadeiramente passar uma paixão pelos livros — e sem paixão, ninguém lê de verdade”.

A paixão pela leitura, advinda do professor, aguça os interesses das crianças e os torna curiosos e ávidos por mais informações, por mais histórias, por mais saberes.

O ambiente também pode favorecer o despertar dessa curiosidade. Uma ação que pode contribuir para o desenvolvimento do leitor é a organização desse ambiente junto com os alunos.

As ações desenvolvidas junto ao grupo de alunos com o qual trabalhei contribuíram muito para a formação dos leitores: a organização da caixa de livros para empréstimo, a produção de uma lista de indicação de títulos, a leitura de catálogos de livros, a leitura de resenhas críticas, a organização de uma mesa temática, com livros e objetos relacionados ao assunto abordado, entre outras, foram ações que levaram os alunos a se aproximarem do objeto-livro com mais interesse.

Outra ação interessante foi levar os livros dos quais haviam sido retirados os fragmentos publicados no livro didático adotado. Muitas obras puderam ser lidas em sua totalidade e causaram grande interesse nos alunos que, a partir destas obras, buscaram outros títulos do mesmo autor, da mesma coleção ou da mesma temática na biblioteca.

Acredito não haver apenas uma ação, uma única forma, ou a forma correta de se fomentar o gosto pela leitura. As ações descritas contribuíram para a formação de um determinado grupo, podendo não gerar os mesmos resultados em outro grupo. Há que se considerar, portanto, a subjetividade e os interesses dos envolvidos no processo de construção de saberes, compondo, assim, um ambiente de leitura que seja satisfatório e motivador para cada grupo.

Respondidas às perguntas formuladas, apresento, no capítulo seguinte, algumas considerações acerca da formação do leitor literário na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.
Mas as coisas finidas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

(Carlos Drummond de Andrade, Memória)

No artigo introdutório da presente pesquisa, apresento um questionamento de Carlos Drummond de Andrade, constante no texto “A educação do ser poético”. O autor indaga: “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?”. Ao longo do texto, o poeta vai tentando encontrar respostas à sua pergunta. E vai tecendo considerações acerca do papel da escola na formação do ser poético.

Ainda no capítulo introdutório, estabeleço relações entre o ser poético, citado por Drummond, e o ser leitor — o leitor em formação — que se encontra nas escolas, ávido por conhecimentos. Estabeleço, ainda, relações entre a busca de Drummond, para tentar entender o afastamento entre poesia e leitor, que acontece na escola; e a minha busca por uma prática de leitura que modificasse o desinteresse que as crianças vão demonstrando pela leitura durante o período escolar. Uma prática que, ao invés de afastar, possa aproximar o texto (seja em prosa, seja em verso) do leitor.

Sempre me causou muito incômodo o fato de que, quando pequenas, as crianças demonstram grande interesse pelas histórias e pelos livros e, à medida que vão crescendo e que vão avançando em sua escolaridade, este interesse vá se dissipando.

Se é justamente na esfera escolar que temos oportunidade de desenvolver uma prática de leitura que possibilite o acesso do leitor à cultura escrita e aos novos conhecimentos, de forma a expandir de seu horizonte, porque a escola ainda se prende nas interpretações de leituras que raramente extrapolam os significados literais das palavras, e que afastam o leitor dos encantamentos que um texto pode suscitar? Esta constatação e este questionamento foram o mote para as minhas primeiras investigações a respeito do desenvolvimento da leitura na escola.

Trago para esta seção, duas das (muitas) autoras (e autores) que embasaram meus primeiros estudos e buscas sobre a presença da leitura na escola: Machado (2011) e Reyes (2012).

Machado (2011) discorre sobre o papel da leitura na escola. A autora constata que, com o objetivo de desenvolver o “hábito” de ler, a escola acaba por afastar os possíveis leitores do encantamento que os bons textos provocam.

Isso acontece quando a leitura é didatizada, quando sua função é a de se ensinar algo a partir dela — sejam aspectos gramaticais, ortográficos ou de localização de informações.

A autora esclarece que:

[...] de um modo geral, a atitude da educação brasileira em relação à leitura de literatura não tem sido capaz de permitir que os alunos vislumbrem as riquíssimas possibilidades dessa algazarra silenciosa e alegre, guardada nas estantes. No máximo, os responsáveis estão preocupados em desenvolver o “hábito de leitura”, como se se tratasse de algo semelhante a escovar os dentes ou levantar às seis da manhã. As atividades se concentram em leituras obrigatórias, com a atenção voltada para a necessidade de depois responder a umas perguntas chatíssimas, policialescas, sem pé nem cabeça, só para verificar o que o aluno esqueceu. Parecem uma sucessão de pegadinhas, e ninguém em sua saúde emocional pode gostar de ser submetido a isso. Elas não tratam de expor o aluno ao entusiasmo da leitura, à alegria dos encontros com livros (MACHADO, 2011, p. 22-23).

Reyes (2012) também discorre sobre o afastamento entre texto e leitor, que a escola tende a reforçar ao ignorar a subjetividade do leitor. Para a autora, a didatização da leitura reforçada pelas atividades propostas na escola ignora um importante fator: a de que as perspectivas diante de um texto mudam, de acordo com o leitor.

A autora discorre sobre as difíceis e desafiadoras tarefas de expressar ideias a outro; e de compreender as ideias de outro. Defende a autora que

[...] não é fácil escrever, nem expressar-se, tampouco traduzir em palavras um mundo interior para comunicar a outros seres humanos, que têm, por sua vez, mundos interiores próprios, uma mínima parte do que queremos. E, do mesmo modo, pode não ser fácil para o leitor penetrar nesse mundo de palavras, nessas marcas deixadas por outro em um papel depois de um processo de criação árduo e complexo. De onde surgiu, então, esse consenso escolar que obriga todos a sublinharem a mesma coisa em um mesmo parágrafo de um conto, a entenderem rapidamente as mesmas ideias principais e a enxergarem todas as obras a partir do mesmo ponto de vista? De onde surgiu esse desprezo que a educação nutre pelo subjetivo, o inefável, pelo que não pode ser definido nas linhas de um dicionário? (REYES, 2012, p. 21)

A busca por uma nova prática de leitura, que se afastasse da prática de leitura criticada tanto por Reyes quanto por Machado, me levou ao encontro do *Pensar Alto em Grupo*.

A prática, que embasou toda a construção da presente dissertação, visa à formação do leitor crítico e reflexivo. Visa, ainda, fomentar o gosto pela leitura, resgatando — assim esperamos — aquele interesse por histórias, que vemos se dissipando nas crianças, durante sua vida escolar.

A formação desse leitor crítico e reflexivo, no espaço escolar, requer a atenção do professor. Muitas são as etapas para que tal objetivo seja alcançado:

- I. a escolha de bons textos literários, ou não literários — de acordo com a proposta a ser desenvolvida;
- II. um cuidadoso planejamento, por parte do professor, para conhecimento do texto e de seus contextos;
- III. a proposição da leitura, privilegiando tempo e condições para esta;
- IV. a leitura, pelo leitor, e o tempo para registros de perguntas, observações e comentários suscitados pelo texto;
- VI. o encorajamento, por parte do professor, para que os leitores participem ativamente das discussões propostas;
- VII. a conquista, por parte dos leitores, do direito à voz, à concordância ou discordância, às dúvidas — na busca pela compreensão do lido.

Vale lembrar que a formação do leitor reflexivo e crítico só acontece se o leitor tiver voz e oportunidade para discutir e reconstruir o texto. O leitor precisa ser respeitado como um sujeito ativo, que interage com o texto e com outros leitores, construindo sentido para o que leu.

Para que possamos alcançar êxito em nossa proposta de formação de leitores, é preciso fomentar a vontade de ler e priorizar tempo, nas grades escolares, para as atividades que vão muito além de ler o texto e responder perguntas a ele relacionadas.

A proposição de leituras que apresentam uma finalidade que vá além das atividades didatizantes, aqui criticadas, são motivadoras para os alunos. As atividades de discussão dos textos possibilitam uma melhor compreensão desses, uma vez que os leitores mobilizam conhecimentos anteriormente construídos e relacionam-nos às novas informações. Propiciar momentos de discussões e de trocas entre pares e entre o grupo possibilita a ampliação da rede de conhecimentos e de significados.

A metacognição também está presente durante as investigações que partem das problematizações e discussões, haja vista que o aluno precisa pensar sobre como pensou ou fez determinadas descobertas, levando-o a formas mais elaboradas de raciocínio.

Pensar e repensar estratégias, procedimentos e registros, entre outros, pode contribuir para o esclarecimento de dúvidas, para o aprofundamento e a reflexão acerca das investigações e para estabelecer relações entre o que já se sabe e o que se está aprendendo.

Os dados das quatro vivências mostram uma grande compreensão dos textos lidos e, acima de tudo, uma compreensão de fatores que estavam além do texto. Ou seja, quanto mais os alunos compreenderam o texto, mais aprenderam a partir do que leram.

Cabe, aqui, retomar uma informação importante acerca dos textos escolhidos para as vivências.

Em princípio, apenas o poema “Infância” constava na sequência didática desenvolvida para o trabalho com poemas, sendo o texto para a vivência piloto. O interesse pelo contexto histórico e as relações estabelecidas pelos alunos entre o texto e as descobertas que estavam sendo realizadas nas disciplinas de História tornaram as discussões significativas e levaram à busca por um segundo texto que complementasse o primeiro.

Vale, ainda, informar, que o segundo texto escolhido — “Vila de Utopias” — não esgotou as descobertas e os questionamentos sobre o autor. Os alunos continuaram a explorar o tema, por meio de coleta de materiais, como livros do autor, biografia e até mesmo uma árvore genealógica da família Andrade — a fim de descobrirem quem foi o comendador Paula Andrade e qual o grau de parentesco com o autor.

Retomo essas informações para ilustrar que as leituras não se esgotaram ao término das aulas. Continuaram provocando o interesse, fomentando a busca por novas leituras, por outros saberes. E possibilitaram aprender tantas outras coisas a partir do que leram no texto inicial, o poema “Infância”.

Os dados das quatro vivências demonstram, ainda, que quando é dada ao leitor a oportunidade de ser um leitor ativo, a atividade torna-se relevante e desperta o interesse. E o livro passa a fazer parte da vida do leitor, que reconhece naquele objeto todas as possibilidades de conhecimento de mundo e de vida que se encontram entre páginas delimitadas por duas capas, mas com informações ilimitadas.

Para finalizar, quero deixar registrada uma consideração tecida por Colasanti, acerca da presença dos livros na formação de uma pessoa. A autora parte do que ela chamou de um pequeno artifício, para constatar o que os livros fizeram por ela.

Conta-se que certa vez, perguntaram a Michelangelo [...] como fazia para esculpir um cavalo. É simples, teria respondido o artista, pega-se um bloco de mármore bem grande e tira-se tudo o que não for cavalo, e o que sobra é ele, o equino. Seguindo o seu exemplo, vou desbastar do bloco da minha vida todas as leituras, tirar os livros todos. O que sobrar será o que eu teria sido sem eles, e me dará a justa medida do que fizeram por mim (COLASANTI, 2012, p. 20).

O que Colasanti constata, ao final de sua tentativa de desbastar o bloco de sua vida, que aquilo que ela poderia ter sido sem a leitura nunca existiu. De acordo com a autora, foi a leitura que, fundindo-se com a vida, deu-lhe um sentido mais amplo (COLASANTI, 2012, p. 44).

Assim sendo, espero que a presente pesquisa contribua para uma reflexão sobre a formação do leitor. Espero, ainda, que um novo paradigma de leitura — pautado na dialogicidade — possa estar presente nas escolas. Que a formação do leitor seja considerada como objetivo fundamental. E que o leitor, constituído por todas as leituras oportunizadas ao longo de uma jornada — dentro e fora da escola — possa, ao final de cada texto, de cada livro, de cada enunciado, compreender as sábias palavras de Drummond: “as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão...”

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 166 p.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. [1994]. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2011. 81 p.

BRASIL; INEP. *Relatório Nacional – Pisa 2012: resultados brasileiros*. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos.2012>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009. 203 p.

BAKHTIN, M. [1979]. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 476 p.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org). [1994] *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2011. 81 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. [1994] *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2011. 81 p.

BRAIT, B. (Org). [1997] *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. 365 p.

BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Org). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota Editora, 2014. 324 p.

BURNS, A. Action Research. In: HEIGHAM, J; CROCKER R. A. (Org). *Qualitative Research in Applied Linguistic: a practical introduction*. Palgrave: Macmillan, 2009. 240 p.

CARDOSO, B. (Org). [2007] *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2014, 4ª edição. 402 p.

CARVALHO, Arli Pires de. *Investigando a Reconstrução do Estilo de Ação do Professor em Eventos de Leitura*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASTANHEIRA, M. I.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs). *Alfabetização e letramento em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2008. 122 p.

CASTRO, R. V.; DIONÍSIO, M. L. A produção de sentidos na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no trabalho interpretativo. In: FELTES, H. P. M. (Org). *Produção de sentidos: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2003. 458 p.

COLASANTI, M. *Como se fizesse um cavalo*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. 76 p.

COLELLO, S. M. G. *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011. 221 p.

CORACINI, M. J. (Org.) [1995]. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. 141 p.

CRESWELL, J. W. [2009]. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CURY, M. Z. F. *Intertextualidade*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 168 p.

DELL'ISOLA R. L. P. *Inferência na leitura*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

DELL'ISOLA R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. 247 p.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. [2003]. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.

DINIZ, M. I. *Ler, escrever e resolver problemas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 204 p.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Confissões de Minas*. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 336 p.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. *A educação do ser poético*. Disponível em: <<https://zellacoracao.wordpress.com/2011/06/03/a-educacao-do-ser-poetico-carlos-drummond-de-andrade/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ENDE, M. *A história sem fim*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 400 p.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em uso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 280 p.

FERRAREZI JR. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino da língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 120 p.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. [1984]. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008. 144 p.

FREIRE, P. [1992]. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

FREIRE, P. [1996]. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 144 p.

FREIRE, P. [1968]. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 253 p.

FREIRE, P. [1993]. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 25ª edição. 187 p.

FREITAS, M. T. de A. (Org). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 109 p.

GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. 136 p.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. de A. (Org). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 109 p.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. 192 p.

KLEIMAN, A. B. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

KLEIMAN, A. B. [1989]. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOBASHIGAWA, Elizabeth Kasue Oshiro. *Pesquisa-Ação sobre a Ação Docente na Construção de uma Prática Dialógica de Leitura*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

KOCH, I. G. V. [2002]. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2015. 207 p.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2008. 166 p.

LAJOLO, M. [1993]. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, Ática, 2000. 112 p.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes, 2013. 124 p.

MACHADO, A. M. *Silenciosa Algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 290 p.

MACHADO, A. M. *Pontos de fuga: conversas sobre livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 250 p.

MAGALHÃES, I. (Org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 336 p.

MOITA LOPEZ, L. P da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *Revista Delta*, v. 1, n. 2, 1994.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 280 p.

MOURA, E. M. *Leitura em Bakhtin e Paulo Freire: palavras e mundos*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2012. 186 p.

O'CONNOR, M. C.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Org). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, 1996. 304 p.

PONTECORVO, C. (Org). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 296 p.

QUEIROZ, Sandra Regina de Bitencourt. *O Papel do Professor para Orquestrar Mediações como Espaços de Leitura Crítica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem: o santo Graal da linguística. In: SIGNORINI, Inês. *Situar a lingua[gem]*. São Paulo: Parábola Editoria, 2008. 148 p.

REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a nossa linguagem. *Cadernos de tradução do Instituto de Letras nº 09*, organização de Pedro M. Garcez. Porto Alegre: jan-mar. 2000.

REIS, Madalena de Souza. *O Professor como Agente de Letramento e o Pensar Alto em Grupo na Leitura de Poemas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

REYES, Y. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. 84 p.

ROJO, R. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. 232 p.

ROJO, R. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. 320 p.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 280 p.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 127 p.

ROJO, R. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 248 p.

SANTOS, Fátima Aparecida Cezarim dos. *Falação em sala de aula: a indisciplina escolar em reflexão — uma interpretação dialético-dialógica da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. 350 p.

SANTOS, Marivan Tavares dos. *A Prática de Leitura do Pensar Alto em Grupo: A Formação do Aluno Leitor Crítico e a do Professor Agente de Letramento*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SIGNORINI, Inês. *Situar a lingua[gem]*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 148 p.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. 190 p.

SOARES, M. [2003]. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2013. 123 p.

SOARES, M. [1998]. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.124 p.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. 175 p.

STREET, B.; STREET, J. [1995]. A escolarização do letramento. In: STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 238 p.

STREET, B. [2000]. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 336 p.

STREET, B. [1995]. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 238 p.

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

SUGAYAMA, Ariane Mico. *Investigando Práticas Sociais de Leitura de Textos Literários: A Mediação de Leitura como Ação Cultural e o Pensar Alto em Grupo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. 252 p.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

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

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

ZANOTTO, M. S. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, Aldo de (Org). *A propósito da metáfora*. Recife: Editora UFPE, 2014. 300 p.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane M. *Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo*. (No prelo)

ZANOTTO, Mara Sophia; PALMA, Dieli Vesaro. Contexto, Conhecimento Enciclopédico e a Construção de Inferências Metonímicas e Metafóricas. *Revista Signos*, v. 41, n. 70, 2016, Santa Cruz do Sul, RS.

ANEXO – A EDUCAÇÃO DO SER POÉTICO, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

A educação do ser poético

Carlos Drummond de Andrade

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?

Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver — estado de pureza da mente, em suma?

Acho que é um pouco de tudo isso, se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia.

Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida?

Receio que sim.

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem.

A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.

