

A moça tecelã: a formação do sujeito-leitor responsivo por meio da prática do pensar alto em grupo

Joelma Pereira Cruz dos Santos ¹

Ricardo Ferreira de Sousa ²

Poliana Coutinho Campos da Silveira ³

Resumo:

Este artigo investigou como a prática de leitura dialógica do Pensar Alto em Grupo (PAG) contribui para a formação do leitor responsivo e crítico do Ensino Médio, tomando como base o conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, que partiu da vivência com os estudantes. Considerou-se para a investigação uma turma de 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública do estado do Tocantins. A abordagem qualitativo-interpretativo caracteriza a natureza metodológica da pesquisa que está fundamentada à luz da Linguística Aplicada, sob a base de teóricos que têm a leitura como temática, sendo alguns deles: Kleiman (2013), Zanutto (2014), Zanutto e Sugayama (2011), Batista-Santos (2018), dentre outros, e na concepção dialógica da linguagem: Bakhtin (2003); Bakhtin; Volóchinov (2010) e Volóchinov (2018). Desse modo, os resultados demonstraram que a vivência do PAG deu espaço para que os discentes vivenciassem situações dialógicas na construção de sentidos. Os estudantes perceberam que a leitura é um processo ativo, no qual suas vozes têm importância e contribuem para a construção de sentidos mais amplos, o que contribui para a formação de leitores mais reflexivos, autônomos e participativos, capazes de dialogar com o texto e com os outros leitores, ampliando sua compreensão e visão de mundo.

Palavras-chave: Pensar Alto em Grupo. Dialogismo. Leitor. Responsividade.

The weaver girl: the formation of the responsive reader-subject through the practice of thinking aloud in a group

Abstract:

This article investigated how the dialogical reading practice of Thinking Out Loud in Groups (PAG) contributes to the formation of responsive and critical readers in high school, based on the short story *A Moça Tecelã*, by Marina Colasanti, which came from experience with students. For the investigation, a 1st grade high school class from a public school in the state of Tocantins was

¹ Mestra em Letras (UFT). Professora da SEDUC-TO. E-mail: joelmacruz.prof@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9922-268X>

² Mestre em Letras (UFT) e Doutorando em Linguística e Literatura (UFNT). Professor substituto do curso de Pedagogia na UFT. E-mail: ricardof@uft.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-0792> Membro do Grupo de Pesquisa: Dialogismo e Práticas de Linguagem (DIPLEM)

³ Mestra em Letras (UFT). Professora da SEMED - Palmas, TO. E-mail: polianacamphos@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3700-864X>

considered. The qualitative-interpretive approach characterizes the methodological nature of the research, which is based on Applied Linguistics, based on theorists who have reading as their theme, some of them being: Kleiman (2013), Zanutto (2014), Zanutto and Sugayama (2011), Batista-Santos (2018), among others, and in the dialogical conception of language: Bakhtin (2003); Bakhtin; Voloshinov (2010) and Voloshinov (2018). In this way, the results demonstrated that the PAG experience gave space for students to experience dialogical situations in the construction of meanings. Students realized that reading is an active process, in which their voices are important and contribute to the construction of broader meanings, which contributes to the formation of more reflective, autonomous and participatory readers, capable of dialoguing with the text and with other readers, expanding their understanding and worldview.

Keywords: Think Aloud in Groups. Dialogism, Reader. Responsiveness.

1. Introdução

O objetivo do artigo foi investigar como a prática de leitura dialógica do Pensar Alto em Grupo (PAG) contribui para a formação do leitor responsivo e crítico do Ensino Médio, tomando como base o texto da vivência com os estudantes, *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti. Dessa forma, partindo do objetivo geral, compreende-se que a leitura é um ato dialógico e consiste na construção dos múltiplos sentidos, dado por meio da mediação do professor e dos outros participantes (outros leitores). Conforme afirma Zanutto (2014, p. 206), o sentido deve ser compreendido como “múltiplo e indeterminado”.

