

DIMENSÃO (INTER) SUBJETIVA DO PENSAR ALTO EM GRUPO E A COCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM UMA VIVÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA

Cleber Ferreira Guimarães*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central apresentar a prática dialógica Pensar Alto em Grupo e suas possíveis relações com a perspectiva da leitura subjetiva. O artigo está ancorado nos postulados linguístico-filosóficos advindos do Círculo de Bakhtin e nos estudos sobre leitura. Com base na análise de dados gerados em 2021 com um grupo de alunos de um curso de extensão universitária realizado remotamente, essa investigação, de natureza qualitativa, inserida no campo da Linguística Aplicada, analisa, também, a coconstrução de sentidos durante a discussão coletiva do poema *Rosa*, de Cecília Meireles. Os resultados acenam para a importância de os leitores terem voz e espaço para expressarem suas subjetividades na aula de leitura e, ao pensarem alto em grupo, coconstruírem múltiplas leituras, indo de encontro à prática monológica de ensino-aprendizagem de leitura.

Palavras-chave: Leitura Subjetiva, Leitura Colaborativa, Dialogismo.

* Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Licenciado em Letras pela Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE). Professor de Inglês na Rede Municipal de Narandiba, SP. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1885-1220>. e-mail: cleberfg23@gmail.com / cleber_blod@hotmail.com

SUBJECTIVE (INTER) DIMENSION OF GROUP THINKING ALOUD AND THE CO-CONSTRUCTION OF MEANINGS IN A LITERARY READING EXPERIENCE

Abstract

The central objective of this work is to present the dialogical practice of Group Thinking Aloud and its possible relationships with the perspective of subjective reading. The article is anchored in linguistic-philosophical postulates arising from the Bakhtin Circle and studies on reading. Based on the analysis of data generated in 2021 with a group of students from a university extension course carried out remotely, this investigation, of a qualitative nature, inserted in the field of Applied Linguistics, also analyzes the co-construction of meanings during the collective discussion of the poem Rosa, by Cecília Meireles. The results point to the importance of readers having a voice and space to express their subjectivities in the reading class and, when thinking aloud as a group, co-construct multiple readings, in line with the monological practice of teaching-learning reading.

Keywords: Subjective Reading, Collaborative Reading, Dialogism

DIMENSIÓN (INTER) SUBJETIVA DEL PENSAMIENTO EN VOZ ALTA EN GRUPO Y LA CO-CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN UNA EXPERIENCIA DE LECTURA LITERARIA

Resumén

El objetivo central de este trabajo es presentar la práctica dialógica de Pensar en voz alta en grupos y sus posibles relaciones con la perspectiva de la lectura subjetiva. El artículo se fundamenta en postulados lingüístico-filosóficos surgidos del Círculo de Bajtin y en estudios sobre la lectura. A partir del análisis de datos generados en 2021 con un grupo de estudiantes de un curso de extensión universitaria realizado de forma remota, esta investigación, de carácter cualitativo, insertada en el campo de la Lingüística Aplicada, analiza también la co-construcción de significados durante el proceso colectivo. discusión del poema Rosa, de Cecília Meireles. Los resultados apuntan a la importancia de que los lectores tengan voz y espacio para expresar sus subjetividades en la clase de lectura y, al pensar en voz alta en grupo, co-construir lecturas múltiples, en línea con la práctica monológica de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Palabras-clave: Lectura subjetiva, Lectura colaborativa, Dialogismo

INTRODUÇÃO

É consenso que a leitura é um dos meios privilegiados de acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade. Tal acesso é promovido, sobretudo, pela escola, principal agência de letramentos (Kleiman, 2006). Assim, considerando a importância da leitura na formação humana e educacional, torna-se fundamental discutir as práticas leitoras propostas com vistas à formação de leitores, pois estudos diversos têm apontado, de modo geral, que ainda há lacunas a serem transpostas quando o assunto é a formação de leitores construtores de sentidos, tanto na educação básica (Coracini, 2010; Kleiman, 2006; Jurado & Rojo, 2010; Marangoni, 2020; Zilberman, 2009; Zanotto & Sugayama, 2016) quanto no ensino superior (Batista-Santos, 2018; 2019; Batista-Santos & Silva, 2021; Silva, Batista-Oliveira & Nascimento, 2023).

Lerner (2002) afirma que embora seja um enorme desafio, é papel da escola formar leitores (e produtores de textos), ou, de modo mais geral, ampliar os letramentos dos alunos, incorporando todos eles à cultura do escrito. De acordo com a autora, com a qual concordamos, “não podemos modelar o sistema de ensino à imagem e semelhança de nossos desejos”, contudo, não “podemos renunciar a modificar de forma decisiva o sistema de ensino” (Lerner, 2002, p. 33) e as práticas de leitura nele desenvolvidas.

Assim, situados no campo científico da Linguística Aplicada (LA), que tem como traço característico criar inteligibilidade sobre os temas que investiga e, com isso, repensar as dinâmicas da vida social (Moita Lopes, 2006), objetivamos apresentar a prática dialógica Pensar Alto em Grupo (PAG) como alternativa ao ensino monológico, e discutir as possíveis relações dessa prática com a perspectiva da leitura subjetiva. O PAG vem se constituindo ao longo dos anos, tendo como principal proponente Mara Sophia Zanotto (LAEL/PUCSP) e os membros do GEIM/CNPq- Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora.

O presente trabalho está organizado em cinco partes: na primeira, discutimos a epistemologia monológica que sustenta, implicitamente, a prática tradicional de leitura; na segunda parte, apresentamos a prática Pensar Alto em Grupo em contraposição à leitura escolar dominante, bem como as possíveis relações dessa prática com a vertente da leitura subjetiva; na sequência, explicamos a metodologia, de caráter qualitativo-interpretativista, situada na área da Linguística Aplicada. Na quarta parte, analisamos os dados gerados durante uma vivência de leitura literária, seguida das considerações finais, na quinta parte.

1. O MONOLOGISMO NA AULA DE LEITURA E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura de textos escritos é uma das principais práticas que caracterizam uma aula, já que os conhecimentos científicos e informativos são acessados, prioritariamente, por meio da leitura. Para além da leitura informativa, a escola tem como função, também, formar leitores autônomos de gêneros literários, isto é, letrar literariamente seus alunos, para que consigam construir sentidos e intensificar a fruição estética nas aulas de leitura literária.

Entretanto, o que temos vivenciado, historicamente, é a perpetuação de uma *educação bancária* (Freire, 2019), cuja visão de linguagem subjacente é o monologismo, de cunho estruturalista¹, que culmina numa metodologia única, imutável, constituída por conteúdos e significados fixos e estáveis. Segundo Menezes de Souza (2010, p. 23) essa perspectiva monológica e monossêmica garante “a naturalidade da autoridade do professor, sendo que o aprendiz é visto como um ser abstrato, desprovido de caráter social, vontades e voz próprias”; a sala de aula é tida, assim, como um “lugar neutro, objetivo e harmonioso”.

A aula de leitura promovida sob essa ótica, de acordo com Coracini (2010, p. 27), se revela um “jogo de ilusões”, pois os sentidos não são construídos, mas apenas identificados (pois estão guardados) no texto. A voz que prevalece na interação em sala de aula é, em geral, a do professor, responsável por direcionar o ato de ler dos alunos até chegarem às interpretações autorizadas por ele ou pelo livro didático que, conforme Zilberman (2009, p. 35), “exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor” da atividade interpretativa.