Sei que se consome poesia nas salas de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isso cultivar o núcleo poético da pessoa humana?

Oh, afastem, por favor, a suspeita de que estou acalentando a intenção criminosa de formar milhões de poetinhas nos bancos da escola maternal e do curso primário.

Não pretendo nada disto, e acho mesmo que o uso da escrita poética na idade adulta costuma degenerar em abuso que nada tem a ver com a poesia.

Fazem-se demasiados versos vazios daquela centelha que distingue uma linha de poesia, de uma linha de prosa, ambas preenchidas com palavras da mesma língua, da mesma época, do mesmo grupo cultural, mas tão diferentes.

Se há inflação de poetas significantes, faltam amadores de poesia — e amar a poesia é forma de praticá-la, recriando-a.

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.

Não seria talvez despropositado cuidar de uma extensão poética das escolinhas de arte, esta ideia maravilhosa que Augusto Rodrigues tirou de sua formação humana de artista para a realidade brasileira. Longe de ser uma fábrica alarmante de versejadores infantis, essa extensão, curso ou atividade autônoma, ou que nome lhe coubesse, daria à criança condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas. Projeto de educação para a poesia (fala-se hoje em educação artística no ensino médio, quando o mais razoável seria dizer educação pela arte).

A vocação poética teria aí uma largada franca, as experiências criativas gozariam de clima favorável sem que tal importasse na obrigação de alcançar resultados concretos mensuráveis em nível escolar.

Sei de casos em que um engenheiro, por exemplo, aos 30, 40 anos, descobre a existência da poesia...

Não poderia tê-la descoberto mais cedo, encontrando-a em si mesmo, quando ela se manifestava em brinquedos, improvisações aparentemente absurdas, rabiscos, achados verbais, exclamações, gestos gratuitos?

Alguma coisa que se bolasse nesse sentido, no campo da Educação, valeria como corretivo prévio da aridez com que se costuma transcrever os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio.

E a arte, como a educação e tudo o mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a educação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?

APÊNDICES

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO POEMA *INFÂNCIA*, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (GRUPO 1)

Turnos	Participantes	Interação
1	(vários)	Drummond, Drummond ... psiu
2	Ricardo	Não consigo ouvir direito.
3	(?)	Ouvir o quê?
4	Vivian	Olha só. Nós vamos ouvir agora o poema do Drummond na voz dele, é uma gravação que ele fez sobre um poema que eu gosto muito, que chama Infância. Aliás, eu gosto muito do Drummond. Fala, Vi.
5	Vitório	Tá gravando?
6	Vivian	Tá, tá gravando.
7	Vários	((risos))
8	Vivian	Então, nós vamos ouvir (...) Fala, Ricardo.
9	Ricardo	Eu não consigo ver nada.
10	Vivian	Não consegue ver? Vem um pouquinho aqui pra trás, ó, a gente vai apagar a luz pro texto ficar melhor, pra projetar melhor. Fala, Julianna.
11	Julianna	Ele morreu?
12	Vivian	Ele já morreu.
13	(?)	Quando?
14	Vivian	Faz algum tempinho
15	(?)	Ah, tadinho dele... Dois anos?
16	Vivian	Faz um pouco mais. Eu vou depois trazer um livro pra vocês que conta a história dele.
17	?	() Quanto tempo?
18	Vivian	Faz um tempo.
19	Julianna	Ele morreu em mil, novecentos e alguma coisa?
20	Vivian	Ele já era bem velhinho quando ele morreu.
21	Henrique	Tadinho...
22	Vivian	Eu trago depois pra vocês um pouco da história dele.
23	Liliana	Eu pensei que ele ()
24	Vivian	Eu não me lembro o ano em que ele morreu, mas esse, esse poema que nós vamos ouvir agora tá na voz dele (...)
25	Julianna?	Ele era velhinho aí?
26	Vivian	Eu acho que isso deixa a coisa mais bacana ainda de ouvir o que ele

		escreveu e depois ele lendo isso que ele escreveu, né? Ricardo, faz um favor para mim? Apaga a luz, pra vocês conseguirem ver melhor o texto que tá projetado. Essa aqui da frente, ó.
27	?	Apaga as duas, Ricardo.
28	Áudio - Drummond	<i>Meu pai montava a cavalo, ia para o campo. Minha mãe ficava sentada cosendo. Meu irmão pequeno dormia. Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de Robinson Crusóé, comprida história que não acaba mais. No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu chamava para o café. Café preto que nem a preta velha café gostoso café bom. Minha mãe ficava sentada cosendo olhando para mim: - Psiu... Não acorde o menino. Para o berço onde pousou um mosquito. E dava um suspiro... que fundo! Lá longe meu pai campeava no mato sem fim da fazenda. E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé.</i>
29	Vitório	Bonito...
30	Vivian	Gostou, Vi?
31	Vitório	Legal, legal, legal ((alguns aplausos))
32	Fernanda	Triste
33	Vivian	Você achou triste, Fernanda?
34	Fernanda	Ele tá chorando(...) Não é triste, mas o jeito que ele fala (...)
35	Vitório	É, a voz é triste
36	Fernanda	<i>"E eu não sabia que a minha história / era mais bonita [do que] que a de Robinson Crusóé"</i>
37	Julianna	Ele tá chorando?
38	Vários	Ele tá chorando. Ele tá chorando? Eu acho...
39	Vivian	Vocês querem ouvir de novo?
40	Vários	Sim! ()
41	(?)	O que que é cosendo?

42	Vivian	Todo mundo falando ao mesmo tempo, eu não consigo entender vocês e vocês não conseguem entender os outros. Parece, Liliana, que ele tá triste, cê achou?
43	Liliana	Parece (...)
44	(?)	Eu acho que (...)
45	Vivian	Por que que cê achou? Fala, Betina.
46	Betina	Ele... eu acho que quando ele gravou ele já tava mais velho e aí ele ficou com essa voz.
47	Vivian	Ele ficou com essa voz? A gente já vai conversar sobre isso.
48	(?)	O que que é cosendo?
49	Vivian	Cosendo, que será que é cosendo? Quem sabe?
50	Vários	Cozinhando!
51	Vivian	Cozinhando? Não:::
52	Julianna	Não, é costurando.
53	Vivian	Costurando! Isso, Ricardo.
54	Liliana	Que nome estranho.
55	Ricardo	Ele tava morrendo?
56	Vivian	Não, ele não estava morrendo
57	Vários	Nossa! Quem morre (...) Ele tá (...)
58	Vivian	Eu vou colocar mais uma vez e aí nós vamos discutir um pouco sobre essa leitura do Drummond. <i>Pera só um pouquinho</i>
59	?	((Burburinhos incompreensíveis))
60	Áudio - Drummond	<p><i>Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.</i></p> <p><i>Minha mãe ficava sentada cosendo.</i></p> <p><i>Meu irmão pequeno dormia.</i></p> <p><i>Eu sozinho menino entre mangueiras</i></p> <p><i>lia a história de Robinson Crusóé,</i></p> <p><i>comprida história que não acaba mais.</i></p> <p><i>No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu</i></p> <p><i>a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu</i></p> <p><i>chamava para o café.</i></p> <p><i>Café preto que nem a preta velha</i></p> <p><i>café gostoso</i></p> <p><i>café bom.</i></p> <p><i>Minha mãe ficava sentada cosendo</i></p> <p><i>olhando para mim:</i></p> <p><i>- Psiu... Não acorde o menino.</i></p> <p><i>Para o berço onde pousou um mosquito.</i></p> <p><i>E dava um suspiro... que fundo!</i></p> <p><i>Lá longe meu pai campeava</i></p>

		<i>no mato sem fim da fazenda. E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé.</i>
61		((tosse))
62	?	Que que é campeava?
63	Vivian	O que será que é campeava?
64	Fernanda	Ele colhia, fazia (...)
65	Adele	Cuidava do campo
66	Vivian	Cuidava do campo? É, ele cuidava desse terreno, dessas plantações que eles tinham. Bom, quem quer começar a falar? Vamos pensar um pouco nesse título que ele deu, vamos pensar um pouquinho nessa leitura do Drummond, que vocês ficaram aí impressionados, perguntaram se ele <i>tava</i> triste, enfim. Ricardo, <i>cê</i> quer começar?
67	Ricardo	Ahã!
68	Vivian	O que você quer contar pra gente?
69	Ricardo	É que esse poema conta sobre a infância dele, ((tosse)), quando o pai montava cavalo, quando o irmão dormia, quando a mãe <i>tava</i> cosendo, quando ele <i>tava</i> lendo o livro dele de Robinson Crusóé, e tudo acontecendo nesse momento
70	Vivian	Entendi. Fala, Betina
71	Betina	Eu acho que ele deu esse título pro poema porque ele conta tudo o que aconteceu na infância dele, então ele conta como é que era o dia dele, aí ele acordava e quando ele acordava o irmãozinho dele <i>tava</i> dormindo, o pai já tinha ido pro campo, a mãe <i>tava</i> costurando, aí ele lia alguns livros, subia em manguei:::ras, e ele, no começo, parece que ele falava isso com muita triste:::za, o que ele fazia, o que a mãe fazia, mas depois ele mesmo fala que ele não sabia que a história dele era tão bonita.
72	Vivian	Então vocês acham que é tristeza, ou como a Betina falou, pode ser alguma outra coisa? ((Burburinhos)). <i>Que que</i> você acha, Lia?
73	Lia	Ele <i>tava</i> emocionado.
74	Vivian	Emocionado? Por que que você acha que ele <i>tava</i> emocionado?
75	Lia	Porque é a história dele.
76	Vivian	Por que é a história dele?
77	Vários	((Burburinhos))
78	Vivian	Ó, a Lia falou que acha que ele <i>tava</i> emocionado porque é a história dele, a infância dele. <i>Que que</i> <i>cês</i> acham? Fala, Adele.
79	Adele	Eu acho que pode ser que ele <i>tava</i> meio que <i>vamo</i> se dizer quase chorando de felicidade, vamos se dizer... porque não é triste a

		história dele... só porque ele ficava sozinho... mas... mas o irmão ia crescer, ele vai ter companhia, então ele sabia que a história dele era muito mais bonita do que ele pensou que era
80	Vivian	Por <i>que que</i> cês acham que ele descobriu que a história dele era ma:::is bonita que a de Robinson Crusoé?
81	Vários	((suspiros, comentários incompreensíveis))
82	Vivian	Quem conhece a história do Robinson Crusoé?
83	Vários	Quem é Robinson Crusoé? ((burburinhos))
84	Vivian	Quem é Robinson Crusoé?
85	Julianna	Cê pode contar a história pra gente?
86	Vivian	Posso, posso contar a história, num outro momento, pra vocês.
87	Ricardo	Eu só conheço um cara que chama Robinson.
88	Vivian	É uma história de aventura, a do Robinson Crusoé. Ela é uma história de muitas (...)
89		((burburinhos))
90	Julianna	Ele era aquele náufrago, <i>lá?</i>
91	Vivian	É::: ele viveu sozinho durante um tempo, numa ilha (...)
92	Liliana	Fala o resumo?
93	Vivian	O resumo da história? Eu vou trazer pra vocês essa história, pra vocês contarem (...)
94		((burburinhos, empolgação com a história de Robinson Crusoé))
95	Vivian	Não, ó, eu queria (...) Eu vou trazer pra vocês a história, mas quero voltar aqui, ó, nesta da infância do Robinson Crusoé, da infância do Robinson... não... da infância do Carlos Drummond de Andrade.
96	Julianna	Eu só não entendi a frase " <i>no meio / no meio dia branco de luz / uma voz que aprendeu a ninar / nos longe das senzalas</i> "
97	Vivian	Que será que isso quer dizer, ó, a Julianna falou que ela não entendeu essa parte: " <i>no meio dia branco de luz / uma voz que aprendeu a ninar / nos longe das senzalas</i> " <i>Que que</i> é uma senzala?
98	(?)	Aquela casa de escravos.
99	Vivian	Aquela casa de escravos? O Drummond, ele é, é uma pessoa que nasceu, que nasceu já há muito tempo, que morreu, morreu velhinho, com 70, 80 anos.
100	Julianna	Então, quando ele nasceu, ele nasceu numa senzala?
101	Vivian	Então, será que ele nasceu numa senzala, como a Julianna falou? Vocês viram a foto dele. Ele parece uma pessoa que tenha nascido numa senzala e que viveu numa senzala? <i>Vamo</i> pensar o que ele fala da infância. <i>Que que</i> ele fala da mãe, do pai?
102	(?)	Ele não é (...)

103	Ricardo	<i>“No meio dia branco”</i> , porque ele <i>tava</i> morrendo no meio dia.
104	Vivian	Morrendo no meio dia? Então, vamos por partes.
105		((várias crianças falando ao mesmo tempo))
106	Vivian	Pessoal, ((várias crianças falando ao mesmo tempo)), pessoal, <i>pera aí</i> , Betina, já deixo você falar ((provavelmente, Bianca estivesse com a mão levantada)). Ricardo (...)
107	(?)	Também quero falar.
108	Vivian	Julianna, Fernanda, <i>vamo</i> ouvir uma coisa. Vamos por partes, então. <i>“No meio dia branco de luz”</i> ((várias crianças falam ao mesmo tempo)). <i>“No meio dia branco de luz”</i> , o que será que isso quer dizer?
109	Liliana	Uma luz forte, uma luz fraquinha.
110	Vivian	Uma luz forte e uma luz fraquinha?
111	(?)	É, por exemplo, a tarde?
112	Vivian	Um entardecer?
113	Breno	O sol é muito forte, aí pode fazer uma luz brilhante.
114	Vivian	Então, um sol forte? Um sol forte? Pode ser. E aí, ele fala assim (...)
115	Ricardo	Ou olhar para o sol do meio dia (...)
116	Vivian	Pode ser. Que horário será que então ele <i>tá</i> tentando mostrar aí nesse trequinho?
117	Vários	Meio dia, meio dia.
118	Adele	Que era meio dia, ele <i>tava</i> sozinho, lendo.
119	Vivian	Meio dia branco, ele <i>tava</i> totalmente sozinho?
120	Vários	Não, não ((burburinhos))
121	Adele	Não, com a mãe dele... mas... a mãe de:::le... não podia ficar com ele.
122	Vivian	Onde que você descobriu isso, Adele? Vai lá no texto e me mostra onde você des(...). Lê pra gente. Que parte você acha?
123	Adele	É que a mãe <i>tá</i> lá com ele.
124	Vivian	Que a mãe <i>tá</i> lá com ele? Lê um trecho que você acha.
125	Adele	Eu acho que é assim, ó... <i>“minha mãe ficava sentada cosendo, olhando para mim, psiu, não acorde o menino, para o berço onde pousou o mosquito e dava um suspiro, que fundo”</i>
126	Julianna	Então, eu acho que ela só ficava cosendo.
127	Vivian	Cê acha que ela ficava cosendo, e ficava com ele?
128	Julianna	Eu acho que ela não ficava com ele. Só ficava com (...)
129	Vivian	Ficava com quem, Vitória?
130	Vitório	Com o bebê, eu acho...
131	Vivian	Com o bebê?
132	Julianna	Mas era um bebê, mesmo?

133	Vitório	Era um bebê?
134	Vivian	Era o irmão dele.
135	Liliana	Pode ser um menino, também, mas tipo de cinco anos.
136	Vivian	Mas, ó, eu só queria voltar ((burburinhos)) eu queria voltar nessa parte que a Julianna tinha falado que ela não entendeu direito e que depois, diz assim, ó, é: <i>“uma voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala e nunca se esqueceu / chamava para o café”</i> . Quem é essa pessoa? <i>Que que</i> você acha, Beatriz? ((provavelmente, de mão levantada))
137	Betina	Betina
138	Vivian	Betina, desculpa
139	Betina	Eu acho, assim... que pode ser duas coisas: pode ser não uma escrava, mas uma pessoa, negra, que trabalhava na casa dele, e que fazia as coisas, ou podia ser a própria mãe, que parou de costurar, de coser, <i>né</i> , um pouquinho, pra fazer um café.
140	Vivian	<i>Que que</i> vocês acham, ó, a Betina levantou duas possibilidades. Ela falou que talvez fosse uma pessoa negra, que não era escrava, ou que podia ser a mãe. <i>Que que</i> você acha, Julianna ((provavelmente, Julianna estava pedindo a palavra)).
141	Julianna	Poderia, <i>tipo assim</i> , pode... não precisa ser escravo, mas no passado dela ela poderia ser ((entonação interrogativa)), por causa que antigamente os escravos... eles mexiam com café .
142	Vivian	Pode ser que essa pessoa foi escrava em outros tempos? Vamos ver o que a Fernanda quer falar pra gente ((provavelmente, Fernanda estivesse com a mão levantada))
143	Fernanda	É uma coisa, eu não sabia que o Carlos Drummond de Andrade tinha irmão.
144	Vivian	Não?
145	Fernanda	O irmão dele já morreu também?
146	Vivian	<i>Ih</i> , eu não sei, mas (...)
147	Liliana	Pode ser que não morreu ainda, porque parece que o irmão é mais novo.
148	Fernanda	Mas calma <i>ai</i> que eu não acabei ainda. E::: Também eu achei assim que esse negócio de poema assim... o que ele usa assim... pra falar <i>“café preto que nem a preta velha, que nem a preta velha, café gostoso, café bom”</i> . Esse café gostoso, café bom deixou assim, um...
149	(?)	Um?
150	Fernanda	Um sentido de que o café era bom mesmo e reforçou a ideia de que o café era gostoso.
151	Vivian	Fala, Adele ((Adele provavelmente estivesse com a mão levantada))

152	Adele	Eu não acho que necessariamente TEM que ser a mãe dele... eu acho que... como fala preta velha, eu não acho que a mãe é tão velha por acabar de ter um bebê, ela pode até ser velha, mas não ter uns cinquenta anos... porque não dá... pra... ter um bebê, é difícil.
153	(?)	Pode ser avó.
154	Julianna	Eu acho que é avó.
155	Vivian	Cê acha que é avó?
156	Julianna	É, avó é mais velha do que a mãe.
157	(?)	Ou uma tia.
158		((várias crianças falando ao mesmo tempo))
159	Julianna	No passado () uma escrava.
160	Vivian	Deixa eu só trazer uma informação pra vocês, ele fala, olha só, quando ele fala " <i>café preto, que nem a preta velha</i> ". Então, essa pessoa que fazia esse café (...)
161	?	Por que essa () muito preto
162	Vivian	Essa pessoa que fazia esse café (...) Era o que, Betina?
163	Betina	Negra.
164	Vivian	Era negra. O Carlos Drummond, vocês viram a foto, não viram? Então <i>pera aí</i> . Micaelle ((Micaelle é professora auxiliar do grupo)), faz um favor pra gente? Volta lá no começo do site, se você clicar ali em Carlos Drummond de Andrade, ali onde <i>tá</i> o... esse aqui... Esse aqui, ó, esse é o Carlos Drummond de Andrade.
165	Vários	É velho.
166	Vários	Ele é branco.
167	Vivian	Ele é branco.
168	Lia	Então não é da família dele.
169	Vivian	Então não era, Lia? Lia falou (...)
170	Vários	((burburinhos))
171	Lia	A Lia falou assim, ó: Então não era da família dele.
172	Amanda	Vai que ele puxou por pai, porque pode ser avó ou (...)
173	Adele	Eu acho que então... pode ser... essa preta velha que ela fala pode ser, eu não acho que ela seja uma ex-escrava, mas eu acho que talvez ela seja uma filha de um escravo ou de uma escrava.
174	Vivian	Pode ser
175	Fernanda	Eu acho que a pessoa pode ser assim a mãe branca e o pai negro, ou a mãe negra e o pai branco, <i>né</i> , mas ele pode ter puxado pro pai assim, <i>né</i> , e pode ter sido branco, mas do mesmo jeito, podia ter sido a avó dele.
176	Adele	() ele foi numa cafeteria, eu acho.