No processo de ensino-aprendizagem da leitura, as várias estratégias de leitura são fundamentais para que esse processo se torne significativo para a formação do leitor responsivo e crítico. Dentro dessas estratégias, acredita-se que a prática de leitura dialógica é um instrumento fundamental para que os estudantes se desenvolvam e tornam-se leitores críticos, uma vez que tal prática sendo feita de forma efetiva, os discentes serão protagonistas do processo.

O presente texto dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (2018) e com o Documento Curricular do Tocantins (2019), que integram a formação de um sujeito crítico e responsivo, seja de nível fundamental ou médio. A proposta busca responder à seguinte pergunta norteadora: como se configura a prática da leitura dialógica do Pensar Alto em Grupo (PAG), por meio do texto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, para a formação do sujeito-leitor-responsivo do Ensino Médio?

Assim, diante do exposto, o artigo foi dividido em seis seções. Além desta introdução, a próxima seção é responsável por tecer conceitos e definir a proposta do Pensar Alto em Grupo. A seção seguinte discorre a respeito da leitura dialógica como prática social. A seção adiante comenta sobre a formação do sujeito-leitor-responsivo. Na sequência, a seção incube-se de apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na penúltima seção, realiza-se a análise do *corpus*, tomando como base o conto de Marina Colasanti. Por fim, apresenta-se as considerações finais do trabalho e as referências.

2. Afinal, do que se trata o Pensar Alto em Grupo (PAG)?

O Pensar Alto em Grupo (PAG) trata-se de uma abordagem dialógica proposta pela linguista aplicada Mara Sophia Zanotto, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O PAG permite múltiplas leituras de um determinado objeto do conhecimento, pois as vozes se entrelaçam, entrecruzam, formando uma participação ativa, responsiva e valorada. De acordo com Zanotto (2014, p. 102), o PAG é “uma prática social de leitura, na qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam os diferentes sentidos. Em outras palavras, eles socializam os diferentes sentidos”.

Diante do exposto, a prática dialógica do PAG é uma alternativa a ser adotada nas escolas, uma vez que permite a construção significativa do letramento, e acima de tudo está voltada para o social, em que possibilita a formação de indivíduos protagonistas na sociedade. Logo, em atividade do PAG, o leitor vivencia a leitura de forma colaborativa, democrática e alteritária. Além do mais, compartilha, socializa e negocia os sentidos do texto com os demais participantes (Sugayama, 2011). Nesse sentido, Batista-Santos (2018, p. 190) destaca que

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

É necessário, portanto, que os professores reconheçam a importância de abrir espaço para as vozes dos estudantes, valorizando suas contribuições e considerando suas interpretações como válidas. Ao fazer isso, estaremos estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de reflexão dos estudantes.

O desenvolvimento do PAG nos ensina a sair do lugar de autoridade, no qual é o reflexo de uma educação silenciosa, em que o estudante não tem sua voz legitimada, possibilitando um espaço de leitura que perpassa o texto. Nesse ato, o estudante leitor se constitui protagonista da sua leitura, e o professor, ao longo do processo, legitima os e valoriza cada posição.

3. A leitura dialógica como prática social

A leitura é fundamental na formação do indivíduo e cada vez mais reiterada como meio de aquisição do conhecimento e transformação social. Contudo, o que é apreendido, ainda, nas atividades de leitura é uma concepção autoritária em que a voz do estudante é silenciada. Sobre isso, Zanotto e Sugayama (2014, p. 23) nos diz que a leitura “tem preponderantemente cristalizada, em seu

bojo, uma concepção monológica de linguagem e de comunicação que se reflete não só nos modos de ler, mas também nos modos de agir dos professores e dos alunos”.

Para Batista-Santos (2018), na atividade de leitura, fundamentada pela concepção monológica, o conhecimento de mundo dos leitores, seus valores e sentimentos não são levados em consideração na produção de sentidos, pois a compreensão do texto-base reside na sua superfície, sendo que, ao leitor, cabe apenas extrair as informações que estão no texto. Desse modo, a leitura, nessa abordagem, é restrita, isso porque não leva em consideração o contexto, nem mesmo as experiências de mundo que o leitor adquiriu ao longo de toda a vida. Assim, na maioria das vezes, limita-se ao processo de decodificação do texto, em que o leitor retira informações contidas na obra sem promover relações com o seu conhecimento de mundo e os outros conhecimentos disponibilizados na sociedade.