Essa dinâmica evidencia o receio de a escola lidar com “a flutuação das impressões singulares das crianças e dos jovens durante a leitura” (Rezende, 2013, p. 8). Quer dizer, acolher as múltiplas vozes e interpretações (às vezes não previstas no material didático, por exemplo) parece ser “considerado procedimento incompatível com a escola, inócuo e até mesmo prejudicial ao ensino da literatura, uma vez que remeteria a uma subjetividade sem ancoragem no texto – uma “viagem” do leitor aprendiz” (Rezende, 2013, p. 8), o que leva à ideia, equivocada, de transparência e objetividade da linguagem.

Lakoff e Johnson (2002, p. 347) explicam que a cultura ocidental é atravessada pelo “mito do objetivismo”, que vê a linguagem como algo transparente (isto é, com sentidos fixos e cristalinos), estando o ser humano “separado de seu meio” (distante o bastante para captar o sentido exterior a ele). Esse mito é atualizado por meio de metáforas, como a metáfora do canal, por exemplo, na qual:

[...] as expressões linguísticas (palavras, sentenças, parágrafos, livros etc.) são comparadas a vasos ou canais nos quais pensamentos, ideais, sonhos são despejados e dos quais eles podem ser tirados exatamente como foram enviados, realizando uma transferência de posse (Green, 1989, p. 10 *apud* Zanotto, 1998, p. 15).

Desse modo, o que temos, no ambiente escolar, são atividades mecânicas de decodificação que geralmente se restringem à superfície textual, desconsiderando a multiplicidade de sentidos e as subjetividades dos leitores, já que estes quase nunca têm liberdade para expressar sua voz e responsividade em sala de aula. Tais práticas, afirma Kleiman (2007, p. 16), são “desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem”, como, por exemplo, a desmotivação dos alunos para ler, o silenciamento e a falta de sentido das tarefas propostas, funcionando “como o mecanismo mais poderoso

¹ O linguista Ferdinand Saussure, considerado o fundador da Linguística Moderna após publicação póstuma da obra *Curso de linguística geral* (2012), centrou sua investigação na língua enquanto sistema abstrato, enfatizando que a análise linguística deveria focalizar o aspecto individual desse sistema, ou seja, a língua pela língua, desconsiderando, assim, os atravessamentos sociais, culturais, ideológicos e, evidentemente, o sujeito falante. Por isso seus estudos são chamados de estruturalistas, por levar em conta a língua em si e por si mesma.

para a exclusão fora da escola”, tendo em vista que a sociedade exige muito mais do que a decodificação de sinais linguísticos.

É possível afirmar que a prática escolar dominante (Zanotto & Sugayama, 2016) não contribui efetivamente para a formação de leitores negociadores e construtores de sentidos, uma vez que existe, por parte do professor e do sistema educacional amplo, “o controle cerceador do sentido” (Coracini, 2010, p. 30). Não estamos culpabilizando os educadores, pois eles nem sempre têm consciência das concepções epistemológicas que informam sua prática. Temos a intenção de pontuar questões que impactam as ações pedagógicas e a formação de leitores, a fim refletir sobre esses aspectos e transformá-los qualitativamente.

Conforme Zanotto (2016), alunos e professores foram/são submetidos a uma formação de cunho objetivista, levando em conta a concepção que alicerça a prática de leitura predominante no ambiente escolar, cujas pressupostas são:

[...] o texto é um objeto separado do sujeito; o sentido está no texto e o leitor deve – “ver” ou – “pegar” o sentido que está no texto. Essa concepção objetivista e monológica de leitura, que considera o texto um *objeto* separado do sujeito e tem como pressuposto a *leitura única*, é a que sustenta o ensino de leitura no livro didático e na prática escolar (Zanotto, 2016, p. 118, grifos originais).

É necessário, pois, repensar concepções e práticas leitoras com vistas ao acolhimento da subjetividade do leitor, sua responsividade e liberdade interpretativa. Em outros termos, urge romper com as práticas centralizadoras, ancoradas na *pedagogia do silenciamento* (Ferrarezi Jr, 2014). Por isso, na próxima seção, com base na perspectiva dialógica da linguagem proposta pelo Círculo bakhtiniano, apresentaremos o Pensar Alto em Grupo como um caminho profícuo (possível, mas não único) para reconfigurar a dinâmica das aulas de leitura, e suas possíveis relações com a vertente da leitura subjetiva.

2. PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA E (INTER) SUBJETIVA

O Pensar Alto em Grupo (PAG) é uma reconceptualização do protocolo verbal (Ericsson & Simon, 1984) realizada por Mara Zanotto. Essa empreitada foi iniciada na década de 1980, quando a pesquisadora buscava um método de pesquisa adequado para investigar como leitores reais interpretavam metáforas em textos literários. À época, os estudos estavam imersos no paradigma cognitivista, que primava pela investigação da mente individual dos sujeitos, por isso o pensar alto individual foi eleito como método principal para atingir o objetivo proposto por Zanotto (1988).

Zanotto (2014) afirma que, no Brasil, o protocolo verbal foi utilizado no campo de estudos sobre leitura, na área da Linguística Aplicada, a partir das décadas de 80 e 90. Esse método consiste “na gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução” (Zanotto, 2014, p. 6).

A referida estudiosa realizou uma pesquisa piloto (1988) com duas alunas da pós-graduação, a fim de testar se o protocolo verbal individual poderia contribuir para a consecução do objetivo proposto:

investigar como leitores reais interpretavam a linguagem figurada. Os resultados, porém, não foram animadores, uma vez que as participantes se sentiram, de alguma forma, intimidadas, à medida que não conseguiram interpretar as metáforas nos textos literários selecionados:

Pensar Alto individual era uma prática monológica, já que o “informante” tinha que pensar alto durante a realização da leitura e não podia haver réplica da professora/pesquisadora, pois a única coisa que ela podia falar era lembrar o informante de falar o que estava pensando, caso ele ficasse em silêncio (Zanotto & Sugayama, 2016, p. 16, grifos nossos).

Nardi (1993) e Canolla (1995), integrantes do GEIM/CNPq, também realizaram suas pesquisas com o protocolo verbal sem participarem da leitura dos textos com os informantes. Ambas chegaram à mesma conclusão de Zanotto (1988), isto é, que ler individualmente os textos não gerava dados que pudessem elucidar o processo de compreensão das metáforas, o que fez com que houvesse uma adaptação, “a discussão espontânea do texto em sala de aula” (Zanotto, 1988, p. 180).

Assim, a adaptação efetuada ofereceu dados relevantes sobre o processo de compreensão da linguagem figurada, pois a discussão dos textos não focalizava um aluno em particular, como no protocolo verbal individual. Com isso, os leitores, juntamente com a professora-pesquisadora, buscavam, colaborativamente, “resolver o enigma constituído pela metáfora” (Zanotto, 1988, p. 180).