177	Vivian	Numa cafeteria?
178	Vários	((risos))
179	Vivian	Olha só, então <i>vamo</i> (...)
180	Vários	((burburinhos))
181	Julianna	Por exemplo, assim... ele poderia não ter casa assim... e ele poderia ter ido morar... com outra família e a família não era branca igual ele era.
182	Vivian	Vamos pensar uma coisa? Vamos pensar o <i>que que</i> o pai dele fazia.
183	?	Ele:::
184	Vivian	Onde tá essa informação?
185	Adele	Ele trabalhava na fazenda, ele (...) () de cavalo, porque não tinha carro, carro nessa época eu acho que era muito:::
186	?	É.
187	?	Muito caro.
188	?	Eu acho que ele era fazendeiro.
189	Vivian	Você acha que ele era fazendeiro?
190	Ricardo	Acho.
191	Vivian	Porque que você acha, Ricardo?
192	Ricardo	Toda hora, ele ficava montando a cavalo.
193	Julianna	Olha ali, posso falar?
194	Ricardo	Deixa eu ver outra informação.
195	Julianna	Posso falar um trecho?
196	Vivian	A Julianna só quer completar, Ricardo, com um trecho. Fala.
197	Julianna	Por exemplo, " <i>meu pai montava a cavalo e ia para o campo</i> ".
198	Vivian	Tá, então, completa o que o Ricardo falou? É isso?
199	Julianna	Sim, ele montava a cavalo e ia para o campo
200	Ricardo	" <i>O meu pai campeava no mato sem fim da fazenda</i> "
201	Vivian	E <i>ai</i> ... o que isso quer dizer, Ricardo?
202	Ricardo	Que ele trabalhava na fazenda, ele era fazendeiro.
203	Vivian	Entendi. Fala, Betina ((Betina provavelmente estivesse de mão levantada)).
204	Betina	Eu acho que ele trabalhava na fazenda, igual a Julianna e o Ricardo falaram... mas eu acho que ele não era o dono da fazenda, porque... se... ele campeava tanto... eu acho que ele só trabalhava lá, porque normalmente os donos das fazendas, eles mandam nas pessoas que trabalham, então eu acho que ele só trabalhava na fazenda.
205	Vivian	Quem mais quer completar? Fala, Breno ((Breno provavelmente tenha pedido a palavra))
206	Breno	() do pai pode não ter tanto dinheiro... precisou se sustentar e a

		mãe podia trabalhar com costura e o pai, trabalhar no mato pra ganhar dinheiro.
207	Adele	Eu acho que a mãe trabalhava em casa... e ela vendia o::: o cosendo... o que ela fazia cosendo... eu acho que ela vendia o que ela fazia, a costura que ela fazia, porque ela não ia fazer isso só pra el()... ou ela pode ter feito pro bebê dela, ou alguma coisa assim, mas eu acho que ela vendia.
208	Fernanda	() uma roupinha pro bebê dela.
209	(?)	No caso é o irmão do (...)
210	Ricardo	Ele podia ter acabado de nascer e ela <i>tava</i> fazendo uma roupinha de lá pra ele () esfriar
211	Liliana	Eu a:::cho... que... também... ela podia <i>tar</i> fazendo novos cobertores para se estiver vindo o inverno.
212	Vivian	Então ela <i>tava</i> cosendo alguma coisa que a gente não consegue saber direito o que é?
213	?	() falar
214	Vivian	Vamos pensar um pouquinho, é::: esse poema, qual é o título, mesmo?
215	Vários	Infâ:::ncia
216	Vivian	Infância. Porque que vocês acham que ele deu esse título?
217	Vários	((burburinhos))
218	Breno	Porque... ele conta uma parte da infância dele quando... o que o pai dele fazi:::a, quando ele tomava o café de:::le e quando contava história do irmão e ele contava história quando () ele lia o livro de:::le, ele contou uma parte da infância dele.
219	Vivian	E isso faz tempo ou foi agora?
220	Adele	Faz tempo porque, como ele já morreu, faz uns dois ou três anos que ele morreu, eu acho, ãh:::, se isso fala da infância, <i>tipo</i> , há muito, muito, muito tempo atrás e::: fala da infância dele... porque fala tudo que ele fazia... que ele tinha, que os pais, que a mãe, que os pais faziam.
221	(?)	Esqueci, esqueci, ((comentário incompreensível))
222	Betina	Eu acho que, <i>né</i> , fala sobre a infância, mas não é recente... esse poema... eu acho que ele fez, faz uns 20 anos, mas ele pensou na época em que ele tinha a nossa idade, dez, nove anos.
223	Vivian	E a infância era feliz?
224	Betina	Era, era bem feliz... tinha algumas coisas mais ou menos, mas era muito feliz a infância dele.
225	Fernanda	Ô, Vivian, ele tá falando aí que lia entre as mangueiras. Mangueiras é

		aquele pé de manga, né?
226	Vivian	Ahã:::
227	Fernanda	Não é a mangueira que a gente joga água?
228	Vivian	Não, é pé de manga.
229	(?)	Onde?
230	Vivian	Ali, ó, que ele fala (...)
231	Giovanna	Ah, já vi!
232	Vivian	Cadê, quem pode ler?
233	Adele e (?)	“Eu, sozinho, menino entre as mangueiras”
234	Vivian	I:::so
235	Fernanda	“E a história de Robinson Crusóé, comprida história que não acaba mais”
236	Adele	() Ele <i>tava</i> sentado num pé de... Ele <i>tava</i> sentado nas mangueiras... E ele <i>tava</i> lendo o livro.
237	Liliana	E é legal ficar lendo um livro () no pé de alguma coisa.
238	Ricardo	É... Eu acho que eu descobri... Eu posso falar em que ano ele que ele descobriu.... que ele conseguiu descobrir essa... esse poema?
239	Vivian	Pode.
240	Ricardo	Ele pode ter... Ele podia ter uns dez, nove anos quando ele <i>tava</i> nos anos trinta... porque faz oitenta, setenta anos que ele morreu.
241	Vivian	Faz setenta que ele morreu? Será que faz tudo isso?
242	Vários	((Discordâncias quanto ao tempo de morte de Drummond))
243	Vivian	Não, faz menos. Eu vou já descobrir pra vocês.
244	?	Oitenta anos
245	?	Não
246	Ricardo	Setenta anos que... Ele viveu setenta anos... Setenta, oitenta...
247	Vivian	<i>Peraí</i> , a Micaelle vai ajudar a gente. Micaelle (...)
248	Fernanda	Eu tenho uma coisa pra falar sobre isso. É assim... se você supor que ele morreu com oitenta anos, <i>vai</i> ... e ele morreu faz cinco anos e ele tinha dez anos... se ele escreveu esse poema com a idade que ele conta <i>aí</i> , ele escreveu esse poema aos 75 anos.
249	Vivian	<i>Peraí</i> que a Micaelle tá vendo lá se ela descobre pra gente.
250	Micaelle	Ele nasceu em 1902 e faleceu em 1987.
251	Vivian	Faleceu em 87
252	Liliana	A gente nem tinha nascido ainda.
253	Vivian	Vocês nem tinham nascido ainda, eu já. Ai, meu Deus ((risos)).
254	Fernanda	Deve ter sido bem antes, <i>né</i> , porque... Antes dela [Micaelle] falar isso eu já tinha uma ideia que ia ser bem antes... porque eu pensei... assim... mangueira, porque a gente <i>tá</i> nessa época em que tudo é

		tecnologia e essas coisas e <i>aí</i> tem a mangueira de jogar água, <i>né?</i> Então, quando fala mangueira... a gente não pensa direto naquele negócio de manga, a gente pensa na mangueira de jogar água, mas <i>aí</i> nessa história, como ela é meio velha, assim... então não, claro que não podia ser a mangueira de jogar água... porque eu nem sei se existia ainda.
255	Vivian	Olha só, eu acho que tem uma informação que vale a pena retomar... que fala até daquela parte que vocês ficaram meio na dúvida. Quem lembra quando que a escravidão foi abolida? A gente tá estudando isso um pouco em História.
256	(?)	Mil, novecentos...
257	Betina	Não foi em 1949?
258	Vivian	Mil, oitocentos e oitenta e...
259	(?)	Oito
260	Vários	850? 88? 1989? 88 ou 89? É 89 e 90.
261	Vivian	1989 e 1990? [na verdade, 1888]
262	Betina	Nossa, errei por quarenta anos.
263	Vivian	Então, olha só! A escravidão foi abolida lá no finalzinho de [da década de] 1880. Faz mais de cem anos. E ele nasceu em 1902.
264	Fernanda	Então essa preta velha pode ser um... não era uma escrava... poderia ser uma ex-escrava bem velha ou é... uma pessoa... é mais fácil que seja uma ex-escrava bem velha, porque ele falou que ela é velha, do que uma filha de uma escrava... porque seria bem mais nova se fosse uma filha de uma escrava.
265	Vivian	E eu só queria que a gente pensasse mais um pouquinho num trecho que diz assim, ó: <i>“uma voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala”</i> .
266	Fernanda	Aqui, aqui, aqui ((pedindo para falar))
267	Vivian	Que será que isso quer dizer?
268	Fernanda	A escrava... assim... que ela pode ter um filho na senzala, e ela pode cantar pro filho, então ela podia cantar pra ninar o filho da... o irmão do Carlos Drummond de Andrade.
269	Julianna	Tá escrito assim: <i>“Aprendeu a ninar nos LONGES da senzala”</i> , parece que é no... muito, muito antes... então isso quer dizer que, <i>tipo</i> , é igual a Fernanda falou... uma escrava que era escrava, e teve um filho ou uma filha e começou a cantar.
270	(?)	Eu acho que...
271	Fernanda	O filho dela já pode ser meio adulto, assim...
272	Betina	Eu acho que, assim... poderia ser o filho dela, mas também poderia ser o filho da dona, porque normalmente quem... quem ninava os

		filhos dos ricos fazendeiros eram as escravas... <i>aí</i> poderia ser o filho da escrava ou o filho da dona da fazenda.
273	Vivian	Então, olha o que a Betina falou, deixa eu retomar um pouquinho. A Betina falou que, então, poderia ser o filho dela, da escrava, ou o filho da dona da fazenda, que ela ninava?
274	Liliana	Ela podia <i>tá</i> trabalhando como babá.
275	Vivian	Ela podia estar trabalhando, cuidando desse outro bebê, como babá?
276	Mariana	É.
277	Vivian	Pode ser... Fala, Breno.
278	Breno	Então, como todo mundo falou, <i>né</i> , a mãe dele podia ser uma ex-escrava... porque <i>tava</i> na época da escravidão... e essa <i>aí</i> , a voz que aprendeu a ninar longe da senzala... podia ser no passado, quando ela era escrava... ela podia ser escrava ou não... ela... trabalhando na senzala... <i>daí</i> quando ele fala do café... porque na época... se ela era escrava... ela fazia muito café <i>pros... pras... pros caras</i> que mandavam nela... sim...
279	Vivian	Acho que só tem algo que a gente precisa pensar nessa fala do Breno, que talvez ainda não tenha ficado muito clara... vocês acham que essa preta velha que ele fala era a mãe dele que tinha sido escrava ou era uma ex-escrava que trabalhava lá, que ficou (...).
280	Ricardo	Eu acho que era uma ex-escrava porque ele... ele é branco e ele não, ele fala muito pouco do pai dele, então eu acho que os pais dele eram brancos, brasileiros, portugueses ou de qualquer outra nacionalidade, e essa preta velha era uma ex-escrava... que eles contrataram pra trabalhar na casa dele, então... não acho que seja a mãe dele.
281	Vários	((burburinhos))
282	(?)	Pode ser porque <i>típo</i> (...)
283	Julianna	Eu acho que passou de geração pra geração, se ela... se ele... se ela fosse a avó dele, a mãe ia ser também negra e ele também seria.
284	Vivian	Pode ser.
285	Lia	Ou pode ser também que, por exemplo, a avó dele era negra... mas o avô dele era... não sei, um português, ou alguma pessoa branca e <i>aí</i> a mãe dele nasceu branca.
286	Vivian	De quantas pessoas ele fala no poema, vamos pensar?
287	Vários	((burburinhos))
288	?	Ele fala do pai dele.
289	?	Ele fala só da família dele.
290	?	E da preta velha .

291	Fernanda	Do pai, também fala.
292	Betina	Ele fala do pai, da mãe dele, do irmão.
293	Ricardo	Robinson Crusóe.
294	Julianna	E da preta velha.
295	Betina	Do pai, da mãe dele e do irmão.
296	(?)	E da preta velha.
297	Vivian	E da preta velha. Robinson Crusóe é uma pessoa ou uma personagem?
298	Vários	Não.
299	Fernanda	É uma personagem... mas tá... também chega a ser uma pessoa.
300	Vivian	É uma personagem? E qual a importância, então, só pra pensar um pouquinho, nessa parte que ele fala do Robinson Crusóe, qual a importância do Robinson Crusóe pra ele? Fala, Breno.
301	Breno	Ele pode ter lido... aventura () mas ele pode ter lido uma história do Robinson Crusóe que foi... o Robinson Crusóe se emocionou e fez história <i>tipo essa aí</i> e... o Drummond de Andrade... o Carlos Drummond... ele pode ter... ele pode ter se emocionado com essa história e fez... e contou... que nem... essa... que nem essa história.
302	Vivian	Tá bom! Só pra gente... é:: esclarecer, o Robinson Crusóe não é o autor, o Robinson Crusóe (...)
303	?	É a personagem.
304	Vivian	É a personagem .
305	?	O personagem?
306	Betina	Eu acho assim, a importância da... Eu já vi a história do Robinson Crusóe e é muito bonita a história dele... e <i>aí</i> eu acho que ele se emocionou bastante com a história... com essa história. Eu acho que ele se emocionou bastante com essa história e por isso ele mencionou Robinson Crusóe, porque ele achou que a história dele é tão bonita e... até mais bonita que a do Robinson Crusóe.
307	Vivian	Entendi. Alguém mais quer falar alguma coisa?
308	Adele	O Robinson Crusóe... a história dele é muito bonita, como a Betina falou, e ele falou do Robinson Crusóe... porque ele tem uma história muito linda, porque ele fez, ele foi aventura, ele fez amigos inesquecíveis, ele teve companhia, ele ficou isolado numa ilha e tipo () aconteceu com ele, com o Drummond, porque ele <i>tava</i> entre as mangueiras e <i>tava</i> lendo livros só que Robinson Crusóe não lê livro.
309	Vivian	Mais alguma coisa? Fala, Bê! ((provavelmente Breno estava com a mão levantada))
310	Breno	Como ele... Ele é um grande poeta. Ele foi um grande poeta. Quando

		ele era já adulto... idoso... então... quando ele era mais criança, ele podia ser... a vida dele podia ser... um pouco sofrida (...)
311	(?)	É verdade.
312	Breno	<i>Daí</i> , como ele virou um grande poeta, a vida dele mudou muito, <i>daí</i> ele ficou muito famoso.
313	Vivian	Ricardo?
314	Ricardo	É.. queria dizer... que... e se... esse “ <i>café gostoso, café bom</i> ” quer dizer que ele gosta... ele gostava desse café, ele achava ele gostoso, ele podia ser o único café que tinha lá, e ele dizia que era o café mais especial da vida dele.
315	Vivian	Porque que era o café mais especial da vida dele?
316	(?)	Porque tá...
317	Vários	((burburinhos))
318	Betina	Porque era bom, <i>né?</i> Ele falava que era bom.
319	Fernanda	()
320	Vivian	E o que, Fernanda?
321	Fernanda	Lembrava ele... de quando ele era criança... e quando ele gostava bastante disso (...)
322	Ricardo	Eu acho que (...)
323	Fernanda	<i>Aí</i> ele não podia deixar de contar do café.
324	Betina	Eu acho que além dele gostar muito do café e fazer ele lembrar da infância... eu acho que ele gostava também da preta velha... porque ele fala com muito carinho, apesar de chamar de preta velha, ele fala dela com muito carinho.
325	Ricardo	Pode ser o apelido que ele deu pra ela, que ela gostou.