Contrapondo essa perspectiva monológica, a leitura numa perspectiva dialógica, está inserida na concepção de linguagem como forma de interação (Volóchinov, 2017), que possibilita maior engajamento entre os leitores, permitindo reflexões ativas e críticas. Assim sendo, com a interação mediada pelo texto e os outros participantes sociais (estudante, professor, autor e as outras instâncias sociais), a construção dos sentidos é ressignificada.

Na leitura dialógica, a voz dos participantes não é silenciada, pois ela é essencial na construção dos múltiplos sentidos em que o leitor tem uma interação com o texto e com seu “conhecimento de mundo” (Freire, 2003), promovendo várias reflexões e desenvolvendo-se como leitor crítico. Desse modo, no momento dialógico, os participantes podem concordar ou confrontar as leituras. Logo, criam-se vários novos sentidos na interação verbal por meio dos posicionamentos que serão dialogados de forma crítica e reflexiva pelo mediador e os outros participantes da interação.

Nesse íterim, Batista-Santos (2018, p. 82) assevera que a leitura como prática social e dialógica, “[...] é concebida considerando que a língua/linguagem não é algo estático, mas algo ‘vivo’ na perspectiva bakhtiniana”, pois

[...] a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (Bakhtin/Volóchinov, 2010, p. 98).

Levando em consideração essa perspectiva ativa e reflexiva, concebemos que no processo da formação do leitor crítico e responsivo, na escola, portanto, a leitura dialógica deve ser entendida e praticada como ponto crucial, dado que, nessa abordagem, o leitor desenvolve uma postura ativa que vai além da simples prática de decodificar. Assim, o leitor (re)significa o sentido construído por intermédio do texto, num ato crítico e responsivo. Geraldi (2013, p. 15-16), nos diz que, não existe diálogo significativo:

[...] 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.

Não podemos deixar de dizer, que na construção de sentido, o texto é o ponto de partida, isto é, o texto é um meio e não um fim, depositário de todas as informações. Desse modo, na abordagem dialógica, o leitor é um participante ativo que dialoga com os agentes da atividade de leitura. Dessa maneira, a atividade de leitura deve ser entendida e executada pelo leitor de modo responsivo, uma vez que necessita construir e dialogar com o já dito, instigar uma resposta no(s) outro(s) (Batista-Santos, 2018). Vale ressaltar, que ao contrário da leitura monológica em que o sentido único está no texto, a leitura dialógica é uma leitura interacionista em que a voz do outro é significativa na construção de novos sentidos.

Nessa linha de pensamento, Batista-Santos (2018) acredita que a leitura numa perspectiva dialógica requer um ambiente em que as vozes dos leitores sejam legitimadas na atividade de leitura por parte do docente. Logo, faz-se necessário investigar a leitura dos estudantes através do diálogo com os textos, bem como refletir sobre a prática de leitura dialógica na construção de sentidos, buscando, assim, formar estudantes dialógicos, críticos e responsivos.

O Pensar Alto em Grupo é um exemplo de prática social que perpassa o monologismo e vai ao encontro do dialogismo, pois cede “espaço para a voz do aluno leitor, o que, a meu ver, pode favorecer o desenvolvimento do protagonismo dos alunos” (Zanotto, 2014a, p. 197). Desse modo, é um instrumento didático importante para o aprendizado da leitura crítica e responsiva, além de possibilitar ao professor um perfil de agente de letramento.

Por fim, acreditamos que o agente de letramento, na concepção da leitura dialógica, assume o papel de negociador de sentidos e rompe o paradigma de ‘autoridade máxima interpretativa’ (Batista-Santos, 2018) possibilitando a formação de um sujeito-leitor-responsivo. Sobre esse perfil de leitor, na próxima seção discorreremos como esse leitor é constituído na prática de leitura dialógica do PAG.