Apesar das mudanças positivas observadas após a adaptação, Zanotto realizou uma meta-pesquisa, em parceria com Marilda Cavalcanti, durante um curso de férias ofertado pelo LAEL/PUCSP a alunos de pós-graduação de várias instituições brasileiras. O objetivo do curso, além de aprofundar os conhecimentos dos pós-graduandos acerca do protocolo verbal como método de pesquisa, era também produzir dados para a meta-pesquisa de Zanotto e Cavalcanti (1994); por questões de espaço, não detalharemos as etapas da pesquisa (cf. Zanotto (2014). A reconceptualização do protocolo verbal levou algum tempo, contudo, à medida que os participantes (e as professoras-pesquisadoras) tinham voz e liberdade para expressar suas subjetividades, os processos de compreensão da linguagem figurava iam ficando mais explícitos.

Importa ressaltar que as pesquisas realizadas pelos membros do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, liderado por Mara Sophia Zanotto (PUCSP), utilizam diferentes instrumentos e estratégias metodológicas, como, por exemplo, a pesquisa-ação, o diário de leitura (que favorece a expressão subjetiva dos leitores), entrevistas e questionários semiestruturados, entre outros. Focalizam, quase sempre, as ações dos professores e/ou pesquisadoras na aula de leitura, mas objetivam, também, investigar como leitores reais interpretam a linguagem figurada em textos literários, sobretudo, as metáforas, analisando, ao mesmo tempo, os produtos da leitura (as interpretações), observando, para isso, os processos sociocognitivos dos participantes das vivências mediadas pelo PAG².

Um ponto importante a ser mencionado é que a epistemologia monológica do cognitivismo foi perdendo espaço para o paradigma interpretativista, sustentado, dentre outras, pela epistemologia dialógica do Círculo de Bakhtin:

2 Cichilero (2021) apresenta um panorama acerca das pesquisas realizadas com o Pensar Alto em Grupo.

Nós buscamos a construção do *Pensar Alto em Grupo* como uma *prática dialógica e colaborativa, dando espaço para que o leitor seja responsivo e reflexivo*, pois isso interessa tanto para a pesquisa como para o ensino. Nossas pesquisas nos têm mostrado que *o dialogismo pode ser um caminho muito produtivo para a pesquisa e o ensino* (Zanotto, 2014, p. 15, grifos nossos).

Para o Círculo bakhtiniano, a linguagem não se resume a um sistema abstrato de regras, nem à vontade/criatividade discursiva de um sujeito individual. A realidade fundamental da língua/gem é “*a interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados*” (Volóchinov, 2018, p. 219, grifos originais). Ou seja, a linguagem é um meio de interação entre sujeitos histórica, cultural e ideologicamente situados.

A compreensão discursiva é, sob a ótica do Círculo, sempre responsiva ativa (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018), quer dizer, na medida em que nos deparamos com um texto verbal, por exemplo, nos colocamos ativamente frente a ele, e não passivamente. Em outros termos, apresentamos, sempre, nossas *palavras responsivas*: concordamos ou refutamos/polemizamos as ideias do outro, ou ressignificamos as informações do texto, num processo intersubjetivo, que é histórico e socialmente enraizado.

No Pensar Alto em Grupo (PAG), o coordenador da vivência (momento de leitura silenciosa ou não, e discussão coletiva do texto) busca deixar os participantes à vontade para interagirem com o autor mediados pelo texto (Zanotto & Sugayama, 2016), e com os outros participantes, sem que haja uma interpretação determinada a priori. A intenção é ouvir empaticamente as vozes, pois acreditamos que a sala de aula, presencial ou virtual, é um “*lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), [que] ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza*” (Rouxel, 2013, p. 23).

À medida que damos espaço para responsividade do leitor, múltiplas leituras podem ser construídas. Isso significa, portanto, conceber o aluno como sujeito leitor capaz de construir sua leitura. Por isso concordamos com Rouxel (2013, p. 20) quando afirma que é necessário renunciar a “*imposição de um sentido convencional, imutável, a ser transmitido*” na aula de leitura/literatura. Trata-se, pois, de negociar, avaliar e construir sentidos colaborativamente, considerando que “*a experiência individual apenas se realiza plenamente quando é partilhada*” (Abrantes, 2020, p. 243).

Ao liberar a voz e subjetividade dos leitores, a prática do Pensar Alto em Grupo, sustentada pela epistemologia do dialogismo, contribui para a emergência do que Pontecorvo (2005, p. 69) chama de *raciocínio exteriorizado coletivo* ou *coconstrução do raciocínio*, no qual os conhecimentos e o sentidos são construídos por meio da concatenação dos argumentos, “*que passa de um para o outro, como se não se tratasse mais de indivíduos diferentes, mas de um único sujeito que fala com mais “vozes” (como poderíamos dizer seguindo Bakhtin, 1981)*”.

A nosso ver, o PAG dialoga com a proposta de leitura subjetiva (Rouxel, Langlade & Rezende, 2013; Cruz, 2023), sobretudo por convocar as vozes e subjetividades dos leitores reais, presentes em nossas salas de aula. No entanto, não defendemos toda e qualquer leitura, mas sim, a liberdade dos sujeitos no ato de ler, discutir, negociar e coconstruir sentidos e saberes dialógica e democraticamente. Para Lan-

glade (2013, p. 35), com quem concordamos, todo texto singular elaborado por um sujeito, “qualquer que seja sua poção de delírio, constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária”.

Como sabemos, a subjetividade é construída socialmente, na medida em que o sujeito interage com os aspectos da cultura (signos, valores, comportamentos) e com outros sujeitos, por meio da linguagem, em atividade, como defende Vigotski (1998). Ela é o resultado da dialética entre o individual (intrapsicológico) e o social (interpsicológico). Ou seja, “a subjetividade implica a intersubjetividade” (Molon, 2015, p. 120), por isso trazemos o Pensar Alto em Grupo (PAG) como prática dialógica (inter) subjetiva, na qual congrega tanto as vozes individuais quanto as vozes sociais que permeiam e constituem os sujeitos e os textos lidos nas vivências.

Nesse sentido, defendemos o PAG como prática colaborativa e democrática de ensino-aprendizagem de leitura capaz de impulsiona a leitura subjetiva entre os alunos, pois consideramos os participantes das vivências como sujeitos-leitores-responsivos (Batista-Santos, 2018), que discutem e negociam as leituras, indo ao encontro da proposta de leitura subjetiva, que leva “em conta experiências subjetivas e intersubjetivas, cuja expressão supõe debate interpretativo e a justificativa da escolha de leitura” (Lebrun, 2013, p. 134).

O Pensar Alto em Grupo deixa evidente a concepção dialógica de linguagem e o caráter interacional do ato de ler, à medida que “os sentidos são construídos na interação com os outros participantes, do leitor/texto, leitor/leitor, leitor/mediador” (Melo, 2022, p. 51). Nessa prática,

O modo de agir e interagir, em uma prática de leitura, evidencia uma concepção dialógica de leitura vivenciada em sala de aula, uma vez que considera a construção dos sentidos na interação verbal entre os participantes e o permanente reconhecimento desse(s) outro(s) que pode(m) se posicionar de modo diferente – tanto em relação às leituras legitimadas pelo contexto escolar, como em relação à(s) leitura(s) do(s) outro(s) colega(s) (Zanotto & Sugayama, 2016, p. 20).