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO POEMA *INFÂNCIA*, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (GRUPO 2)

Turnos	Participantes	Interação
1	Vivian	Vamos lá? Hoje eu vou mostrar pra vocês é::: um poema do Drummond, então, primeiro, vocês vão poder ouvir o Drummond lendo o poema que ele escreveu e depois nós vamos conversar sobre ele. Tudo bem?
2	Vários	Sim
3	Vivian	Posso colocar o poema?
4	Vários	Sim / Pode
5	Áudio - Drummond	<p><i>Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.</i></p> <p><i>Minha mãe ficava sentada cosendo.</i></p> <p><i>Meu irmão pequeno dormia.</i></p> <p><i>Eu sozinho menino entre mangueiras</i> <i>lia a história de Robinson Crusóé,</i> <i>comprida história que não acaba mais.</i></p> <p><i>No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu</i> <i>a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu</i> <i>chamava para o café.</i></p> <p><i>Café preto que nem a preta velha</i> <i>café gostoso</i> <i>café bom.</i></p> <p><i>Minha mãe ficava sentada cosendo</i> <i>olhando para mim:</i> <i>- Psiu... Não acorde o menino.</i></p> <p><i>Para o berço onde pousou um mosquito.</i> <i>E dava um suspiro... que fundo!</i></p> <p><i>Lá longe meu pai campeava</i> <i>no mato sem fim da fazenda.</i> <i>E eu não sabia que minha história</i> <i>era mais bonita que a de Robinson Crusóé.</i></p>
6	Vivian	Gostaram?
7	Vários	Sim...
8	Vivian	Vocês querem ouvir mais uma vez?
9	Vários	Sim...
10	(?)	É lindo!

11	Vivian	É lindo, né?
12	(?)	A gente viu a história do Robinson Crusóé.
13	Vivian	Nós vimos, vocês conhecem. Você quer::: Cês querem ouvir mais uma vez?
14	Vários	Sim / Pode ser.
15	Vivian	Então, pera aí...
16	Vários	((burburinhos))
17	Áudio - Drummond	<i>Meu pai montava a cavalo, ia para o campo. Minha mãe ficava sentada cosendo. Meu irmão pequeno dormia. Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de Robinson Crusóé, comprida história que não acaba mais. No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu chamava para o café. Café preto que nem a preta velha café gostoso café bom. Minha mãe ficava sentada cosendo olhando para mim: - Psiu... Não acorde o menino. Para o berço onde pousou um mosquito. E dava um suspiro... que fundo! Lá longe meu pai campeava no mato sem fim da fazenda. E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé.</i>
18	Vivian	Bom, vamos conversar sobre o poema, agora?
19	Vários	Sim.
20	Vivian	Quem quer começa:::r, quem quer me conta:::r alguma coisa baca:::na? Benjamin ((provavelmente estivesse com a mão levantada))? Você achou bonito, Belisa ((provavelmente tenha dito que acho bonito, no áudio não deu para entender))?
21	Belisa	Muito... Muito...
22	Vivian	Ele é... O Drummond... Ele é um poeta que eu gosto muito...
23	Benjamin	Ele, tipo, ele fala sobre a vida dele, o que ele fazia, o que os pai dele faziam (...)
24	Gregório	É um texto mais poema, ele escreve toda a infância dele.
25	Emília	A Juli tá de prova, eu me emocionei muito.

26	Vivian	Você se emocionou?
27	Emília	É...
28	Julieta	Ela <i>tava</i> quase chorando...
29	Vivian	E porque você se emocionou e <i>qua:::se</i> chorou?
30	Emília	É tão lindo!
31	Vivian	É tão lindo?
32	Emília	É ()
33	Vivian	O que você achou de tão lindo?
34	Emília	Ah, como ele <i>fa:::la</i> que o <i>pa:::i</i> vai no <i>cava:::lo</i> lá (pro campo), que ele vai () <i>escravidão</i>
35	Vivian	Que que é, Bel?
36	Isabel	Ele fala sobre <i>escravidão</i> , sobre a <i>preta velha</i> que aprendeu a <i>ninar</i> na <i>senzala</i> e o <i>pai dele</i> trabalhando na <i>fazenda</i> e ele fica <i>sozinho</i> lendo a <i>história</i> , sem saber que a <i>história dele</i> era <i>mais bonita</i> mesmo que a de <i>Robinson Crusóé</i>
37	Vivian	Por que que <i>cê</i> acha que era <i>mais bonita</i> ?
38	Isabel	Porque é <i>triste</i> , é <i>muito triste</i> a <i>história... que... ele fala...</i>
39	Benjamin	Também pode ser <i>bonita... Triste</i> pode ser <i>bonita</i> porque pode <i>emocionar bastante</i> () <i>Imagina</i> você no <i>lugar dele</i> , assim, no <i>lugar</i> de uma <i>pessoa</i> que foi <i>escrava</i>
40	Gregório	() <i>pra ter</i> o que <i>consegue</i> , <i>ter dinheiro</i> e <i>comer</i>
41	Vivian	<i>Peraí, ó</i> , o <i>Danilo</i> acho que <i>quer</i> falar <i>alguma coisa</i> ((<i>Danilo</i> provavelmente estava com a <i>mão levantada</i> , e <i>confirma</i> que <i>quer</i> falar)). <i>Fala, Danilo</i> .
42	Danilo	Assim, é <i>muito triste</i> o <i>poema</i> , mas a <i>letra</i> não dá <i>pra perceber</i> que <i>ele... ele</i> conta a <i>história</i> que <i>o... do... sobre</i> o <i>café</i> .
43	Belisa	Sobre o que o <i>Gregório falou... minha mãe</i> disse que, quando ela era <i>pequena</i> , a <i>minha avó</i> era <i>pobre</i> , né, ela disse que a <i>minha avó</i> sempre <i>dizia</i> pra ela “ <i>não</i> tenho <i>tudo</i> que <i>amo</i> , mas <i>amo</i> <i>tudo</i> que <i>tenho</i> ”
44	Vivian	Quem <i>mais</i> gostaria de <i>falar</i> <i>alguma coisa</i> ? Eu <i>queria</i> <i>retomar</i> uma <i>questãozinha</i> , mas <i>deixa</i> a <i>Alícia</i> <i>falar</i> ((<i>Alícia</i> provavelmente estava com a <i>mão levantada</i>)). <i>Fala, Alícia</i> .
45	Alícia	É::: o <i>jeito</i> que <i>ele</i> <i>fala</i> da <i>preta velha</i> era um <i>jeito</i> <i>carinhoso</i> , não era ((<i>tom</i> <i>interrogativo</i>)), que <i>ele</i> , <i>então</i> <i>ele</i> <i>gostava</i> <i>dele</i> , <i>ele</i> <i>não</i> , <i>não</i> <i>tratava</i> <i>ela</i> <i>mal</i> .
46	Vivian	Não <i>tratava</i> <i>ela</i> <i>mal</i> ? Ó, a <i>Alícia</i> <i>falou</i> <i>assim</i> , que o <i>jeito</i> que <i>ele</i> <i>falava</i> da <i>preta velha</i> era um <i>jeito</i> <i>carinhoso</i> , e que <i>ele</i> <i>não</i> <i>tratava</i> <i>ela</i> <i>mal</i> . E a <i>Bel</i> <i>tinha</i> <i>falado</i> que [o <i>poema</i>] <i>fala</i> um <i>pouco</i> da <i>escravidão</i> .

		O Benjamin também trouxe a questão sobre a escravidão:::o, né:::, de ser escra:::vo, se tivesse no lugar. Então, eu queria que a gente tentasse entender um pouco aí essa questão da preta velha no texto do Drummond. Quem gostaria de me falar? O que que acho:::u?
47	Julieta	Áhhh, eu achei que a preta velha poderia ser uma escrava e ela... ah, ela pode ser uma escrava e que o menino gostava mu:::ito... é isso.
48	(?)	E ele começou a ler o livro, lá...
49	Belisa	Eu acho que, na verdade, ela era uma ex-escrava que começou a trabalhar na casa dele.
50	Vivian	Por que que cê acha isso, Belisa?
51	Belisa	Porque ele tá falando que ela fazia café, mais ou menos, () o café gostoso, o café bom.
52	(?)	() café para os colonos
53	Vivian	Fazendo café pra quem?
54	(?)	Pros colonos
55	Vários	((burburinhos))
56	Vivian	Peraí, ó, um de cada vez, se não, nós não conseguimos entender. Fala, Fred.
57	Frederico	E até porque, porque ela tinha a cor negra.
58	Benjamin	E também as pessoas eram muito racistas, elas separaram as pessoas brancas com os negros e escravizaram os... os negros. E aí, mas o Drummond, ele gostava muito das pessoas... que são negras...
59	Vivian	Peraí, o Raul quer falar alguma coisa ((provavelmente estava com a mão levantada)). Fala, Rafa.
60	Raul	O Drummond, ele parece que gostava muito dessa escrava, e ele também não era nada preconceituoso, porque naquela época eles separaram... porque que... pensa por que que nenhum... é... é difícil encontrar branco escravo.
61	Isabel	Muitas vezes, as crianças podiam ser inocentes e não sabiam de tudo isso que tava acontecendo. Então ele chama a preta velha de preta velha não por uma má intenção, "Ah, ela é preta, ela é escrava", ou não porque ele gosta dela, essas coisas, mas porque é como se fosse uma pessoa normal, trabalha lá. Porque ele era inocente, ele não sabia do que tava acontecendo
62	Vivian	O que que cê falou, Greg?
63	Gregório	Balbucios
64	Vivian	Não lembra?
65	Gregório	Não

66	Vivian	Tá bom, daqui há pouco, se você lembrar, cê me fala de novo. A Alícia quer falar mais alguma coisa? ((provavelmente estava com a mão levantada))
67	Alícia	É::: e::: ah, e talvez como os pais dele nunca estivessem lá e ele fala que ela tá lá, talvez ele também ficasse mais com ela, convivesse mais com ela e acabasse gostando dela, porque talvez ele sentisse que ela fosse... como uma mãe pra ele
68	(?)	Como da família.
69	Vivian	É por que era ela que cuidava dele porque os pais dele e a mãe <i>tava</i> sempre fora, né?
70	(?)	Trabalhando.
71	Vivian	A mãe <i>tava</i> sempre fora, também?
72	Várias	((burburinhos, discordâncias))
73	Vivian	Me fala o que que a mãe e o que que o pai faziam, vamos tentar voltar no poema? Quem identifica, lá no poema, essa informação?
74	Emília	A mãe dele ficava sentada “cosando”, cosendo, né, e o pai dele ia pro campo, pra trabalhar.
75	Belisa	Mas uma questão que eu queria () que a mãe, apesar dela não <i>tar</i> assim cuida:::ndo dele, ela ficava em casa.
76	Vivian	E qual é a sua dúvida, vamos ver se os seus amigos conseguem...
77	Belisa	É sobre a preta, então pra quem ela trabalhava, se qualquer emergência ele poderia chamar a mãe.
78	Julietta	Ela poderia ser a cozinheira... da casa.
79	Vários	((burburinhos))
80	Emília	Que nem fala no poema, sobre o pai e a mãe “Meu pai montava a cavalo e ia para o campo, minha mãe ficava sentada co <u>SS</u> endo”
81	Vivian	Cosendo
82	Emília	É, cosendo
83	Vivian	O que que é cosendo?
84	Benjamin	O que é cosendo?
85	Vivian	O Benjamin não sabe? Alguém sabe? Sabe, Bel?
86	Bel	Cozinhando?
87	Vivian	Cozinhando? Não
88	(?)	Coisando
89	Vivian	Cosendo? O que que pode ser?
90	Vários	((burburinhos))
91	Alícia	Esquentando a coisa?
92	Benjamin	Eu acho que ela <i>tava</i> , tipo, na rede, balançando
93	Vivian	Cosendo é costurando

94	Vários	((burburinhos)) Ah / Ah, é...
95	Alícia	Mas então esse era o trabalho da mãe?
96	(?)	((alguém comenta a respeito do que a Lívia perguntou))
97	Alícia	Esse era o trabalho da mãe, então?
98	Vivian	Ó, a Alícia tá perguntando, esse era o trabalho da mãe?
99	Nathan	Mais ou menos, poderia estar sustentando a família, por causa () só isso, é o pai não (...).
100	Emília	Então ela poderia ser costureira.
101	Vários	Burburinhos
102	Belisa	Na verdade ela podia trabalhar, assim, de fazer roupa ou de consertar roupa.
103	Gregório	Ou, em vez de gastar dinheiro com roupas já feitas, ela pegava a lã, que eu acho que antigamente era mais barato do que comprar roupa já e ela costurava as próprias roupas enquanto a babá cuidava dela, a preta cuidava dele.
104	Vivian	Vamos ouvir o que o José quer falar pra gente.
105	José	Mas se a preta velha fosse escrava e:: lá:: eles:: fossem colonos pobres que tinham porque se a mãe era costureira... eram colonos pobres porque existiam os pobres e os ricos
106	Alícia	Mas para eles terem um escravo eles não precisavam ter bastante dinheiro, pra eles terem a preta velha?
107	Vivian	O que que cês acham?
108	Vários	burburinhos
109	Vivian	Pera, deixa eu ouvir, a Alícia fez uma pergunta, <i>vamo vê</i> se alguém pode ajudar.
110	Alícia	Então eles... Então a preta velha ela era escrava deles, então eles têm que ter bastante dinheiro pra ter escravos, eles devem ter, eu acho que, sei lá, só o pai tinha que trabalhar, eu acho que a mãe não tinha que ficar trabalhando. Acho que eles tinham bastante dinheiro pra ter a escrava.
111	Benjamin	E também eu acho que <i>eles tinha dó</i> , né?
112	Cristal	Pra complementar o que a Julieta falou, a Julieta, eu acho que ela não era só uma cozinheira, eu acho que ela era escrava só que ela::
113	Benjamin	Costureira
114	Cristal	Não, não, a preta velha
115	Benjamin	Ah, desculpa
116	Cristal	Ela não só cozinhou, eu acho que ela cuidava deles, eu acho que ela limpava a casa, eu acho que ela era um empregada, só que não recebia.

117	Benjamin	E também eu acho que o Drummond tinha dó, só que o pai e a mãe precisavam de um escrava pra, tipo, pra cuidar, assim ()
118	Vivian	Quem mais? Vamos ouvir aqui, ó, a Emília.
119	Emília	Eu acho que ela, ela podia ser escrava antes da Lei Áurea, aí, como ela gostou de ficar com a família, essas coisas, ela continuou.
120	Beatriz	Eu acho... Eu acho que a Alícia tem razão, que era uma família rica, porque também ele fala que aprendeu a ninar no fundo da senzala, nos longes da senzala
121	Vivian	Quem aprendeu a ninar?
122	Julieta	A preta velha
123	Belisa	A preta, a preta velha, mas pra ter uma senzala tem que ter mais de um escravo e isso () que tinha muita coisa ()
124	Vivian	<i>Pera</i> só um pouquinho, vamos pensar um pouquinho... nesse trecho...
125		burburinhos
126	Vivian	Só um minutinho, vamos pensar nesse trecho que a Belisa falou pra gente, olha
127	Frederico	Mas trabalhar no campo não deveria ganhar::: receber muito dinheiro
128	Vários	
129	Frederico	Mas pra comprar um escravo que custava bastante, porque um escravo custa bastante pra
130		Não era barato pra trabalhar de graça
131	Emília	É, mas eles devem ter caça boa e trocar o escravo pelo boi
132	Gregório	Eu acho que, assim, no outro () o Benjamin falou que, de ter dó dela, que o () eu acho que os pais, né, pensavam de outra forma, com dó, mas em vez de , () trabalhar assim, tipo, numa casa, em vez de dó, deveria ser dó dela trabalhar na fazenda, então eles trouxeram uma escrava pra casa () de dó porque lá numa fazenda você::: não é::: não é fácil viver lá, numa senzala, descalço, você tem que fazer e acabou
133	Benjamin	Trabalhava muito
134	Gregório	É, eles batiam e judiavam dos escravos
135	?	É verdade
136	?	Tem razão
137	Gregório	Essa dó era dela trabalhar na fazenda, então eles pegaram ela por dó mesmo, pra adiantar pra ela e pra eles
138		burburinhos
139	Vivian	Peraí, vamos ouvir o Danilo, que o Danilo pediu a palavra, vamos ouvir

140	Danilo	Eu acho que o Drummond se acostumou com a velha preta porque:: enquanto:: como os pais dele trabalhavam muito, a mãe dele ficava cosando e o pai dele ficava acampando na fazenda, eu acho que ela ficava com ele, pra cuidar dele
141	Luciano	Eu acho que tipo a mãe:: é:: ele tinha família, né, a mãe ficava...
142	Danilo	cosando
143	Luciano	É, a mãe ficava cosendo... é:: enquanto o irmão dele dormia, o pai ia lá no... montar o cavalo e pro campo trabalhar pra pelo menos conseguir comida, pra eles comerem e sobreviver
144	Vivian	Deixa eu só voltar numa partezinha que a Belisa havia falado e que eu queria que nós pensássemos um pouco mais, quando ele diz assim, ó: <i>“No meio dia branco de luz uma voz que aprendeu / a ninar nos longes da senzala – / e nunca se esqueceu / chamava para o café.”</i> Então, vocês já falaram um pouquinho desse aprender a ninar e eu queria que nós falássemos um pouquinho mais desse trecho. O que será que o Drummond quer dizer com essa parte? Emília, quer falar ((Emília provavelmente estava com a mão levantada))
145	Emília	Eu acho que, quando ela morava na senzala, quando ela fazia os bebês ninarem e aí os pais do Drummond pegaram ela pra ser escrava da casa e ela podia fazer o Drummond
146	Isabel	Ou veio a lei Áurea e ela não quis sair e eles deixaram ela ficar trabalhando lá e ela não ficou mais na senzala
147	José	Mas se ela aprendeu a ninar, é:: o Drummond tinha um irmão, é:: e ela podia cuidar do irmão também
148	Belisa	Eu acho que assim, eu acho o mesmo que a Isabel porque ela pode ter gostado muito porque eu acho também que do jeito que o Drummond fala com carinho da preta velha eles não bati::am nela, não castigavam ela, depois da Lei Áurea ela dever ter gostado e ter continuado, só que recebendo
149	Julieta	Eu acho assim, quando a preta foi pra... ficou na casa do:: menino, aí ela fez ele ninar e aí quando ele cresceu, ele se apegou tanto a ela, e os pais, eles também gostavam dela, eles não batiam nela, e o menino se apegou tanto a ela que aí ela não foi embora e ficou com e::le, fazendo café bom, não sei das quantas.
150	Belisa	Vivian, o Benjamin falou que eles pegaram ela por dó, mas eu acho, assim, que também era troca que eles faziam, tipo que o pai dele podia pegar alguma coisa do campo e trocar pelo escravo.
151	Vivian	O que que vocês acham?
152	Benjamin	Eu não falei por dó, eu falei que eles tinham dó de bater nela e o Drummond tinha dó dela trabalhar e não ganhar dinheiro.