4. A formação do sujeito-leitor-responsivo

A formação de leitores no contexto escolar nos conduz a refletir, como educadores, que o ensino da leitura é uma temática importante ao considerarmos o desempenho do Brasil nas avaliações institucionais⁴. Os dados do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) de 2021, mostram o Brasil à frente somente de Irã, Jordânia, Egito e África do Sul em um ranking que avaliou

⁴ Fonte: *Progress in international Literacy Study* (2021).

em 57 países a capacidade de alunos do 4º ano do ensino fundamental de leitura e compreensão de textos.

Desse modo, considerando esse cenário no qual o Brasil ficou aquém em relação à leitura, nesta seção, discorreremos acerca da formação do sujeito-leitor responsivo, como possibilidade de contribuímos com a mudança de contexto. Os pesquisadores do Pensar Alto em Grupo (PAG) buscam desenvolver esse perfil de leitor, ou seja, o leitor responsivo e ativo. Acerca disso, Batista-Santos (2018) defende que o

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

Compreendemos que o sujeito-leitor-responsivo tem a visão de sujeito dialógico. Nessa perspectiva, é um leitor que não se cala diante da voz autoritária do autor e do professor. E sim, se posiciona, respeitando os outros posicionamentos, com as outras vozes sociais que são infinitas e heterogêneas. Nessa teia de interações, o sujeito se constitui discursivamente e, a partir do discurso, alheio se posiciona de acordo com o lugar único que ele ocupa no mundo.

É importante destacar que na formação do sujeito-leitor-responsivo, a atividade de leitura deve transformar o sujeito social a se organizar e pensar socialmente com responsividade. Desse modo, o sujeito-leitor-responsivo é um sujeito que reflete e refrata a linguagem de maneira dialógica. Ele é um sujeito sócio-histórico, uma vez que age responsivamente, se posiciona e interage com o seu meio, pois como diz Paulo Freire (2003, p. 13): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Para essa formação responsiva, o Pensar Alto em Grupo é uma possibilidade, pois permite a interação entre os sujeitos do discurso, as outras vozes, uma vez que o PAG

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

O sujeito-leitor-responsivo está para além das concepções de leitura com foco no texto (leitura como processo de decodificação) e foco leitor (o sentido é construído pelo leitor a partir de hipóteses, adivinhações que muitas vezes desconsidera o texto), uma vez que a responsividade oportuniza ao leitor a pensar criticamente. Diante dessa atividade leitora, este é convocado a

concordar, discordar, acrescentar, ou seja, o sujeito-leitor-responsivo na atividade de leitura, pode assumir um lugar de mediador e constrói os sentidos ecoados no momento da discussão do texto.

É imprescindível destacar, que a prática do Pensar Alto em Grupo, possibilita a formação do sujeito-leitor-responsivo. E que praticada em sala de aula, contribuirá no protagonismo dos estudantes envolvidos no processo. Dito isso, a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que direcionam os rumos do estudo.

5. Procedimentos metodológicos

Tendo por pressuposto a Concepção Dialógica da Linguagem, a presente pesquisa é de cunho qualitativo, de orientação interpretativista, sob o viés da Linguística Aplicada (LA). Pensando no processo de investigação, Minayo (2009, p. 16) assevera que a pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a natureza frente à realidade do mundo”.

Quando pensamos nas pesquisas voltadas para a LA, observamos a história dos sujeitos que fazem parte do processo. Dessa forma, é preciso compreender o contexto social, histórico e político desses indivíduos (Moita-Lopes, 2006). Assim sendo, a LA é um campo multifacetado, que tem a linguagem como fenômeno social e objeto de investigação. A ciência se preocupa com os problemas, que envolvem a linguagem, do mundo real e novas formas e possibilidades de estudos que surgem.

Assim, a pesquisa foi realizada com estudantes da 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual do Tocantins, em que a professora-pesquisadora fazia parte do corpo docente da unidade de ensino. O público-alvo da pesquisa possuía idade média entre 15 e 16 anos.