Interagir, no PAG, é ouvir as ideias do outro, concordar, discordar, acrescentar informações, sem desqualificar as interpretações dos colegas. Concordamos com Lebrun (2013, p. 138) quando afirma que a leitura “é uma prática essencialmente dialógica”, que combina “diversas dimensões: cognitiva, afetiva e social”. Por isso, no PAG, as leituras são vistas como hipóteses, mais ou menos coerentes com textos, o que exige dos leitores negociação e verificação dessas hipóteses no texto. Há, assim, um confronto dialógico entre o leitor e o autor mediados pelos textos, e entre os próprios leitores, que coconstroem os sentidos, expressando suas “reações subjetivas” (Langlade, 2013, p. 30), fruto da intersubjetividade.

3. METODOLOGIA

Esta investigação³, ancorada no paradigma qualitativo (Denzin & Lincoln, 2006), está situada no campo da Linguística Aplicada de caráter indisciplinar (Moita Lopes, 2006), cuja intenção não é analisar a linguagem fora de seus contextos de realização, muito menos restringir seu aporte teórico à Linguística para reflexão sobre nossos objetos de estudo.

Ao invés de buscar generalizações, apagar a subjetividade do pesquisador e/ou quantificar dados com base em métodos da Ciências Naturais, como no paradigma Positivista, a pesquisa qualitativa “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17), logo o foco é direcionado a problemas relevantes socialmente, nos quais a linguagem é peça imprescindível, como, por exemplo, a formação de leitores, foco deste artigo.

Para geração de dados, empregamos o construto teórico-metodológico-dialógico Pensar Alto em Grupo- PAG (Zanotto, 2014; 2016), a partir do qual realizamos quatro vivências de leitura com textos literários a fim de propiciar a interação entre os leitores e, com isso, criar momentos de coconstrução (Pontecorvo, 2005) de múltiplas leituras, considerando a subjetividade de cada participante. As vivências foram realizadas por meio da plataforma *Teams*, gravadas em vídeo e, posteriormente, seus áudios (turnos de fala) foram transcritos para serem analisados.

Para este trabalho, selecionamos a terceira vivência de leitura realizada remotamente, em 2021, com um Grupo de alunos participantes do curso de extensão universitária “Construindo uma prática dialógica de letramento: formando leitores na perspectiva da BNCC”, promovido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da PUCSP e coordenado pela Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto, vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem dessa mesma instituição. A formação, com carga horária de 30h, consistia em encontros síncronos para debater o tema leitura e formação de leitores, e vivenciar, na prática, o Pensar Alto em Grupo como alternativa ao ensino monológico.

Para realizar a vivência, que ocorreu no dia 09/11/2021, o professor-pesquisador propôs a leitura do poema “Rosa”, de Cecília Meireles. Inicialmente, ele lembrou a dinâmica da prática e depois comparou o texto para que todos pudessem lê-lo:

Rosa⁴

Vim pela escada de espinhos.
(Mais durável esse esforço
que o esplendor.)
Depois de ascensão tão longa,
Qualquer vento, qualquer chuva
Converte-me em queda e pó.

3 A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCSP, sob o parecer substanciado nº 4.850.387.

4 MEIRELES, Cecília. *As palavras voam*: antologia poética de Cecília Meireles. Organização: Bartolomeu Campos de Queirós. São Paulo: Moderna, 2005.

Quando se vê a coroa
 Que eu trazia, já não sou.
 Entre espinhos e derrotas,
 qual é o meu templo de flor?

Ao todo, a vivência (leitura e discussão coletiva do texto) durou 30 minutos e contou com a participação, além do professor-pesquisador, de quatro alunos residentes da capital paulista, interessados em ampliar seus conhecimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura:

Ana Maria, 58, de origem argentina, à época da pesquisa trabalhava como professora particular de espanhol para brasileiros;

Nisa, 37, era professora particular;

Cosme, 33, desenvolvia projetos educacionais em uma instituição privada;

Hilda, 49, atuava como professora de português e literatura na rede particular.

As duas primeiras cursistas permitiram usar seus nomes reais; os dois últimos, optaram por nomes fictícios. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre a fim de seguir as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCSP. Na próxima seção, analisaremos os excertos que apresentam os turnos da interação entre o professor-pesquisador e os participantes do curso de extensão pensando alto em grupo sobre o poema “Rosa”, de Cecília Meireles.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os primeiros turnos (1 a 6) são constituídos por breves comentários entre o professor-pesquisador e os alunos acerca da dinâmica da prática e da decisão de quem iria começar tecer as considerações sobre o poema ceciliano, por isso não os reproduziremos aqui. A seguir, apresentamos a interação entre Ana Maria e Hilda, que indicia o caráter (inter) subjetivo de pensar alto em grupo:

Excerto 1

Turnos	Participantes	Comentários
7	Ana Maria	((sotaque estrangeiro)) Bom... eu vou começar ((riso))... é:::: eu achei muito bonito:::: e no sentido da:::: ...no primeiro momento eu não tinha entendido:::: ((riso)) que o título se referia à flor e não... não fui para esse lado... depois fui para o título e... é a flor... mas também né? posso (me) identificar com:::: posso identificar esse processo com... não sei... com minha vida... por exemplo... É:::: essa:::: esse... essa... essa dureza no crescimento... É:::: esse:::: (for)... (for)... assim... esses momentos efêmeros de esplendor né? e:::: como esse esforço vai te deixando vulnerável né? É:::: “Qualquer vento, qualquer chuva / converte-me em queda e pó”... É:::: e a pergunta... assim... um pouco filosófica... “Qual é o meu tempo de flor?” Quanto tempo a gente tem de... esplendor?
8	Hilda	Eu... eu chamo atenção que:::: a flor colocada no último verso... ela dá a ideia de ser um momento e a gente usa essa expressão né? “na flor:::: da idade” ... sendo que:::: que flor é tudo né? desde a semente até... ela... né? terminar... tudo isso é flor... mas a gente usa como se fosse o momento do ápice né? o momento do... do esplendor e... e aqui também tá usado assim né? “Qual é o meu tempo de flor?” né? Na verdade seria tudo... desde o começo até o fim, tudo é flor...

Fonte: Autor (2023).

Observamos que, no primeiro momento, Ana Maria interpretou a rosa literalmente, como uma flor da natureza, entretanto, depois, projetou no poema sua vida pessoal, ao se identificar com o processo de

“dureza no crescimento” da rosa (“*posso identificar esse processo com... não sei... com minha vida... por exemplo [...] esses momentos efêmeros de esplendor né? e::: como esse esforço vai te deixando vulnerável*”).

Tal projeção evidencia que no Pensar Alto em Grupo (PAG) os leitores têm liberdade para expressar sua voz e subjetividade e, assim, serem responsivos na construção de sentidos, por isso, ao invés de impedir as “reações subjetivas” dos sujeitos, nessa prática o professor-pesquisador possibilita que tais reações sejam catalisadoras de leituras que podem alimentar “o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” (Langlade, 2013, p. 30-31).