153	Alícia	Eu acho que não necessariamente eles tinham <i>muita dó</i> dela, porque eu acho que assim, eles podiam até não gostar tanto assim da escravidão, é:::, dela não ganhar nada e ficar com eles, agora, pra eles, também, se abolisse a escravidão, por mais que eles tivessem um pouquinho de dó, pra eles é::: ia ser assim ruim, eles podiam ter dó porque aquilo era muito ruim mesmo, () lá com o escravo, mas pra eles, eles podiam pensar que aquilo não era interessante, se abolisse a escravidão, então eu acho que naquela época as pessoas não tinham dó disso, porque pra eles, eles não consideravam os escravos assim uma::: um ser humano, então eles não pensavam “Ai que dó disso”, eu acho que pra eles não era interessante, então eu não sei se eles tinham dó, talvez o menino tinha mais um afeto por ela.
154	Vivian	Entendi. O Frederico <i>tá</i> super ansioso ((provavelmente estava com a mão levantada)). Fala Luiz.
155		((risos))
156	Frederico	O que o Gregório falou lá, é::: que tinham dó, pra pegar ela e trabalhar em casa, é::: é porque, na verdade, mesmo se eles tirassem ela da fazenda, lá, maltratando, ela também não ia ganhar dinheiro, ela também ia trabalhar de graça
157	José	Mas também, se ela não concordasse em ficar lá, ela não ia ter pra onde ir morar.
158	Vivian	Por quê?
159	José	Porque se lá ela teria pelo menos um pouco de lugar prá dormir, o que comer, e se ela fosse pra rua ela não teria o que... pra... é, onde morar, pelo menos comer um pouco ela poderia.
160	Vivian	Emília também <i>tá</i> ansiosa pra falar, Emília ((provavelmente estivesse com a mão levantada, pedindo a palavra)). Fala.
161	Emília	() Se já fosse depois da Lei Áurea eles, se eles fossem colonos pobres, também, eles podiam pagar com o crochê que a mãe fazia com as blu:::sas, aí ela dava, aí ela <i>coitava</i>
162	Vivian	coita
163	Emília	É, eu sei... Aí ela gostava e ficou, né?
164	Belisa	A respeito do que a Alícia e do que a Emília falaram, assim, eu acho que, tipo, a mãe podia fazer roupa pra::: pra escrava, mas eu também acho que eles não se interessavam muito pela abolição da escravidão, por mais que eles não achassem que era certo fazer isso, porque apesar de não serem considerados naquela época, os negros eram humanos e assim, eu acho que mesmo assim não era interessante porque eles não tinham muito dinheiro e ia ser ruim pra

		eles terem que pagar uma empregada, então, por isso que eles deixavam a escravidão um pouco interessante ainda
165	Vivian	A Isabel quer falar ((provavelmente, estava com a mão levantada)). Bel.
166	Isabel	O:::u os pais deles não eram colonos, podiam ser escravos também e a velha preta podia ser avó dele.
167	Frederico	É o que eu falei.
168	Vivian	Será? Você também acha, Fred?
169	Frederico	Sim, porque eles começaram a falar que::: o menino lá::: e a velha eram escravos e o menino, o irmão dele, o pai e a mãe dele eram tipo:::, tipo colonos.
170	Vivian	Fala, Greg ((provavelmente, estava com a mão levantada)).
171	Gregório	Assim, o que todo mundo falou, eu queria só complementar o que eu tinha falado antes, que:::, assim, eu acho que essa dó era não a dó de abolir a escravidão, porque eles precisavam <i>ter ela</i> , mas eles tinha a dó dela <i>tar</i> na fazenda, então eles pegaram, mas o resto eles não ligaram, por causa que ela ainda trabalhava de graça pra eles.
172	Vários	((apoios, discordâncias, murmurinhos))
173	Frederico	Foi isso que eu falei
174	?	() maltratar
175	Gregório	De maltratar ela, porque eles não maltratavam
176	Alícia	Porque podia ser ela a avó?
177	Frederico	Porque ela tratava muito bem o filho deles
178	Vivian	Será que tem alguma pista ((foi interrompida))
179	Frederico	() Então, por isso () podia ser ela avó?
180	Vivian	Será que tem alguma pista no poema do Drummond que mostra se ela era ou não a avó?
181	Isabel	Porque dizia que o pai dele trabalhava na fazenda, é:::, a mãe dele costurava e ele diz que a história dele era mais bonita que a de Robinson Crusóé, não a história de escravos, a história dele, então...
182	Vivian	Então o que que você acha?
183	Isabel	Eu acho que ele deve ser um, ele deve ser filho dos escravos.
184	José	Mas a maioria das vezes os bebês é::: ele:::s, minoria bem pequena ficaria lá, e a maioria era vendida, não sei
185	Vivian	E aí, o que é que você acha, Benjamin? ((provavelmente, estava com a mão levantada))
186	Benjamin	Não, é:::
187	Vivian	Você ouviu o que o José falou? Que a minoria, se ele fosse escravo, a minoria ficaria lá e os outros eram vendidos.

188	Benjamin	Tenho duas coisas pra falar. A primeira é que Robinson Crusóe ficou vários anos na ilha porque ele matou o amigo dele numa lu..., numa briga, aí ele fugiu, mas aí ele não conseguia voltar porque o barco dele quebrou. E a segunda é que, assim, é:::, a velha preta queria ficar lá porque era melhor () vida dela, porque senão iam bater nela e continuar não ganhando dinheiro
189	Vivian	A gente ainda não conseguiu responder a pergunta se o Drummond era ou não neto de escravos, o que vocês acham?
190	Frederico	Eu tenho uma, eu tenho, eu tenho uma pista. O Benjamin falou no início, quando a gente <i>tava</i> ainda conversando, falou que uma história bonita também podia ser triste. Daí eu quero acrescentar... é, é essa pista, mesmo, que ele, o menino, ele podia ser escravo porque podia estar acontecendo uma história triste.
191	Isabel	Sobre isso que a gente está discutindo, se ele era escravo ou não
192	Frederico	Então, tô falando uma pista
193	Gregório	Só pra esclarecer, porque que a gente não escuta de novo?
194	Vivian	Só pra esclarecer, porque que a gente não escuta de novo? Podemos, <i>perai</i> . Deixa eu só ouvir quem tá pedindo a palavra. Fala, Fred. () podemos ouvir de novo.
195	Frederico	Mas o Drummond tá falando que ele tá dentro:::, tá::: falando dentro, tipo, dentro de, <i>tava</i> dentro da senzala.
196	Vivian	Você acha que ele <i>tava</i> dentro da senzala?
197	José	() é, escravo
198	Emília	É, eu acho que ele pode ser filho de escravos, porque o pai trabalhava na fazenda, ele montava à cavalo, ele ia pro campo, e a mãe costurava, aí, quando ele... eles deixavam com a vó, que () só velha, era a preta velha, né, aí eles deixavam enquanto a mãe <i>tava</i> costurando e () na fazenda
199	Vivian	Fala, Bel
200	Belisa	Bom, primeiro tem que... eu acho que se os pais dele fossem escravos, eles não <i>tariam</i> trabalhando porque eles não teriam estu:::do, nem nada, mas, enfim, eu não acho que eles sejam escravos porque eles trabalham com trabalhos de colonos pobres, mas trabalham como colonos e eu acho que a preta que trabalha como se fosse uma escrava depois da Lei Áurea
201	Vivian	Vocês ouviram o que a Bel falou? Ela não acha, ela tem algumas pistas pra dizer "Não, ele não era escravo", e o Luciano acha que é, e alguns acham que era, outros acham que não era. Vamos ouvir o que a Julieta quer falar, que tá aqui, toda pulando do meu lado, "eu quero, eu quero, eu quero"

202		((risos))
203	Julieta	Então, eu também acho que eles não eram escravos porque eles, como a Bia falou, eles, se eles não tivessem estudo eles não conseguiriam fazer... trabalhar... onde eles trabalhavam e talvez a preta ficasse na casa deles porque eles não batiam na preta e eles ajudavam ela, ah, dando roupa se a mãe, como a mãe costurava roupa podia dar a roupa pra ela, então eu acho que ele, ela, só a preta era escrava e eles não eram.
204	Vivian	Tudo bem, então, mais uma opinião, peraí, tem um monte de gente pulando na cadeira, aqui, pra falar. Alícia.
205	Alícia	Eu acho que ele não era escravo por causa de duas coisas: primeiro porque a preta tava cozinhando pra ele, é, então ele não era escravo pra outra escravo tá cozinhando pra ele e tava fazendo feijão e os escravos só comiam restos, assim, e outra coisa que ele falava que ele ficava lendo e eu, eu tenho quase certeza que os escravos não tinham livros, assim, pra poder ficar lendo, é: não tinham condição, onde que eles iam pegar livros, eles não tinham dinheiro pra comprar um livro.
206	Vivian	Então, a Alícia defendeu o ponto de vista. Só uma coisa, eles ficavam cozinhando feijão? Que parte do texto que mostra?
207	Alícia	Ah, eu não sei se é feijão. Café, eles faziam café.
208		((burburinhos))
209	Alícia	E os escravos não tomavam café, só, tipo, e fala que a preta velha estava cozinhando pra ele, então...
210	Vivian	Olha o Gregório também, que não se cansa de pular ((provavelmente, estava com a mão levantada)). Fala, Greg ()
211		((burburinhos))
212	Vivian	Você não consegue pular, Isabel? Peraí que eu já deixo você falar ((provavelmente, estava com a mão levantada))
213	Gregório	Eu acho, assim, que ele é escravo porque eu lembrei que a gente estudou que se o pai dele é um colono, porque ele trabalha na fazenda, a mãe <i>ela</i> tava tricotando, então parece que ela é escrava, pode ser que na senzala o colono acasalou pra ter o filhinho.
214	Benjamin	Acasalou é pra animal.
215	Gregório	Aí teve ele.
216	Vivian	O que que é, Benjamin?
217	Benjamin	Acasalou é pra animal.
218	Vivian	Acasalou é pra animais.
219	Benjamin	Fizeram sexo, só isso.
220	Vários	((comentários, risadas, burburinhos))

221	Vários	Cruzaram. Cruzou.
222	Vivian	Cruzou também é pra animal. Então, eles tiveram uma relação e tiveram um filho?
223	Gregório	Então, você falou que quando isso acontece, normalmente é vendido, pode não ser vendido, então eles podem ser escravos e o pai dele não porque o pai dele pode ter acontecido isso, a mulher teve uma relação sexual com o homem, o colono. A mulher escrava teve relação com o colono e deu o filho, que é o Drummond.
224	Isabel	Ou o contrário porque, normalmente, um colono não trabalha na fazenda. A outra coisa é que ele pode não ser um escravo porque se ele <i>tivesse sendo</i> escravo, um, ele não estaria lendo, dois, ele não <i>taria</i> entre mangueiras, que é o que ele fala, mas, pelo contrário, tem o negócio da história ser triste, o pai dele <i>tar</i> trabalhando na fazenda e mãe dele <i>tá</i> tricotando. Talvez, a mãe dele <i>teje</i> tricotando porque ela gosta de tricotar, talvez ela seja uma mulher branca.
225	Danilo	Uma costureira.
226	Isabel	E talvez ela que tenha feito, talvez ela que tenha, que seja o colono, que teve um filho com o escravo.
227	Vivian	Então, <i>perai</i> . <i>Pera</i> , Fred, o José quer falar ((provavelmente, estava com a mão levantada)). Fala, José.
228	José	É, mas, tem um trecho que fala que “uma voz aprendeu a ninar nos longes da senzala”, então, teria uma... fala que a... que era da preta velha, então tem... é mais... chance de a preta velha ser escrava porque ela aprendeu lá.
229	Vivian	Vocês entenderam o que o José falou? Então, mais uma pista, para pensarmos. Emília.
230	Emília	Que nem o Gregório disse, que ele não pode, que ele <i>nu:m</i> quer vender o filho, a mãe pode ser escrava e o pai colono, por causa que o pai deve ter tido um apego pelo filho e a mãe também e eles têm dó de vender o próprio filho.
231	Belisa	Bom, em primeiro lugar, eu não acho que ele teria só dois escravos, eu acho que pra mulher só ter um e em segundo lugar eu também acho que, tipo, é, a mãe continuaria trabalhando como escrava, mesmo tendo um filho com um colono. E, outra coisa, é que um, um escravo, ele moraria numa senzala, ele não teria livros Do Robinson Crusoe, livros, poderia ficar de bobeira um filho de escravos, por mais que fosse branco.
232	Julieta	A Belisa, Alícia e a Isabel <i>tavam</i> falando que o menino não podia ter livros, que não podia ficar parado sem fazer nada e lá, lá, lá, e como ele conseguiria ler o livro se ele não tivesse estudado, se ele

		não fosse pra escola?
233	Vivian	Então, o que você acha? Ele era escravo ou não era?
234	Julieta	Eu acho que ele não e:::ra escravo, porque na história ele está lendo livro e aí precisa ter estudo pra ler o livro o:::u ele podia ter aprendido a ler fora, mas é um:::ito difícil isso. Eu escolho a opção da escola.
235	Vivian	E a opção da escola, ele era ou não era escravo?
236	Julieta	Não era.
237	Alícia	Eu achei mais duas pistas. Primeiro, é::: ele fala: o café preto que nem a Preta velha. Então, ele só se refere à Preta velha. Não é ele. Segundo, ele tinha um be:::rço. Aqui fala assim: <i>perai</i> , deixa eu achar... para o berço onde pousou um mosquito... e dá um suspiro::: então, eu acho que se referia que ele tinha um berço ou que ele estava em algum lugar que tinha um berço. Então, ele não podia ser esca:::vo.
238	Vivian	E aí? A Lívia trouxe mais pistas. O que você acha Cristal ((provavelmente, estava com a mão levantada))?
239	Cristal	Eu acho que ele não era.
240	Vivian	Por quê?
241	Cristal	Pelo livro. Que nem a Julieta falou, ele não tem como saber, como le:::r, ele ainda não aprende:::u como le:::r e também pelo que a Lívia falo:::u, ele teria comparado a si mesmo se ele tivesse falado do café
242	Benjamin	Assim, eu achei também que o escravo não aprendeu a ler. Ele nasceu já escravo. Ele não tinha tempo pra ler e nem dinheiro pra comprar um livro. E... sobre o berço..., escravo não ganha dinheiro pra comprar um berço. Então, eu acredito que ele não é um escravo.
243	José	Mas, assim, o pa:::i dele poderia não te:::r muito dinheiro ou animal pra trocar por outro escravo, por isso que ele poderia trabalhar na fazenda. Pra conseguir o::: alimento, porque se ele só teria preta ve:::lha... não daria tempo pra fazer tudo o que eles precisavam
244	Danilo	Eu concordo com o fato da Julieta, apesar dele também ser branco ao invés de ser preto. Porque ele fala que a preta é velha, mas não fala que a família dele é preta.
245	Isabel	Eu acho(...) Eu vou falar de novo a minha opinião, que eu acho que o pai dele pode ser um escravo e a mãe (...) uma costureira branca. E::: ele, ele pode não ser um escravo, porque a mãe dele que adotou ele. O pai dele não tinha direito de ficar com ele. Ele pode ter esse negócio e por isso que ele é tratado como um branco, porque ele deve ter nascido branco.
246	Vivian	E o texto te dá alguma pista pra falar que o pai não tinha te:::mpo pra ficar com ele?