A partir das contribuições de Ana Maria, Hilda (8) explicou que, para ela, não haveria um momento específico para o ser humano viver o esplendor, uma vez que “*na verdade seria tudo... desde o começo até o fim... tudo é flor*”. Aqui, verificamos uma interpretação metafórica, como a de Ana Maria, tendo em vista que essas leituras vão além de decodificação literal dos versos, apontando para questões humanas: busca de reconhecimento, esforço, crescimento pessoal/profissional, etc.

Hilda também evocou conhecimentos compartilhados socioculturalmente, como a expressão na “flor da idade”, que geralmente é usada para se referir quando alguém está vivendo seus melhores momentos na vida, sobretudo a beleza/juventude. Observamos, assim, que ao pensar alto em grupo, os leitores se sentem mais à vontade para compartilhar ideias e impressões, sem receio de serem avaliados. O ato de ler, no PAG, leva em conta os saberes e a voz/subjetividade dos sujeitos, indo ao encontro do que Jouve (2013, p. 53) afirma: “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”.

Excerto 2

9	Nisa	Eu fiquei é::: pensativa nesse trecho “Quando se vê a coroa / Que eu trazIA, já não SOU.” É::: todos os outros eu consegui encontrar... assim... um signifiCADO né? tanto da FLOR... quanto da iDAde... quanto o que a Hilda disse que... a flor é tudo né? a gente fica nessa ideia de flor como um momento... mas essa parte “Quando se vê a coroa / Que eu trazia, JÁ NÃO SOU.” Eu ainda tô refletindo...
10	Hilda	Sabe o que que eu penso Nisa? Que... que... é::: uma coisa que eu não gosto em ramallete de... flor... Eu gosto de flor... eu gosto de ganhar flor no vaso... porque quando a gente ganha uma flor no... ramallete... no buquê... eu já (...) eu olho e falo essa flor já tá morrendo ((risos))... Ela já tá morrendo... eu tô ganhando rosas moribundas né? e aqui me lembra um pouquinho isso né? Quando se vê a coroa... que ela tá LINDA... a rosa... mas se ela tá num buquê... num ramallete... ela já não é mais... ela já tá morrendo... Não sei se isso... mas isso me lembra um pouco essa questão ((vozes sobrepostas))...
11	Ana Maria	Eu entendo como a perda do esplendor né? É isso...

Fonte: Autor (2023).

Como dito anteriormente, o PAG vai de encontro às práticas tradicionais de leitura, as quais, de modo geral, não permitem que os leitores discutam e negociem os sentidos (Zanotto & Sugayama, 2016), nem apresentem dúvidas sobre o conteúdo textual, pois o sentido está no texto e deve ser retirado dele, sem variações. Tendo conhecimento das características do PAG, Nisa (9) concordou com a interpretação feita por Hilda no excerto anterior e, sem hesitar, apresentou suas dúvidas acerca dos versos “*Quando se vê a coroa/Que eu trazia, já não sou*”, já que não seria avaliada pelo professor-pesquisador ou por outro colega; ao contrário, teria a colaboração do grupo nesse processo interpretativo.

Hilda (10), buscando auxiliar na resolução do enigma dos versos supracitados por Nisa, fez uma comparação entre a rosa no ramalhete (“*Ela já tá morrendo... eu tô ganhando rosas moribundas*”) e a rosa no vaso (que teria mais vida). Na sequência, Ana Maria (11), colaborando no trajeto interpretativo, disse que entendia os versos como “*a perda do esplendor*”, isto é, da beleza, da vivacidade da flor, do ser humano. Observamos, com base nessas interações, que o Pensar Alto em Grupo “propicia o encontro responsivo do leitor com o texto e com outras vozes para a construção de leituras” (Zanotto & Tavares dos Santos, 2018, p. 203), intensificando o prazer estético.

Nos turnos seguintes, excerto 3, os participantes discutiram sobre o caráter literal do título, sobretudo Cosme:

Excerto 3

12	Cosme	É... pra mim também chamou a atenção essa última frase “ <i>Qual é o meu tempo de flor?</i> ” mas nisso que a Hilda já falou... assim... o que que é a flor não é? É quando... ela está na natureza? Quando ela sobe né? essa escada de espinhos... que ela fala pra (desabrochar assim)? Ou é aquele sentido romântico da rosa né? a rosa que é entregue... a rosa que simboliza:::: o amor... talvez alguma coisa... mas aí... ela deixa... ela vai no sentido dela... assim... tipo porque ela ali já não é... ou ela tá em dúvida se é aquele o momento onde ela é a flor... ou quando ela tá na natureza é que ela é a flor... Mas eu pensei... nisso assim... e:::: desde o começo eu já (imagi) né? porque é interessante isso né? a:::: ideia do literal... assim... pra mim... sempre foi a flor... assim desde o começo... desde o título... ROSA ((riso)) Eu (já tô imaginando) que poderia ser a cor ROSA... uma pessoa chamada ROSA né? mas eu (...) pra mim... desde o começo... foi uma flor... desde do (...) de que (eu li) o título também.
13	Professor-pesquisador	Cosme então você acha que é a descrição da FLOR da natureza mesmo?
14	Cosme	Eu acho que ela tava na dúvida ali... porque... assim... tipo... onde ela é flor? Ela é flor quando ela é... ela própria ela se sente ou quando atribuem um (se)...né? esse nome pra ela... assim... tipo... é:::: que espera-se que ela simbolize algo né? simbolize o amor... a paixão... rosa principalmente né? Então:::: é isso que eu sinto...
15	Ana Maria	Para mim é uma pessoa ((riso))...
16	Professor-pesquisador	Uma pessoa?
17	Ana Maria	Sim ((riso))...
18	Hilda	A gente pode dar uma ideia de... de... de pessoas que vivem sem:::: sem viver né? porque... “entre espinhos e derrotas” quando é o meu tempo de flor? Quando é que eu sou... quando é que... que é o meu momento né? Quando é que eu realmente tenho o meu momento? Então... às vezes é um pouco né? desse sentimento de que a gente não tá vivendo... mesmo estando vivos... não está vivendo né? E o primeiro verso... para mim... é lindo... maravilhoso... “Vim pela escada de espinhos”... Eu nunca tinha olhado os espinhos como uma escada né? como uma forma de subir... de superar né? de superação...
19	Professor-pesquisador	É... esse verso é lindo mesmo...

Fonte: Autor (2023).

Cosme (12) fixou sua atenção no aspecto literal do título, levando o professor-pesquisador (13) questioná-lo sobre essa ideia e fazê-lo refletir e ampliar os sentidos (“*Cosme então você acha que é a descrição da FLOR da natureza mesmo?*”). No entanto, Cosme (14) tangenciou sua resposta. Já Ana Maria (15) levou para o sentido figurado, ou seja, rosa como pessoa (“*Para mim é uma pessoa*”).

Hilda (18), por sua vez, ampliou a ideia de a rosa representar a vida humana, ao dizer que o poema pode retratar a vida de pessoas “*que vivem sem:::: sem viver*”, pois ainda não tiveram um momento para si (“*Quando é que eu realmente tenho o meu momento?*”). Por fim, essa aluna pontuou que nunca havia pensado na ideia de os espinhos, apesar de sua dureza, servirem como escada, “*como uma forma*

de subir... de superar né? de superação...”. O professor-pesquisador (19) concordou com Hilda, pois também achou o verso “*Vim pela escada de espinhos*” lindo.