247	Isabel	Sim, porque “ <i>Lá longe meu pai campeava, no mato sem fim da fazenda</i> ”. É::: Um colono não trabalharia (...) no mato sem fim da fazenda. Primeiro, um colono RICO teria uma fazenda. Então, esse colono rico deve ter vários escravos. Apesar de só falar da preta velha, ele deve ter outros escravos. E::: inclusive o pai (...) O pai do Drummond, que pode ser um negro que <i>tá</i> trabalhando na fazenda como qualquer outro negro. Só que ele fala meu pai, porque é o pai dele.
248	Frederico	E mais uma coisa, se eles fossem esca:::vos, a mãe lá costurava é::: e como ela compraria a lã? O tecido? Se ela tem que fazer roupas pra família inteira?
249	Vivian	Então, <i>cê</i> acha que é uma pista?
250	Frederico	É.
251	Gregório	Então, ô Isabel, assim... você falou que um colono não trabalharia lá longe numa fazenda. E se fazenda fosse dele?
252	Isabel	Então, mas ele compraria escravos pra trabalhar pra ele.
253	Gregório	Então, mas <i>cê</i> falou que assim, que ele era... que um colono não trabalharia numa fazenda longe... É, não trabalharia numa fazenda longe.
254	Isabel	Um colono não trabalharia em uma fazenda grande. O mato sem fim da fazenda, quer dizer, a fazenda era grande e o pai demorava muito pra trabalhar. E um colono que tem uma fazenda grande, só pode ser um colono rico. Um colono rico teria escravos, entendeu?
255	Gregório	Ah, entendi.
256	Alícia	É... Eu discordo da Isabel, <i>porque assim</i> , como que o pai seria um escravo, e a mãe seria branca e::: ela ficaria com o bebê... Porque o pai... o marido... o marido mesmo da mãe que seria um branco, eu acho que nunca ele concordaria, Isabel. Primeiro, porque ele não poderia saber que a::: mulher dele teve um filho com um escravo. E aí, segundo, que ele não ia concordar de ficar com um filho que não era dele na casa dele com... que... a mulher dele... que ela tinha tido, e ainda mais com um escravo, que ele não considerav(...), que ele não considera... gente. Então, eu acho que não é possível.
257	Vivian	E aí, Isabel, o que é que <i>cê</i> acha? <i>Peraí</i> que a Alícia (...)
258	Isabel	Antigamente, as coisas poderiam não ser como hoje são. Então, um casamento podia não ser uma coisa tão séria. Ou... (...)
259	Alícia	Ah, mas... é... A professora falou, um dia, quando a gente <i>tava</i> falando disso mesmo, a gente aprendeu que::: é... quando os homens, né, é::: quando tinham filhos com as mulheres negras, eles nunca contavam pras esposas. Então, eu acho que as esposas,

		ainda que elas mandavam menos que os homens, que os homens que eram os colonos, é:: elas também não iriam poder contar pro homem e ainda o homem, eu acho que os homens, de jeito nenhum, ele concordaria em ficar porque além do filho não ser dele, porque eles não tinham piedade do filho não ser dele com uma negra, o filho dele era da mulher dele com um negro é:: e ainda, tipo, era com um negro e não era o filho dele. Então, eu acho que ele nunca iria concordar.
260	Vários	((burburinhos))
261	Vivian	Então, <i>pera aí</i> , tem um monte de gente querendo falar (...) Paraí, eu se::i que tem um monte de gente, vamos ouvir todo mundo. <i>Vamo começa</i> daqui? Julieta, o que que cê acha?
262	Julieta	Então, eu:: eu também discordo da Bel, pelos mesmos motivos da Alícia. E:: eu acho que a gente <i>podia</i> , poderia ouvir mais uma vez o poema pra gente poder repensar(...) pensar mais, né, nessas ideias que traz o poema.
263	Vivian	Então, <i>peraí</i> que eu já vou colocar mais uma vez. Deixa o José fala::r.
264	José	Mas... ele disse que a:: história dele é mais bonita que a do Robson Crosué. Então, poderia ser do fato que ele viveu duas realidades. Da mãe pode ser escrava e o pai ser colono.
265	Vivian	É uma possibilidade. Fala Belisa.
266	Belisa	É, eu ouvi, eu acho que foi a Bel que disse, que é:: alguém poderia ter adotado ele. E tipo o pai pode ser escravo, a mãe branca e alguém ter adotado ele. Primeiro que eu acho que ela não adotaria um filho pra criar como escravo. Segu::ndo, que eu acho que um colono pobre PODE trabalhar numa fazenda sem ser escravo, é:: recebendo. Tipo, fazendo trabalho de escravo, mas recebendo. E:: eu ta::mbém a::cho que:: o pai sendo esca::vo ou a mãe sendo esca::va, eu acho que eles não teriam dinheiro ou estudo pra ensinar ele a fa(...) é pra... ler. E também no final, bonita pode ser só uma vida dura de colono pobre.
267	Vivian	Então, cê acha que ele era escravo, filho de escravos ou não?
268	Belisa	Não. Eu acho que ele não era filho de escravos.
269	Danilo	Eu concordo com o João e discordo da Bel.
270	Vivian	Por quê?
271	Danilo	Porque assim... porque se:: a Bel acha que o pai do... do Drummond era negro, ah..., ele não teria muito o que fazer. Mas, eu acho que a mãe podia ser escrava, porque... porque ela ficava em casa.
272	Isabel	Eu acho que o filho... o filho de um negro com um branco, não

		necessariamente tem que sair negro. E se ele saísse branco, talvez a mãe pudesse adotar ele.
273	Frederico	Isabel, eu vou discordar de uma coisa sua, porque você falou que os casamentos de atualmente são mais sérios. Mas eu acho que os casamentos de atualmente é só mais, tipo, pro marido ficar mais com a esposa. E:: antigamente os casamentos eram..., tipo, um colono casa com uma... eu acho que eles é:: nunca irão... iriam casar com uma... com um escravo. Daí os casamentos eram mais sérios porque eles casavam pessoas ricas.
274	Vivian	Fala Benjamin, que também tá empolgado pra falar.
275	Benjamin	Eu discordo:: que:: a Bel disse que:: eles são escravos, porque, assim, o:: o pai, ele tem um dinheiro pra comprar um... cavalo, então, ele não era um escravo. Escravo não ganha dinheiro pra comprar um cavalo, porque um cavalo custa muito caro.
276	Vários	((burburinhos))
277	Vivian	O que você acha José? ((provavelmente estava com a mão levantada))
278	José	Uma coisa que eu não entendi... é que, assim... por que o pai faria... assim... o marido faria a esposa de escrava se:: são casados e têm filhos?
279	Alícia	E outra coisa, isso não fala, mas dá muita impressão no texto, que, tipo assim, o pai estava no mesmo lugar que o filho estava e ele saiu com o cavalo daquele lugar é:: pra ir pra fazenda. Não sei fazer o quê... Mas, e:: se ele tava no mesmo lugar que o filho tava, ele tava num lugar onde havia o berço, onde o filho maior tava lendo, né, e:: onde a preta velha tava cozinhando. Então, dá a impressão que:: o pai não vai... nem o pai e que nem a mãe são escravos e que a única escrava deve ser é:: deve ser a... deve ser a preta velha, mas que eles tratam até que ela bem.
280		Vocês pediram pra ouvir de novo, né? ((burburinhos)). Só um pouquinho... Julieta, você consegue colocar de novo pra gente? Tá ali um pouquinho mais pra cima, tem um botãozinho aí na tela... não, na própria tela... Pera, eu vou aí. Pera só um pouquinho... ((burburinhos)). Tem que subir a tela... Vai lá. Meninas, eu coloco. E aí tem uma flechinha... Pronto! Vamos ouvir de novo.
281	Áudio - Drummond	<i>Meu pai montava a cavalo, ia para o campo. Minha mãe ficava sentada cosendo. Meu irmão pequeno dormia. Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de Robinson Crusóé,</i>

		<p><i>comprida história que não acaba mais.</i></p> <p><i>No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu chamava para o café.</i></p> <p><i>Café preto que nem a preta velha</i></p> <p><i>café gostoso</i></p> <p><i>café bom.</i></p> <p><i>Minha mãe ficava sentada cosendo</i></p> <p><i>olhando para mim:</i></p> <p><i>- Psiu... Não acorde o menino.</i></p> <p><i>Para o berço onde pousou um mosquito.</i></p> <p><i>E dava um suspiro... que fundo!</i></p> <p><i>Lá longe meu pai campeava</i></p> <p><i>no mato sem fim da fazenda.</i></p> <p><i>E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé.</i></p>
282	Frederico	Tem uma coisa que a Bel tem razão, que eu concordei com ela desde o início. É:: se:: se o pai dele não era escravo, é:: como que... por que ele ia trabalhar na fazenda? Por que ele não contratava escravos pra trabalhar pra eles? Pra ele?
283	Vivian	Eu acho que a Alícia quer responder?
284	Alícia	É, eu vou responder e também tenho outra coisa pra falar. É:: Pode ser que:: o pai não tinha ta::nto dinheiro, mas tinha dinheiro pra alguns escravos. E ele ia trabalhar na fazenda pra GANHAR mais dinheiro. Então, talvez, por ele ser branco, algum... algum que tá acima dele de dinheiro falava pra ele trabalhar e ele iria receber por ele ser branco. É:: E eu também quero falar que tem um monte de pista que () não pode ser escravo. Ele fala: café, café bom. Os escravos de jeito nenhum teriam direito a um café::, a um café bom que:: a Preta fez. Não teriam.
285	Gregório	Como que a gente sabe se a Preta tá na casa dele? Porque só fala que assim, ó: "café preto que nem a preta velha".
286	Benjamin	Mas fala que, fala que ela chamava ele, toda vez que tinha um café.
287	?	Ela podia estar na senzala, não sei.
288	?	Não.
289	?	Que nem o berço.
290	Isabel	Eu acho assim, o Frederico disse: então, como é que o pai dele <i>taria</i> trabalhando na fazenda? A Alícia disse que talvez seria porque ele <i>tava</i> ... ele era um homem branco, livre, só que ele <i>tava</i> trabalhando pra ganhar mais dinheiro. Só que eu penso assim: se ele <i>tava</i>

		trabalhando pra ganhar mais dinheiro e o dono da fazenda <i>tava</i> dando dinheiro pra ele, não era muito mais fácil o dono da fazenda contratar um escravo? Que não ia... que não ia precisar ficar dando dinheiro sempre?
291	Vivian	O que cês acham?
292		((silêncio))
293	Belisa	Primeiro eu acho que se a família dele fosse de escravo, o irmão dele pequeno não ia poder ficar dormindo mesmo assim. Eu também acho que preta não ia ninar, não ia cantar pra ele...canção de ninar. É:: e:: eu também acho que o pai pode ser um colono pobre, que eu não acho que ele vai ser escravo, porque por mais que a Bel tenha dito uma coisa que pode ser certa, que ele pode ter comprado um escravo, talvez, né, o:: ele possa não <i>tar</i> trabalhando numa fazenda, mas sim, ele pode estar pegando coisas do lugar onde ele vi::ve, pra:: troca::r e vende::r. Pra fazer coisa com aquilo e vender.
294	Julieta	Eu acho que tipo a Bel tem razão em algumas coisas, mas eu não acho que o pai... que o pai dele poderia ser escravo e nem a mãe dele. E eu <i>tava</i> pensando aqui, eu li o comecinho: “ <i>Meu pai montava a cavalo, ia para o campo</i> ”. Então, e se o pai dele montasse num cavalo e ia bem lo::nge e ficasse vá::rios di::as longe dele e:: voltava. E aí ele:: poderia ficar pensa::ndo no pai dele e por isso que ele pode ter botado o pai dele, o pai dele só no come::ço.
295	Vivian	E tem aqui no fim, ó: “ <i>Lá longe meu pai campeava</i> ”.
296	Julieta	Também...
297	Alícia	Mas, outra coisa, em nenhuma hora diz que o pai dele <i>tava</i> indo <i>pra</i> fazenda <i>pra</i> trabalhar. Só diz que o pai dele... calma... <i>tava</i> indo pro campo, gente, na verdade nem é fazenda. É:: eu quero responder aquela coisa da Bel, que... se não seria melhor mesmo pro fazendeiro é... contratar... é... não, deixar um escravo trabalhando ali. Vai entender, né, Bel, o que os fazendeiros estavam pensando. Porque, <i>tá</i> , seria mais fácil ele... ele contratar é... um escravo, mas como seria mais fácil, várias coisas que eles não faziam... que agora eu esqueci o exemplo que eu ia dar, mas depois eu vou lembrar.
298	Vivian	Depois <i>cê</i> lembra? Olha só, então, eu acho que ainda temos aí... é:: algumas dú::vidas, era esca::vo, não era esca::vo, pra pensar um pouquinho e tem algumas outras coisas que eu também queria que nós pensássemos. Vocês falaram um pouco do café, alguém falou do café. E ele fala: “ <i>café gostoso que nem a Preta velha, café gostoso, café bom</i> ”. Na voz do Drummond, vamos pensar um pouquinho esse café que ele ta::nto fa::la, <i>o que que</i> nós podemos construir, aí, de

		entendimento sobre?
299	Emília	Não é bem do café. É que a Lívia disse que não falava da cas... da fazenda, mas está: " <i>Lá longe meu pai campeava no mato sem fim da fazenda</i> ".
300	Belisa	Eu tenho uma observação. É::: O pai dele, como disse, ele podia estar trabalhando sendo, assim, é::: branco, assim, por mais que... tenha motivos... que... apresenta que ele possa ser escravo. Mas eu acho que ele era branco até porque, ãh... o menino, ele teria que estar fazendo alguma coisa. E... ãh... ele teria que <i>tá</i> fazendo alguma coisa e a mãe dele não só faria, ele... ela não podia só costurar se ela também fosse escrava. E... mesmo se ela.. é::: se ela fosse colona rica pra comprar escravos, ela ia <i>tá</i> fazendo outra coisa. É... E também a preta é... não ia trab... é... fazer... trabalhar, não ia cantar pro irmãozinho dele, nem fazer café::: e chamar ele pra tomar café, se ela não fosse escrava deles.
301	Julieta	Então, voltando na questão do café, eu acho que quando ele fala do café, ele... ele lembra tudo que aconteceu na infâ:::ncia dele, quando ele tomava o café:::, e aí ele podia lembrar da... pre:::ta..., de quando, tipo, ela fazia o café:::, que ele ficava lendo os li:::vros no... em outro lugar. E então, eu acho que ele fica pensa:::ndo na infâ:::ncia de:::le, o <i>que que</i> era bo:::m, o que era ru:::im.
302	José	É... Mas se ele <i>tava</i> entre mangueiras podia também ser uma coisa que sustentasse eles... na fome.... Porque... Tipo, se ele estivesse com fome e alguma coisa não estivesse pronta pra ele comer ou beber, ele podia pegar uma manga pra comer.
303	Isabel	É... Eu... Nossa, agora, esqueci...
304	Vivian	Fala, Belisa ((provavelmente estava com a mão levantada))
305	Belisa	É... bom... eu acho, né, que... o... o pai dele podia é... trabalha:::r na faze:::nda de algum colono mais ri:::co, mas, assim, então, o que a Bel disse sobre por que ele ia contratar uma pessoa em vez de só pegar... de comprar um escravo? Eu acho que também... o fazende:::iro que tinha contratado o pai do... do... dele, ele <i>num</i> ... ele poderia ver que o escravo <i>tava</i> muito caro e que... o funcionário... ele iria ter que pagar por mês, mas, talvez mais barato e... ele não ia precisar pagar pra TER o funcionário.
306	Emília	Falando do café, eu não lembro quem disse, eu acho que foi a Bel, que... se ela... se a moça não fosse escrava, ela... não levaria café, chamaria... não faria o irmãozinho ninar. Mas, se ela fosse alguém da família até que ela faria. Só que eu acho que o pai, como a Belisa disse, preferiu comprar um trabalhador do que um escravo. Porque o

		escravo podia estar muito caro. Ele comprou, tipo, por troca de um boi, de alguma coisa, ao invés de dinheiro, eles podem ser... porque eles podem ser colonos pobres.
307	Belisa	Na parte do café, né, é... fala que a preta é velha, então, ela podia ser uma escrava que... assim... ela ficou velha, né, e que ela saiu da... da... da senzala, que ela poderia ter tido um filho na senzala e aprendeu a ninar lá. E... mas... Assim, aí ela trabalhava como doméstica pra ele.
308	Julieta	Então, ãh... pensando em todo o poema que a gentetava... que a gente tá conversando, eu acho que... tudo que... tudo o que a gente tá falando... e tudo... do poema, que é o pai dele, a mãe dele, a preta, ele, pensando na história dele de quando ele era criança, dos livros... Eu... Eu acho a gente... que ele não era negro, que a preta poderia ser escrava, porque ela conta muito sobre o café, que parecia com ele... não sei das quantas... Então, eu acho que eles eram colonos, o pai dele trabalhava, a mãe dele trabalhava, ele ficava em casa lendo livros e tomando café que a preta falava... fazia, e ela limpava a casa. Então, eu não acho que eles poderiam ser negros... os pais do menino e até ele.
309	Frederico	Eu escutei até agora e eu acho que eles não são nem escravos e nem colonos ricos. Eles são colonos pobres. Porque... é... o pai trabalha, mas se ele... ele também tem a... a... a preta velha como uma... uma trabalhadora pra eles. Então, eu acho que eles são colonos pobres e não escravos, que também trabalha.
310	Alícia	E eles também podem ser só: brancos pobres, é... que tem condição de ter uma ou duas escravas, é... não sei, talvez até um pouco mais. É, mas assim... ele pode ser só um branco pobre... assim... que... eu não lembro mais o que eu ia falar.
311	Isabel	Bom... é... eu tenho duas coisas pra falar. Sobre o que eles falaram, que pode ser um branco pobre. Se... Se... Eu não entendo... O pai dele, se ele trabalhavam na fazenda... Primeiro, se ele tivesse uma fazenda era porque ele era rico. Porque só os colonos ricos tinham fazendas. Se ele... Se ele não tivesse... Se a fazenda não fosse dele, ele não teria uma escrava naquela fazenda. Então, isso não faz sentido. É... E eu acho que... também... a... sobre o café, "café preto, café gostoso, café bom", é... eu penso que... podiam ter ali, também, a preta velha, a preta... a velha triste e a vida da velha má. Então, eu penso nessa comparação do café com a velha.
312	José	É assim... mas... no caso... se... é... se eles fossem colonos ricos, porque a mãe do Drummond trabalharia numa coisa que... é de pobre?