No próximo excerto, os participantes buscam interpretar a “escada de espinhos”, motivados pelos comentários de Hilda (18) e do professor-pesquisador (19) sobre o referido verso.

Excerto 4.

20	Nisa	Agora eu pensei... ((som de pigarro)) nessa parte “Quando se vê a coroa, / Que eu trazia, já não sou”... é::: eu vejo como uma mulher... rosa mesmo né? e::: e aí... ela fala né? dessa trajetória... da escada de espinhos né? é::: mais durável do que o esplendor. E aí... “ <i>Depois de ascensão tão longa, / Qualquer vento, qualquer chuva</i> ” né? “ <i>Converte-me em queda e pó</i> ”... e eu me vejo um pouco também assim... é::: é... na minha vida... e eu acho que muitas pessoas também... de que quando você luta... luta... luta e... aí... a pessoa vê ah::: o seu resultado... a sua coroa né? então já não sou... eu não sou o resultado... eu sou toda essa ascensão né? então... aí... eu já vi desse lado... “ <i>Quando se vê a coroa / Que eu trazia, já não sou.</i> ”
21	Professor-pesquisador	Como se toda a::: a luta né? a trajetória de luta fosse esquecida né Nisa?
22	Nisa	Isso... Porque::: não é só aquele resultado né? aquela flor... existe toda a::: como a Hilda falou... desde a semente... até o caule... os espinhos... o vento não é? é::: o botão e aí se abrir... e tudo isso é a flor... e não só a coroa né? então... “ <i>Quando se vê a coroa / Que eu trazia, já não sou</i> ”... Eu pensei nesse sentido.
23	Hilda	(Eu acho) até que é esse::: são esses dois versos que dão a ideia de um mo-vi-men-to né? de um processo né? de/nesses dois... “ <i>Quando se vê a coroa / Que eu trazia, já não sou</i> ”... Pra mim... são esses dois que vão trazer esse movimento... de um processo contínuo aqui...
24	Cosme	OU... para mim... também... assim... aparece agora né? a ideia da rosa sendo entregue... ela geralmente é entregue SEM os espinhos né? você tira os espinhos da ROSA para entregar o ramalhete e::: e aqui pensar que... mas os espinhos me compõem né? eu SOU também os meus espinhos... eu também sou essa escada de espinhos que eu... que eu subi... Então... é por isso que eu já não SOU né? eu não posso ser EU se eu não FOR os meus espinhos... assim... se eu não carregar os meus espinhos...
25	Professor-pesquisador	É... parece (...) é::: a forma que você::: parece uma questão de identidade né?
26	Cosme	É... eu acho que é uma::: acho que sim... traz a ideia da identidade... assim... traz uma ideia da identificação né? “eu já não sou” né? tem essa::: ... essa... essa questão de identificação... de identidade...

Fonte: Autor (2023).

Após o professor-pesquisador (19) ter dito que também achou o verso “*Vim pela escada de espinhos*” lindo, Nisa (20), ao reler os versos “*Quando se vê a coroa/Que eu trazia, já não sou*” percebeu que o poema abordava a vida de uma mulher. A participante inferiu, metaforicamente, que o texto desvela a trajetória de uma mulher, “da escada de espinhos” por ela trilhada e que é “*mais durável do que o esplendor*”. Como Ana Maria (excerto 1), Nisa também projetou o poema para sua vida, ao explicar que muitas vezes as pessoas veem apenas o resultado do sucesso (a parte) do outro e não o processo (o todo). Percebemos, aqui, mais uma vez, como as reações subjetivas (Langlade, 2013) dos leitores são importantes e fazem parte do/no processo de coconstrução das interpretações.

O comentário realizado pelo professor-pesquisador (21), além de ratificar a interpretação de Nisa, fez com que ela ampliasse suas ideias, retomando e incorporando à sua, a interpretação de Hilda (presente do excerto 1) sobre o fato de que não há um momento específico (ápice) para o esplendor da flor/ser humano: “[...] como a Hilda falou... desde a semente... até o caule... os espinhos... o vento não é? é::: o botão e aí se abrir... e tudo isso é a flor... e não só a coroa né?”, Nisa, turno 22).

No discurso de Hilda (23) é possível depreender que a vida humana é repleta de movimentos, de esplendor e caída, ou seja, é um “*PROCEsso contínuo*”. Tal constatação, segundo a participante, tem respaldo nos versos “*Quando se vê a coroa/Que eu trazia, já não sou*”. Na sequência, Cosme (24), de certo modo, se distanciou dos sentidos que estavam sendo debatidos, contudo, o aluno também acrescentou que “*eu também sou essa escada de espinhos que eu... que eu subi*”, logo “*eu não posso ser EU se eu não FOR os meus espinhos... assim... se eu não carregar os meus espeinhos*”. Ou seja, a interpretação de Cosme retomou, em certa medida, o que Nisa (turnos 20 e 21, excerto 4) havia dito, revelando, assim, que a construção de sentidos na leitura se intensifica quando é realizada democrática e colaborativamente, como no Pensar Alto em Grupo.

No excerto a seguir, mais uma vez, observamos a projeção de experiências pessoais no processo de construção de sentidos dos versos cecilianos, já que “o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor” (Petit, 2009, p. 33), construindo, assim, seu texto, que é resultado de um processo (inter) subjetivo.

Excerto 5.

27	Nisa	Eu também agora vi aqui né? “ <i>Vim pela escada de espinhos. / (Mais DURÁVEL esse esforço / que o esplendor.)</i> ” Que:::: se fosse uma outra escada né? mais fácil... não seria tão durável... o esforço... Mas como por ser uma escada de espinhos... ela:::: esse esforço... ele é:::: mais duradouro né? e agora eu tenho isso também para alcançar... algum objetivo... um estudo... é:::: um novo conhecimento... enfim né? também vejo essa possibilidade de interpretação... é:::: que essa escada de esPINHOS seria esse esFORÇO né? que é tão GRANDE e:::: ... e... aí... nossa (Começo a ver) várias outras formas aqui né? por que qual é o meu tempo de flor? Então... por exemplo... você vai fazer uma faculdade... é:::: você fica lá muitos anos né? e o templo de/o tempo de flor seria o diploma né? mas... ((riso)) o tempo de espinhos e derrotas foi bem mais longo do que o tempo de flor não é? e o que é aplaudido é mais aquela (fotinho) com o diploma... assim como outros... outras conquistas da vida. “Quando se vê a coroa / Que eu trazia já não sou”... Porque não... aquilo não representa todo o esforço né? e sim... a subida né?... pela escada de espinhos...
28	Professor-pesquisador	Sim... eu também acho Nisa que... é:::: como você falou né? quando a gente... é:::: tá lutando para chegar a um objetivo parece que essa batalha não termina né? E... aí... talvez se torne mais durável o esforço do que o próprio... ESPLENDOR né? do que você queria...
29	Ana Maria	Tem... tem como dois momentos o poema... uma ascensão e uma decadência né? As... as primeiras (estrofes) são... a subida e as últimas... da decadência...
30	Professor-pesquisador	É... e parece que:::: nesse:::: nessa decadência né? como você falou Ana... dá a entender que a pessoa não... (num) ou dá... não sei né? que o eu lírico parece que não está satisfeito né? parece que chegou em determinado lugar ou atingiu um objetivo mas... e aí né? e o que que acontece depois disso?