313	Isabel	É uma dúvida que fica.
314	José	E se ()
315	Isabel	Porque ela podia gostar de trabalhar nisso. Ela poderia gostar de costurar.
316	José	Isso é um mistério
317	Vivian	É um mistério, João? Olha só, é um texto que permite um monte de outras questões, um monte de conversas entre nós, entre outras pessoas. Por enquanto, vamos ficar por aqui, eu acho que vocês conversaram muito, tem uma coisa bacana... é... tem muita coisa pra pensar sobre isso, sobre esse poema. Aí, quem sabe em uma outra oportunidade nós podemos conversar com outro grupo, que já gravei, que já penso sobre esse poema e tentar entender como que eles pensaram essa preta velha, o Drummond, pra gente poder fazer outras comparações, tá bom? Então, pessoal, eu gostei muito, foi bem bacana a participação de vocês.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO POEMA *INFÂNCIA*, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (COMPLEMENTO, GRUPO 2)

Turnos	Participantes	Interação
1	José	Pra da:::r mais ideia, aí ficar:::ia, assim, mais ideia, <i>pra</i> pensar mais até, porque acaba sendo difícil tendo... só um grupo e se tivesse dois seria mais.
2	Vivian	Então, juntar a turma 1 com a turma 2? O <i>que que</i> (...)
3	Isabel	la ser uma bagunça. ((risos))
4	Alícia	() eles pensaram, talvez eles tenham pensado em alguma coisa que gente não conseguiu pensar e quando eles falassem pra gente aí a gente pudesse pensar... Ah, é, é isso! Então... a gente chegasse... a gente... a gente pudesse mudar totalmente a nossa ideia
5	Frederico	Chegasse a uma opinião única ()
6	Gregório	A gente juntasse as nossas duas opiniões.
7	José	Transformava em uma
8	Gregório	É, e dava pra ()
9	Vivian	É uma ideia.
10	Julietta	Porque tem outras coisas no texto que a gente não...
11	José	Reparou
12	Julietta	Não reparou, a gente não entendeu no texto, e <i>aí</i> a gente pudesse discutir mais sobre essa opinião.
13	Vivian	É uma ideia.
14	Isabel	Eu só não entendi uma coisa, é::: eles que falaram que o pai podia ser um colono pobre, o pai não teria o escravo e o pai não, e o pai não... é::: naquela fazenda... e não teria a fazenda. Se o pai tivesse a fazenda, ele seria rico (...)
15	?	() o pai trabalhar lá (...)
16	Isabel	Então, só que se ele trabalhasse lá e tivesse um escravo, ele não iria levar esse escravo pra lá. Ah, <i>tipo</i> , vem escravo, vamos para o MEU trabalho.
17	Emília	Não, não. Ele podia ser... ele podia... ser... branco, trabalhar lá e não ter escravo. Só que <i>aí</i> , ele cuidava... ele era tão apegado também à velha preta, esqueci o nome já, acho que é velha preta (...)
18	José	Preta velha
19	Emília	Ah, <i>tá</i> ... <i>aí</i> ele se apegou tanto que ele pediu pra ela trabalhar na

		casa, ela aceitou porque ela (...)
20	Isabel	Na casa da fazenda?
21	Emília	Não. Na casa dele.
22	Isabel	Então, só que (...)
23	Emília	Ele não era o dono da fazenda.
24	Isabel	Então, só que... só que ao mesmo tempo que as velh... que a velha estava fazendo um café pra ele, ele estava trabalhando na fazenda. Eu não entendo isso.
25	Emília	Aí o chefe dele, que era o dono da fazenda, ele podia até gostar dessa ideia. E ela também, por causa que já como ela era maltratada lá, ela não queria ser mais e aceitou e eu (...)
26	Isabel	Então, mas ela <i>num</i> , ela <i>tava</i> no mesmo lugar que ele <i>tava</i> ... Na mesma fazenda. Isso não faz sentido.
27	Vários	((burburinhos, discordâncias))
28	Alícia	Gente, os escravos, eles dormiam em pa::lha. Tinha lá... Tinha um berço, <i>aí</i> fala... também fala: " <i>psiu, não acorde o menino</i> ". Como que eles <i>tão</i> assim relaxados num lugar, falando pra não acordar o menino se ele teria... se ele fosse um escravo? Se ele fosse um escravo, eles estariam ralando. O menino não (...)
29	Isabel	Era o que eu <i>tava</i> falando (...)
30	Alícia	() be::rço, <i>num</i> teria (...)
31	Isabel	Era o que eu <i>tava</i> falando... A mulher podia ter tido um filho com um escravo.
32	Vários	Não.
33	Belisa	Não porque (...) primeiro
34	Alícia	Eles não dariam essa vida pro menino, eles não consideriam, eles não conside-ra-riam o menino um... uma pessoa.
35	Isabel	E se o menino tivesse nascido branco?
36	?	Mas eu acho (...)
37	Vários	((burburinhos, discussões entre os alunos))
38	Belisa	Você lembra do que a gente estudou? Bel, você lembra do que a gente estudou?
39	Vivian	<i>Pera, ó</i> , a Belisa <i>tava</i> falando uma coisa. <i>Vamo ouvi</i>
40	Frederico	Só uma coi (...)
41	Vivian	<i>Peraí</i> , não, a Belisa <i>tava</i> falando. <i>Peraí</i> , Fred.
42	Belisa	Mas, lembra do que a gente estudou? Que os, as pessoas, mesmo assim, não consideravam, por mais que o filho nascesse branco, eles não consideravam que eram filhos deles? Porque elas achavam que, assim, filho de escravo era escravo e eles ficavam ainda contentes,

		porque poderia ser mais um escravo.
43	Alícia	E a menina era, é (...)
44	Isabel	Então, o pai podia ser filho de escravo com branco, ter nascido branco e ser escravo.
45	Vivian	Uau, quantas questões! O Fred tá louco pra dizer (...)
46	Alícia	Mas, a mulher era a que menos manda::va. E aí o (...)
47	Isabel	Então, o pai podia ser filho de escravo com branco. E aí o pa:i dele podia ter nascido branco e ser escravo.
48	Vários	((muitas concordâncias e discordâncias, conversas entre os alunos, falas truncadas))
49	Vivian	<i>Pera aí</i> , o Frederico tá desespera::do pra falar ((provavelmente com a mão levantada; risos)). Fala Fred.
50	Frederico	Eu, eu acho que eles não são nem escravos e nem colonos <i>tipo</i> ricos, assim. Eu acho que eles são colonos pobres. Mas, <i>tipo</i> , é:: tem várias hipóteses, tem hipóteses que parecem que eles são escravos e outras que parece que eles são colonos. Nessa mistura, eu acho que eles são colonos pobres.
51	Vivian	<i>Que que</i> eu acho: eu acho que, assim, ficou um monte de questões. Vamos (...) () Fala José.
52	José	Mas..., têm algumas... frases, fala <i>tipo</i> , o... o irmão pequeno dormia. Ele não teve... praticamente... não teve nenhum papel no... poema. Teve algumas coisas que não teve papel. <i>Tipo</i> , a história do Robson Crusóé.
53	Isabel	É, o irmão pequeno dormia tem o papel do berço.
54	José	É, mas <i>aí</i> ...
55	Vivian	Mas, o berço (...), o berço, então, tinha alguma importância de constar ali?
56	Alícia	Tem, porque (...)
57	José	Não
58	Alícia	Tem, porque escravo não tem berço.
59	Belisa	Não tem livro, () não pode ficar de bobeira.
60	?	É isso que eu falei (...) () escravo não tem livro
61	Vários	((conversas entre os alunos, falas truncadas))
62	Alícia	Eu também acho (...)
63	Isabel	E se.... Então, se é colono... Então, o único jeito é o pai dele disser, dizer assim, ó: vem escrava, vamos trabalhar comigo na fazenda que eu trabalho.
64	Alícia	Nã::o, porque a escrava não <i>tava</i> indo com ele. A escrava estava em ca::sa com o meni::no.

65	Vários	((conversas entre os alunos, falas truncadas))
66	Isabel	() que aquele homem que trabalha na fazenda é o pai daquele menino que é filho do dono da fazenda.
67	Vários	((risos, falas truncadas))
68	Vivian	Pessoal (...)
69	José	Não faz sentido!
70	Vivian	Pessoal, olha só. E:::i, vamos ouvir? Tem muita questão ainda, é:::, que daria pra continuar discutindo.
71	José	Então, junta os dois grupos
72	Vivian	Vamos juntar os dois grupos, e aí a gente pensa juntos? Vocês acham que vai ser uma boa (...)
73	Vários	Sim ((exclamações alegres))
74	?	Juntar pra ficar uma opinião única.
75	Vivian	Tá, nós vamos tentar. Mas, será que precisa de uma única opinião?
76	Vários	Não.
77	?	Precisa de várias.
78	?	Porque sempre tem mais (...)
79	Vivian	Mas será (...)
80	Alícia	Porque eu quero fazer a Bel mudar de ideia. ((risos))
81	Vivian	Mas será (...) Por que você quer fazer ela mudar de ideia?
81	Alícia	Não, é que (...)
82	Vários	((conversas entre os alunos, falas truncadas))
83	Isabel	Não...é porque todo mundo tem que pensar igual a ela.
84	Vários	((conversas entre os alunos, falas truncadas))
85	Vivian	Olha só. <i>Peraí. Peraí. Peraí. Peraí.</i> Será que só existe uma resposta certa?
86	Vários	Não.
87	Alícia	Mas se não existisse (...)Porque esse texto é muito complicado e <i>aí, tipo, é:::</i> tem muitas... tem muitas questões.
88	Isabel	Poesia é assim. Poesia não precisa fazer sentido.
89	Gregório	Enfim, você sabe. Você sabe, né? ((dirigindo-se para Vivian; risos))
90	Vivian	Sei ((risos))
91	José	Ó Vivian, mas é tipo, o, os livros que o... o () tem, é::: tem mais de uma história.
92	?	Então, tipo, pode ter mais de um (...)
93	Isabel	Tem mais de um lado da história.
94	Vivian	Po:::de ser!
95	Isabel	Ou mais de dois lados da história.
96	Gregório	Você... ó Vivian, então você pode dar, <i>tipo,</i> alguma hipótese que vai

		fazer a gente pensar.
97	Vivian	Será que eu posso? Não:::o ((risos)). Pessoal, então, <i>vamo</i> lá, cada um no seu lugar. Vai!
98	Emília	Lê esse! ((com um livro Drummond menino nas mãos))
99	Vivian	Depois eu leio, <i>pera</i> só um pouquinho. Pessoal, vamos organizar.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO TEXTO VILA DE UTOPIAS, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Turnos	Participantes	Interação
1	Vivian	Bom gente, como vocês ficaram na dúvida, então, se o Drummond era ou não esca::vo, eu trouxe um outro te::xto... eu vou entregar pra vocês, pra gente ler ((burburinhos)). Vai passando? ((burburinhos)) Dá um pouquinho aqui, <i>pra</i> eu passar <i>pro</i> lado de cá... E aí a gente lê... ((burburinhos)). Vamos lá, Vitória? Olha só, esse texto chama “Vila de Utopias” e foi escrito pelo Drummond.
2	?	De uto...
3	Vivian	É u-to-pias. Ele também foi escrito pelo Drummond (...) Então (...)
4	?	Posso ler?
5		<i>Pera</i> só um pouquinho. Vocês querem ler... Falta pro Ricardo? <i>Tó</i> , Ric. Daqui, Greg. Aqui, Vitória. Vocês querem ler silenciosamente ou vocês querem ler trechos?
6	Alguns	Eu quero ler em voz alta.
7	?	Também quero.
8	Vivian	Em voz alta?
9	?	Eu também quero.
10	?	Eu também.
11	Vivian	Então, peraí,
12	Gregório	Posso começar?
13	Vivian	Vamos fazer assim: tem 1, 2, 3, 4, 5 parágrafos. Então, Julianna, Lia, Isabel, Benjamin e Vitória.
14	Julianna	E a Julieta?
15	Vivian	Vamos ficar nesses e depois se tiver outro texto a gente (...)
16	Benjamin	Tem o “Infância”
17	Vivian	Não, o Infância depois a gente (...)
18	Julianna	<i>“A casa era grande, na rua Municipal: dois andares que subiam cheios... que subiam cheios de portas e sacadas, oferecendo a fro::ntaria...”</i> O que é frontaria?
19	Vivian	Continua, depois a gente conversa sobre.
20	Julianna	<i>“sem ornatos, maciça, maciça, im-pres-sio::nante, à admiração dos que passavam. Dentro dela, olhando para o pátio central, é:: outro sobrando... sobrado; este menor guardava cô... cô::modos inúteis, parecia um pombal. Em 1911 esse sobradinho desapareceu, mas a</i>

		<p><i>casa não diminuiu de tamanho, os passos escoavam... ecoavam ainda nos mesmos imensos corredores, nas mesmas salas infinitas. E nela existiam... nela existiam des-vãos que nós nunca havíamos explorado. Por baixo da sacada, por cima da copa, aqui, ali, o mistério abria-nos os seus lares. Mas nós crescíamos depressa e não púnhamos re-pa:::ro na casa grande."</i></p>
21	Lia	<p><i>"Sabíamos que a casa tinha muitos anos, que ali morreram avós, tios e primos; em tal quarto nasceu meu pai, naquele outro meu avô entendeu... estendeu, até à morte, uma perna baleada nas últimas eleições sangrentas do município. Mas nós circulávamos livremente através do ar... do ar coalho... coalhado de lembranças e eflúvios familiares, de pesadas e obscuras memórias dos coronéis e das damas antigas, dos vestidos de Joana e das festas do comendador Paula Andrade."</i></p>
22	Isabel	<p><i>"Com a mesma inconsciência natural crescemos e nos dispersamos; um dia a casa foi vendida, e então o amargor sem aviso prévio, uma angústia nos subiram à boca, aos olhos; verificamos como aquela casa fazia parte da nossa vida, e como essa vida ficava sem explicação, despregada das enormes paredes azuis que o Andrade dominador salvara da ruína para compor com elas o nosso quadro infantil e humano."</i></p>
23	Benjamin	<p><i>"Insito... Insisto em dizer que a vida era inconsciente e calma. O pico do Cauê, nossa primeira visão do mundo, também era inconsciente e calmo. Na nossa rua apenas passavam as pessoas que iam assistir à chegada das malas no Correio, espetáculo diário e mal... maravilhoso, pelo humorismo que nele sabia pôr o velho agente fernado... Fernando Terceiro; as pessoas iam... que iam reconhecer firmas no tabelião Barnabé; e algum vago tran... trans... tran-se-um-te, em demanda da rua de Santana, algum vago, algum vago moleque, que ia atirar pedras na casa de Didina Guerra. Às vezes, eu aderiria cinicamente a esse moleque. Nos dias de júri, a curiosidade das tragédias e das humilhações alheias punha um eixame... um enxame de criaturas no Fórum, perto de nossa casa: mas nós íamos caçar passarinho ou tomar banho na praia do Rosário, onde uma, onde uma bica nos dava a impressão de uma catarata doméstica, submetida aos nossos destinos."</i></p>
24	Vitório	<p><i>"Como foi que a infância passou de nós, como foi que a infância passou e nós não vimos? Até hoje interrogo aquele menino que durante quatro anos foi aluno deplora... de... de-plo-ravelmente bom do grupo escolar, e não o sinto nem aprumar-se, nem enriquecer-se</i></p>

		<i>de experiências vitais, nem de despren... nem desprender-se do cenário familiar. No entanto, o menino existiu, sofreu, brigou, amou, desesperou, cresceu. Vinte anos depois, voltando à cidade, não encontrei vestígio algum da aventura individual. Só a velha casa continuava, espe... es-pe-ta... espetacularmente azul na rua deserta."</i>
25	Isabel	Posso ()
26	Vivian	E aí? Cês tinham uma dúvida em relação ao Drummond.
27	?	Sim, eu acho que ()
28	?	Quero falar
29	?	Sim. Eu acho que os pais deles eram.
30	Vivian	E aí, gente, era escravo ou não?
31	Benjamin	Eu acho que os pais dele eram, aí, aí, alguém... viu aquela lei... que aboliu a escravidão (...)
32	Gregório	Quantos anos tem aquele ()?
33	Benjamin	Pera (...)
34	?	Lei do Ventre.
35	Benjamin	É, a lei do Ventre.
36	?	Não. Lei Áurea.
37	Benjamin	<i>Pera aí... tá, aquela lei. Aí eu acho que quando... quando ele... ele nasceu, eu acho que já não tinha mais a escravidão.</i>
38	Vivian	O que você acha Liliana... É::: Emília? ((provavelmente estava com a mão levantada))
39	Emília	É, assim, que ele não era escravo. É, a velha... Como se chama? Que a pretra velha, ela... era escrava de... do... da fazenda e quando aboliu a escravidão, ela gostava tanto deles que quis ficar.
40	Benjamin	Mas precisa de dinheiro.
41	Emília	Aí eles pagavam e:::la.
42	Vivian	Fala, Vitória.
43	Vitório	Eu acho que os pais do Drummond eram escravos e o Drummond não chegou a ser escravo, ele ().
44	Vivian	O que você acha, Bel?
45	Isabel	Ah, eu acho que os pais deles podiam ser imigrantes.
46	Vivian	Imigrantes? O que você acha, Lia?
47	Lia	Eu tenho uma dúvida... é... que ano que... aconteceu a lei Áurea?
48	Vivian	1888.
49	Lia	Em que ano ele nasceu?
50	Vivian	Mil... novecentos... comecinho... Eu não lembro exatamente o ano de nascimento dele.
51	Lia	Mas, quantos anos ele tem?