Fonte: Autor (2023).

Após ler os versos “*Vim pela escada de espinhos/ Mais DURÁVEL esse esforço/ que o esplendor*”, Nisa explicou que se essa escada fosse mais fácil, o esforço não seria tão durável (27). A participante fez uma analogia metafórica, segundo a qual quando temos um objetivo, como estudar, por exemplo, enfrentamos certos obstáculos que dificultam chegar ao objetivo proposto. Ao elaborar essa analogia, Nisa revela um pouco de si como sujeito (“*agora eu tenho isso também para alcançar... algum objetivo... um estudo... é:::: um novo conhecimento... enfim né? também vejo essa possibilidade de interpretação*”), pois, certamente, ela passou por esse processo e deve conhecer outras pessoas que tiveram a mesma vivência. Por isso é tão importante que os leitores tenham voz na aula de leitura, numa prática (inter) subjetiva, que permita ao sujeito “não apenas encontrar e compreender o outro, mas também [...] encontrar-se consigo mesmo” (Cruz, 2024, p. 102).

O professor-pesquisador (28) ratificou a interpretação de Nisa, ao dizer que o ser humano batalha para alcançar um objetivo e parece que a luta é interminável, isto é, que o momento de esplendor é menor se comparado à busca árdua para atingir seus propósitos. Em seguida, Ana Maria (29) explicou que o poema parece ser constituído por dois momentos, “*as primeiras (estrofes) são... a subida e as últimas... da decadência*”, apontando para o ciclo da vida humana e da natureza, recebendo o apoio do professor-pesquisador (30) nesse trajeto interpretativo.

Os turnos seguintes, 31 a 53, apresentam uma discussão em torno da palavra “coroa”, cuja interpretação se repete; expressam, também, a relação da rosa com a coroa de flores de um velório que, a nosso ver, se distancia do contexto do poema. Desse modo, para não ficar cansativo para o leitor, resolvemos não reproduzir esse trecho da interação, mas é preciso pontuar que Cosme, que permaneceu boa parte da vivência interpretando a rosa em sentido literal, no turno 53, após as contribuições do grupo, enxergou outra possibilidade interpretativa: “[...] *pra mim está fazendo (...) bem parecido com a rosa mulher ((riso))... assim... não mais a rosa flor ((risos)) porque no começo ficou muito claro pra mim que era flor... agora eu vejo uma outra ideia*”. Essa expansão de sentidos se deu pelo fato de o PAG ter como premissa o diálogo e a colaboração entre os leitores, que podem, como vimos, construir múltiplas leituras democraticamente, bem como expressar suas reações subjetivas.

Entre os turnos 54 a 62, o grupo focalizou uma interpretação mais melancólica do poema, já que a morte faz parte do ciclo da natureza da rosa e do ser humano. Contudo, também não achamos pertinente apresentar esse trecho da vivência. No próximo excerto, que traz o final da discussão mediada pelo Pensar Alto em Grupo, os leitores expressam suas opiniões acerca de o texto ser mais melancólico ou otimista.

Excerto 6.

63	Ana Maria	((vozes sobrepostas)) Um pouquinho melancólico ((riso)) mas... é::::: mas (inint.) um trajeto... pra mim fala de um trajeto não? ... Pelo contrário Nisa... para mim você (apontou/abordou) todos os ((risos)) (inint.) renascimentos... recomeços... é um trajeto de vida que se acaba na morte... porque acaba... Mas tem um nascimento... o trajeto de um renasci (...) de... de... de sucesso... assim... de fatos... de acontecimentos na vida e... sim... acaba com a morte né?
64	Professor-pesquisador	Sim... eu também acho Ana...
65	Nisa	Ou não né? Em muitas culturas não existe a morte... é só uma passagem para uma nova::::: etapa né?
66	Hilda	Se é o que a gente tá considerando né? essa... essa leitura de que é um processo... de que é um contínuo... então realmente... é... essa... esse fim ele é::::: ilusório... ele é também... né? temporário... porque ela vai renascer e vai recomeçar o processo... novamente né? ... Ou pode ser até tanto... a pergunta do último verso... pode ser tanto um questionamento do que ela::::: ela passou... como quando vai chegar o meu tempo de flor? Ele vai vir ainda... Pode ser tanto uma reflexão sobre o que foi quanto um (...) uma ansiedade né? uma (exaltação) quando é que o meu tempo de flor vai chegar né? Quando é que eu vou ser flor de novo? Não sei...
67	Professor-pesquisador	É... se a gente considerar... é::::: a questão da morte em outras culturas né? pode ser que seja o renascimento como a Hilda falou né? e a... Nisa também disse... Essa questão de::::: de que algo novo vai surgir a partir dali né? então pode ser possível também...
68	Nisa	E me chama a atenção também (inint.) né? qual é o meu tempo de flor né? É... no sentido de SER... e para mim tem o sentido de... PRESENTE né? que todos SÃO né? PRESENTE É... qual é o meu tempo? É hoje né? Eu novamente sendo (positiva) ((risos))...
69	Professor-pesquisador	Interessante Nisa essa questão do verbo... Então pessoal alguém quer falar mais alguma coisa?... Ou podemos encerrar pessoal?
70	Cosme	Sim... pode ser...
71	Professor-pesquisador	Então tá... Vou parar de compartilhar aqui... Muito obrigado pela participação de vocês...

Fonte: Autor (2023).

Ana Maria explicou que para ela o poema poderia ser interpretado por um viés mais melancólico, mas que Nisa havia apontado as etapas da vida pelas quais todos nós passamos, tendo em vista que “*é um trajeto de vida que se acaba na morte... porque acaba... Mas tem nascimento [...]*” (Ana Maria, turno 63). O professor-pesquisador (64) concordou com a participante e Nisa (65), na sequência, ressaltou que nem todas as culturas acreditam na morte, pois esta “*é só uma passagem para uma nova::: etapa né?*”. Hilda, por seu turno (66), disse que a morte, seguindo o raciocínio que o grupo vinha construindo, é ilusória, “*porque ela vai renascer e vai recomençar o processo... novamente né?*”. O professor-pesquisador (67) retomou as ideias de Nisa, que, em seguida, explicou que o momento (presente) “*É hoje né? Eu novamente sendo (positiva) ((risos))*”, encerrando a vivência de leitura com as interpretações otimista (de renascimento) e melancólica (por evocar a morte).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi apresentar a prática Pensar Alto em Grupo (PAG) e suas possíveis relações com a vertente da leitura subjetiva. Para tanto, analisamos dados gerados com um grupo de leitores lendo e discutindo o poema *Rosa*, de Cecília Meireles, durante um curso de extensão universitária promovido remotamente, em 2021.

De acordo com a análise, foi possível verificar que o PAG promove a emergência de momentos de coconstrução de sentidos, à medida que os leitores têm liberdade para expressar sua voz. Em outras palavras, nessa prática dialógica, as “reações subjetivas” (Legland, 2013, p. 30) dos participantes foram acolhidas pelo grupo de leitores que, colaborativa e democraticamente, negociaram e construíram múltiplas leituras, indo de encontro ao que ocorre, em geral, no contexto escolar, informado pela perspectiva monológica da leitura única.

Foi possível observar, também, que a bagagem sociocultural dos leitores foi (é) acionada durante o ato interpretativo, o que contribui para a construção de sentidos do texto, bem como para ampliar o repertório dos demais leitores. Desse modo, ao pensarem alto em grupo, os estudantes puderam expressar suas subjetividades e ouvir uns aos outros, num processo (inter) subjetivo fomentado pela prática Pensar Alto em Grupo, cujas características, a nosso ver, se aproximam da perspectiva da leitura subjetiva.

Acreditamos, com Moita Lopes (2006, p. 104), que “é o sonho que nos faz pensar em alternativas para as questões que se apresentam nas várias esferas de nossas vidas”, como, por exemplo, a formação de leitores no âmbito escolar/acadêmico. Por isso, defendemos práticas leitoras nas quais os sujeitos possam expressar suas vozes e subjetividades democraticamente, como no Pensar Alto em Grupo, em consonância com a vertente da leitura (inter) subjetiva.

REFERÊNCIAS

- Arantes, A. M. Intersubjetividade entre a singularidade e a empatia. In: Cavalcanti, S; Gabriel, R; Moura, H (orgs) (2020). *Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 235-260.
- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WWMF Martins Fontes.
- Batista-Santos, D. O (2018). *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Batista-Santos, D. (2019, jul/set). O professor universitário como agente letrador: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. *Revista Linguagem & Ensino*, 22 (3), p.710- 732.
- Batista-Santos, D. O; Silva, D. H. P de O. Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura. In: Batista-Santos, D. O; Morais, M. P. A (orgs) (2020). *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: confrontando e ressignificando práticas silenciadoras*. Palmas, TO: EDUFT, p. 9- 28. Acessado em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2534/1/Ensino%20e%20aprendizagem%20de%20l%C3%ADngua%20portuguesa%20-%20confrontando%20e%20ressignificando%20pr%C3%A1ticas%20silenciadoras.pdf>
- Batista-Santos, D. O; Silva, D. H. P de O. A prática de letramento do pensar alto em grupo em contexto remoto: o dialogismo na construção de sentidos. In: Fuza, Â. F; Batista-Santos, D. O; Melo, L. C de (orgs) (2021). *Leitura: aspectos teóricometodológicos no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 221- 255.
- Canolla, C. F (1995). *A compreensão inferencial de neologismos literários*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Cavalcanti, M. C; Zanotto, M. S (1994). Introspection in Applied Linguistics: MetaResearch on Verbal Protocols. In: Barbara, L; Scott, M (eds.) *Reflections on Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, p. 148-156.
- Cichilero, M (2021). *Visão de águia: a (trans) formação do leitor na prática de letramento “Pensar Alto em Grupo”*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Coracini, M J. R. F. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: Coracini, M. J. R. F (org) (2010). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 27- 33.
- Coracini, M J. R. F. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: Coracini, M. J. R. F (org) (2010). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 67- 74.
- Cruz, V. R. de J (2023, jun) A subjetividade e o ato de leitura. *Humanidades & Inovação*. Palmas, 10 (12), p. 98-107.
- Denzin, N. K; Lincoln, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K; Lincoln, Y. S (orgs) (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sanra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p. 15- 41.
- Ericsson, K. A; Simon, H. A (1984). *Protocol Analysis*. Cambridge, Mass: MIT Press / Bradford.
- Ferreze Junior, C (2014). *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Freire, P (2019). *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Autor (2023). *Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.
- Green, G (1989). *Pragmatics and Natural Language Understanding*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.
- Jouve, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: Rouxel, A; Langlade, G; Rezende, N. L de (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, p. 53- 65.

- Jurado, S; Rojo, R. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais o que se faz? In: Buzen, C.; Mendonça, M (orgs) (2006). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, p. 37- 55.
- Kleiman, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 8, 2006, p.
- Lakoff, G; Johnson, M (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. GEIM e coordenação Mara Sophia Zanotto. São Paulo, Campinas: EDUC, Mercado de Letras.
- Langlade, G. O sujeito leitor, autoria da singularidade da obra. In: Rouxel, A; Langlade, G; Rezende, N. L de (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, p. 25- 38.
- Lebrun, M. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: Rouxel, A; Langlade, G; Rezende, N. L de (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, p. 133-148.
- Lerner, D (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Marangoni, M do P (2020). *O ensino da língua portuguesa com ênfase na leitura na transição do Ensino Fundamental I para o II*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Menezes de Souza, L. M. T. O conflito de vozes na sala de aula. In: Coracini, M. J. R. F (org). (2010). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21- 26.
- Meireles, C (2005). *As palavras voam: antologia poética de Cecília Meireles*. Org. Bartolomeu Campos de Queirós. São Paulo: Moderna.
- Melo, E de S. O (2021). *O pensar alto em grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Moita Lopes, L. P da. Linguística Aplicada e vida contemporânea- problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P da (org) (2006) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 85- 107.
- Molon, S. I (2015). *Subjetividade e construção do sujeito em Vygotsky*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nardi, M. I. A (1999). *A metáfora e a prática de leitura como evento social: instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Petit, M (2009). *Os jovens e a leitura*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34.
- Pontecorvo, C. Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador da aprendizagem. In: Pontecorvo, C; Ajello, A. M; Zuccermaglio, C. (orgs) (2005) *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escolar*. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, p. 65- 88.
- Rezende, N. L de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: Rouxel, A; Langlade, G; Rezende, N. L de (orgs) (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, p.7- 18.
- Rouxel, A; Langlade, G; Rezende, N. L de (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda.
- Rouxel, A. Aspectos metodológicos do Ensino da literatura. In: *Leitura de literatura na escola*. Dalvi, M. A; Rezende, N. L de; Jouver-Faleiros, R (orgs) (2013). São Paulo, SP: Parábola, p. 17- 33.
- Saussure, F (2012). *Curso de linguística geral*. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidora Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix.
- Silva, D. H. P de O; Batista-Santos, D. O; Nascimento, M. L (2023). A co-construção dos sentidos nas aulas de leitura: o pensar alto em grupo como instrumento dialógico. *Revista Intercâmbio*, 54, e65393.

- Vigotski, L. S (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Volóchinov, V (2018). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34.
- Zanotto, M. S (1988, jul/dez). Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 12 (1), p. 175- 189.
- Zanotto, M. S (1995). Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, 11 (2), p. 241-254.
- Zanotto, M. S (2014, jul/dez). As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*, Santa Cruz do Sul, 39 (67), p. 3-17.
- Zanotto, M. S; Sugayama, A. M (2016, jun). Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. *Signum: Estudos da Linguagem*, 19 (1), p. 11-39.
- Zanotto, M. S; Tavares dos Santos, M (2018, maio/ago). Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. *Signo*, 43 (77), p. 202-212.
- Zanotto, M. S. Diálogos imprescindíveis: metáfora, cognição e letramento literário. In: Cavalcanti, S; Gabriel, R; Moura, H (orgs) (2020). *Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 127-156.
- Zilberman, R. A escola e a leitura da literatura. In: Zilberman, R; Rösing, T. M. K (orgs) (2009). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 17- 37.