52	?	Ele morreu.
53	?	Ele morreu já.
54	Lia	Sim, mas, ele morreu com quantos anos?
55	Vivian	Bem velhinho, uns oitenta e poucos anos. E qual é a sua dúvida, Lia?
56	Lia	Se, tipo, se ele tivesse nascido depois, ele não era escravo, mas ()
57	Vivian	Mas, quando ele fala assim... eu queria ler mais um trechinho ((burburinhos)). Fala (...) Deixa eu só ouvir, então, o que a Fernanda quer falar e depois a gente retoma.
58	Fernanda	Assim, ele... ele pode ser escravo, porque tá falando que... aqui está falando que tem alguns lugares na casa que ele não podia... que ele não podia ir.
59	Vivian	Que ele não podia? Onde que cê leu isso? Que tem lugares que ele não podia?
60	Fernanda	<i>Tá aqui, aqui, ó... é::: “E nela existiam desvãos que nós nunca havíamos explorado. Por baixo da escada, por cima da copa, aqui, ali, o mistério abria-nos os seus lares.”</i>
61	Isabel	Mas aí tá falando que ele não podia?
62	Fernanda	Não, mas que ele não foi.
63	Vivian	Que ele não foi. Não ir é a mesma coisa que não poder ir?
64	Alguns (?)	Não.
65	Lia	Ele podia ter medo.
66	Betina	Ele podia, <i>tipo</i> , ser muito criança e ele podia... não é que ele... ele podia não poder ir, mas não porque ele era escravo, mas porque... tinha... podia ter muitos crista:::is e ele podia quebra:::r, podia ter coisas muito ra:::ras, tinham medo que ele quebra:::sse. Ou, ele nunca explorou porque ele nunca quis. Porque a cara era muito, muito grande e ele não queria explorar todos os quartos.
67	Vivian	Eu queria ler um texto... é... um trechinho aqui pra vocês, que diz assim <i>ó... peraí, Vitória... “Sabíamos que a casa tinha muitos anos, que ali morreram avós, tios e primos; em tal quarto nasceu meu pai, naquele outro meu avô estendeu, até à morte, uma perna baleada nas últimas eleições sangrentas do município; mas nós circulávamos livremente através do ar coalhado de lembranças e eflúvios familiares, de pesadas e obscuras memórias dos coronéis e das damas antigas, dos vestidos de Joana e das festas do comendador Paula Andrade.”</i> Onde nascem os filhos de escravos?
68	Vários	Na senzala.
69	Julietta	Ah, será que ele nasceu na senzala, mas ele... <i>aí</i> acabou a lei... acabou a lei não, <i>aí</i> começou a lei e eles soltaram ()

70	Vivian	E será que quando chegou a lei Áurea soltaram os escravos, eles tinham direito a morar numa casa grande, na rua municipal?
71	Vários	Não.
72	Vários	É... ((burburinhos))
73	?	Eles não eram escravos...
74	Vivian	Olha como fala um pouquinho aí. <i>“A casa era grande, na rua Municipal (...)</i>
75	Vários	Eles não eram escravos!
76	Vivian	<i>“dois andares que subiam cheios de portas e sacadas, oferecendo a frontaria sem ornatos, maciça, IMPRESSIONANTE, à admiração dos que passavam”.</i>
77	Benjamin	Eu acho que eu tenho uma hipótese...
78	Vivian	Era uma casa rica ou uma casa pobre?
79	Vários	Rica.
80	Vivian	Fala, Benjamin.
81	Benjamin	Ele podia ser... eu acho que eles poderiam ser... não sei... eles poderiam ser portugueses?
82	Vivian	Será que eles poderiam ser portugueses? Mas, aqui ó, o que a gente está discutindo: era ou não era escravo?
83	Vários	Não.
84	Emília	Assim, eu acho que não por causa que ele fala, nesse mesmo texto que você leu, <i>“Sabíamos que a casa tinha muitos anos, que ali morreram avós, tios e primos; em tal quarto nasceu meu pai, naquele outro meu avô estendeu, até à morte, uma perna baleada nas últimas eleições sangrentas do município; mas nós circulávamos livremente através do ar coa::lhado de lembranças e fluídos... eflúvios... familiares, de pesadas e obs... obscuras memórias de coronéis e das damas antigas, dos vestidos de Joana e das festas do comendador Paula ANDRADE.”</i> E ele era Drummond de ANDRADE, então, Paula Andrade poderia ser avô, tataravô dele.
85	Isabel	Ou mesmo pai.
86	Benjamin	O pai!
87	Emília	Também podia ser
88	?	Ou irmão
89	Benjamin	Pai
90	Vivian	O que que o Paula Andrade era?
91	Emília	Comendador.
92	Vivian	Comendador... Então, aí () aí a gente tem uma pista... Será que a gente tem mais pista no texto?

93	Julianna	Como assim, comendador.
94		Comendador é um cargo... é:: de chefia, né, um cargo político. Vamos procurar no texto se tem mais algum trecho, que a gente consiga pensar que ele não era escravo. A Belisa tinha falado, tinha levantado a mão, e a Isabel também. Deixa as duas falarem.
95	Gregório	Eu, eu, eu, eu
96	Vivian	Então, espera, vamos começar com a Belisa, depois a Isabel. Depois, aqui.
97	Belisa	A Fernanda falou antes, que tinha:: no te::xto lugares que ele nunca tinha explora::do na ca::sa e que ele podia ser escravo por causa disso ((fala muito baixo)). So que aqui, ó, () “ <i>Mas nós circulávamos livremente</i> ” () <i>Então, tipo</i> , ele era livre pra circular pela casa, então, a casa era grande, ele era rico. Se ele fosse escravo, se os pais fossem escravos, ele não poderia ter uma casa desse tipo () ele ia ter que passar o dia trabalhando.
98	Fernanda	É verdade.
99	Isabel	Eu acho que, assim, o Paula Andrade não podia ser o pai dele, porque ele disse na:: no text... na poesia da infância ele disse que o pai dele ia pro campo trabalhar, então eu não acho que ele não podia ser um comendador
100	Vivian	Mas, você acha que esse comendador podia ser alguém da família ou não?
101	Isabel	Acho que sim, porque Andrade.
102	Vivian	Talvez não o pai?
103	?	O tio.
104	?	O tio.
105	?	Avô.
106	Vivian	A Julianna, Julieta, Betina e depois o José.
107	Juliana	Aqui, ó, tem um parágrafo que fala: “ <i>Com a mesma inocência natural crescemos e nos dispersamos; um dia a casa foi vendida, e então o a-mar-gor sem aviso prévio, uma angústia nós... nos subi::ram à boca, aos olhos; verificamos como aquela casa vazia fazia parte da nossa vida, e como essa vida ficava sem explicação, despregada das enormes paredes azuis que o Andrade dominador salvara... salvara da ruína para compor com elas o nosso quadro infantil e humano</i> ”. O Andrade. <i>Aí, co certeza era... Agora</i> , eu acho que com esse parágrafo da pra ter... vamos dizer... não sei... É que eu acho que justifica mais esse Paula Andrade ser da família.
108	Vivian	Por quê?
109	Julianna	Por que fala que... é... “ <i>Andrade dominador salvará da ruína para</i>

		<i>compor com elas o nosso quadro infantil e humano</i> ".
110	Vivian	Então, tem um Andrade dominador? O que será que isso quer dizer? Um Andrade dominador?
111	?	Que ele dominava tudo?
112	Emília	Que ele dominava a família.
113	Vivian	Julieta, você tinha pedido pra falar.
114	Julieta	É... porque... assim... Se... Assim... Eu acho que ele não pode ser escravo, porque, assim, se ele... se os avós deles nasceram naquela casa... todo mundo nas... ele fala que todo mundo nasceu naquela casa, várias pessoas.. Ele cita aqui várias pessoas nasceram naquela casa e ele também nasceu. Então, eu acho que como aquela casa é muito rica, os avós deles podem ter dado aquela herança e aí a velha preta, acho que é isso...
115	Benjamin	Preta velha
116	Julieta	Preta velha que pode ter sido escrava.
117	Vivian	Pode ser. Fala Betina.
118	Betina	Eu acho que, <i>tipo</i> ... eu vou falar da mesma parte que a Julianna, que é assim... Cadê? Aqui... " <i>enormes paredes azuis que o Andrade dominador salvara da ruína para compor com elas o nosso quadro infantil e humano</i> ". Eu acho que o Andrade, eu não sei se é pai... eu acho que não é pai, eu acho que é como se fosse um tio, é::: e aí ele era um chefe da família, esse tio, e ele salvou a casa da ruína... ele salvou a casa da ruína e::: o::: Andrade, o Carlos Drummond de Andrade passou a infância dele inteira naquela casa.
119	Vivian	Pode ser. E fala mais alguma coisa da infância dele, que a gente tem uma pista de que ele não era escravo? Fala José.
120	José	Eu acho que assim... se::: o Paula Andrade é::: comendador, então eu acho que eles não podem ser escravos porque comendador é um grande cargo, então não pode ser ()
121	Benjamin	<i>Então... Assim () "Insisto em dizer que a vida era inconsciente e calma"</i> . A vida dele não pode ser de escravo se ela era inconsciente e calma.
122	Lia	A gente não estava na dúvida... no negócio se era a preta velha que era escrava?
123	Vivian	E aí, o <i>que</i> que vocês acham?
124	?	Ela pode ser a avó dele.
125	Gregório	Não, mas tá lá, fala que ()
126	Vivian	Ainda tinha uma dúvida, né?
127	Fernanda	Então, ela pode ser a avó dele.

128	?	Isso que eu ia falar, ela pode ser a avó dele.
129	?	Ela podia ser rica.
130	Gregório	É que, assim, no texto fala que ela nasceu na senzala, a preta velha.
131	Fernanda	Então, ela pode ser escrava.
132	Gregório	A preta velha é escrava.
133	Fernanda	Pode ser a avó dele.
134	Isabel	Mas, será que fosse avó dele ele teria... ele conseguia morar numa casa tão ()
135	Fernanda	Vai que o vô era rico?
136	Vivian	Lembra quando a gente estudou a questão do fim da escravidão? O que aconteceram... o <i>que que</i> aconteceu com os escravos quando eles foram libertados?
137	Vitório	Eles não tinham dinheiro pra ir pra África, pra morar, pra comprar comida.
138	José	Aí eles tiveram que ficar lá trabalhando pros donos.
139	Gregório	Não mudou nada.
140	Vivian	Exatamente Greg. Não mudou nada pra muitos, eles continuaram nas fazendas trabalhando. Então, assim, uma dúvida eu acho que a gente já conseguiu resolver. Aí só vou confirmar pra vocês que não, Drummond realmente não era escravo. Ele era uma pessoa que nasceu... lá em Minas, morava nesse casarão. Ele tem outros... é:: outros textos e outros poemas fala::ndo desse lugar onde ele nasceu, dessa infância, dessa casa, de uma monta::nha que ele via ali perto dessa casa dele, que ele via pela janela.
141	Emília	Que é o pico do Cauê.
142	Vivian	Que era o pico do Cauê, que era uma montanha que era muito importante pra ele, enfim... Então, eu acho que essa questão, com esse texto a gente conseguiu descobrir um pouquinho da infância, né? Das coisas que ele fazia na infância... <i>Que que</i> conta, aqui? A gente já sabia do poema "Infância" que ele gostava de ler, que o pai cuidava dessa propriedade que eles tinham, então, ele não era escravo. Ele cuidava dessa propriedade com ajuda, talvez, de alguns escravos. E o que o Drummond fazia nessa infância?
143	Emília	Ele lia.
144	Belisa	Ele olhava o pico do Cauê.
145	Isabel	Ele tomava banho na praia do Rosário, caçava passarinho.
146	Vivian	O <i>que que</i> o texto... O que que os dois textos aqui, o "Vila de Utopias" e o "Infância" têm em comum?
147	?	Em comum?

148	Vivian	Em comum, um <i>tá</i> reforçando a ideia do outro. Quem sabe? Fala, Bre ((provavelmente estava com a mão levantada)).
149	Breno	Esse texto... eles têm em comum que os dois falam da infância também e também da família, tipo...
150	Vivian	Vamos ajudar o Breno que ele está rouco. Os dois falam da infância e da família, ele falou. O que mais Bre?
151	Breno	Ele fala da... tipo... da infância dele, da vida dele.
152	Vivian	Da infância e da vida. E essa infância, essa vida foi um período que ele gostava, que ele viveu de uma forma boa ou não?
153	Adele	Ele gostava, ele fazia coisa que toda criança gostaria de fazer.
154	Emília	Eu acho bem estranho, porque no "Infância" fala de um irmão dele e aqui não fala nada.
155	Vivian	É, ele não cita o irmão em Vila de Utopias.
156	Lia	Quem era a família dele?
157		Eu não sei qual era o grau de parentesco. A gente pode procurar na internet, eu posso procurar pra vocês. Eu queria::: é::: que a gente pensasse em mais um texto que nós lemos, que foi aquele "Guardar". Que nós falamos do que se gua:::rda e vocês falaram um pouco...
158	Benjamin	Ah! Pássaro em voo e na gaiola
159	Vivian	Isso... E alguém falou que o Drummond guardou o quê?
160	Emília	Uma lembrança.
161	Benjamin	Tipo, do passarinho dele. Ah, não... é...
162	Vivian	Ele guardou a lembrança da infância. E o "Vila de Utopias"?
163	Emília	No "Vila de Utopias" ele fala como foi a infância
164	Isabel	A lembrança da casa.
165	Vivian	E é um período que ele sente saudade?
166	?	Sim.
167	Gregório	Porque ele se expressa.
168	Benjamin	Ele fala com saudade
169	Emília	Ele fala que a infância passou e eles nem perceberam.
170	Betina	E também ele fala assim que no dia que a casa foi vendida, ele sentiu um amargo:::r, ele sentiu muita angústia. Isso quer dizer... porque a casa fazia parte da infância dele. Isso quer dizer que ele gostava muito da infância dele.
171	Fernanda	Está escrito aqui, calma aí... é:::
172	Emília	Daqui a pouco você fala, né?
173	Vivian	Vai procurando que o Benjamin quer falar. Fala, Ben.
174		Ele fala assim, ó,, é::: aqui, ó: <i>"mas nós íamos caçar passarinho ou tomar banho na praia do Rosário, onde uma bica nos dava a</i>

		<i>impressão de uma catarata doméstica, submetida aos nossos desejos.</i> ” Catarata doméstica? Que tem gente já trabalhando?
175	Vivian	Catarata doméstica? O que será que é uma catarata doméstica?
176	Emília	É tipo uma... Tipo um cachorro, ele é um animal doméstico. Catarata é tipo uma cachoeira. E é tipo uma cachoeira doméstica.
177	Benjamin	Ah, tá, entendi.
178	Vivian	O que será que quer dizer uma catarata doméstica?
179	Gregório	Que fica em casa?
180	Benjamin	Catarata que ficava na casa.
181	Vivian	Que ficava na casa ou dava impressão? <i>Peraí, ó</i> , a Betina quer falar.
182	Betina	<i>“tomar banho na praia do Rosário, onde uma bica nos dava a impressão de catarata doméstica”</i> . Poderia ser assim, tipo, ele... ele dá como se fosse um chute na água, <i>aí</i> formasse meio que uma catarata. Só que como era pequena, ele usou essa expressão.
183	Vivian	Pode ser. Fala, Fernanda, achou aquela parte que você queria?
184	Fernanda	É porque aqui no último parágrafo, ele fala assim: <i>“Como foi que a infância passou e nós não vimos? Até hoje interrogo aquele menino que durante quatro anos foi aluno deploravelmente bom do grupo escolar, e não o sinto... e não sinto... e não o sinto nem aprumar-se, nem enriquecer-se de experiências vitais, nem desprender-se do cenário familiar. No entanto, o menino existiu, sofreu, brigou, amou, desesperou, cresceu. Vinte anos depois, voltando à cidade, não encontrei vestígio algum da aventura individual. Só a velha casa continuava, espetacularmente azul na rua deserta.”</i> Aqui ele fala as lembranças dele, ele pergunta as lembranças dele, ele pergunta como ele não viveu, né, a infância direito... porque ele não teve tantas aventuras ((tom interrogativo)).
185	Vivian	E a preta velha?
186	Adele	Ela era escrava.
187	Lia	E ela trabalhava na casa dele?
188	Gregório	Eu falei.
189	Vivian	E por <i>que que</i> ela aprendeu a ninar nos longes da senzala?
190	Gregório	Porque ela nasceu na senzala.
191	Lia	()
192	Vivian	Por que o que, Lia?
193	Lia	Porque ela podia ter tido um filho e não podia ficar com o filho.
194	Vivian	Pode ser, <i>né?</i> Aí ela ninou quem?
195	Vários	Ela ninou o Drummond.
196	Vivian	Ela pode ter ninado o Drummond e não o filho dela, <i>né?</i>

197	Benjamin	Porque eles separavam... eles separavam o filho da mãe, porque ela tinha que trabalhar. Então, ele... ela... ninava o::: Drummond.
198	Emília	Porque nasceu o Drummond.
199	Vivian	Pode ser. Resolvidas algumas dúvidas?
200	Vários	Sim ((vários))
201	Vivian	Então, tá bom!