O estudo de campo interpretou a situação de aprendizagem da leitura como prática social interativa do Pensar Alto em Grupo (PAG) e, para isso, tomou as vivências do conto, *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, para a formulação das análises envolvendo o aluno, leitor-crítico, do Ensino Médio.

A vivência do PAG foi gravada em áudio, depois foram transcritos e selecionados fragmentos relevantes que contemplassem o objetivo da pesquisa. Além disso, a vivência foi conduzida por meio da leitura dialógica do texto previamente selecionado. A atividade do PAG foi constituída por meio de duas etapas. Na primeira, a professora-pesquisadora disponibilizou os textos para os participantes lerem em voz baixa. Já na segunda, a professora-pesquisadora mediu as discussões de forma que as vozes dos participantes fossem legitimadas.

A vivência ocorreu no dia 09 de setembro de 2021. Para tanto, fizemos a leitura e discussão do conto de Marina Colasanti. O texto narra a história de uma moça que vivia sozinha e passava a maior parte do tempo trabalhando em um tear, sendo feliz nessa condição. No entanto, com o tempo, ela começou a sentir a necessidade de ter um marido, e a história continua a partir desse ponto.

Destaca-se que a pesquisa passou pela aprovação do comitê de ética e as participantes receberam codinomes de autores literários. Assim, suas identidades foram preservadas. As análises

foram desenvolvidas a partir de temáticas mobilizadas durante a vivência de leitura, apresentada na seção a seguir.

6. Análise da vivência com os estudantes: conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti

Nesta seção, são discutidos os recortes dos dados coletados da vivência de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG). Para a análise, baseamo-nos na concepção dialógica de linguagem (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017) e no Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 2014). O nosso objetivo foi investigar como a prática de leitura dialógica do Pensar Alto em Grupo (PAG) contribui para a formação do leitor responsivo e crítico do Ensino Médio, tomando como base o conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, que retrata a violência contra a mulher.

Para não expor a identidade dos participantes da pesquisa, optamos pela utilização dos nomes de autores da literatura, autores esses que são relevantes para a literatura, bem como tantos outros que existem. No momento da vivência, é perceptível que as participantes do sexo feminino participam mais. Por isso, a predominância das falas das meninas.

A seguir, apresentamos a análise das percepções dos estudantes sobre o fenômeno social leitura do conto escolhido.

Quadro 1: Conto – *A moça tecelã*, de Marina Colasanti

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se a sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado. Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio do ponto dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida. Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade. E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

Fonte: Colasanti, Marina. *A moça tecelã*. In: *Contos brasileiros contemporâneos*. São Paulo: Moderna, 1991.

A atividade é introduzida pela professora com a apresentação do título do conto e sugestão de leitura do texto em voz baixa e, na sequência, a vivência do Pensar Alto em Grupo é explorada com os questionamentos e participações dos estudantes. Os momentos sucessivos proporcionaram várias discussões e posicionamentos.

Após a leitura do texto, Carlos Drummond logo se posicionou, dizendo que a moça tecelã “[...] se sentiu sozinha e [...] achou que fazendo alguém de companhia iria fazer ela se sentir melhor e esse alguém viu o poder dela, né?!”. Essa postura demonstra a familiaridade com os procedimentos do PAG.

Na fala de Carlos Drummond, é observada uma predominância da leitura focada no texto, pois em seu discurso ele descreve as ações da moça tecelã que são perceptíveis na superfície do texto. Por outro lado, Cecília Meireles demonstra em seu discurso uma leitura que vai além dos limites do texto.

Ela faz uma reflexão que transcende o que está escrito no texto, pois segundo ela: “É isso, tipo, não está escrito no texto. Mas, quando você ler, você percebe, então eu meio que dou outro título para esse texto... relacionamento tóxico”.

É interessante a fala de Cecília Meireles, pois ela sugere até mesmo um novo título para o texto “relacionamento tóxico”. Acreditamos que a estudante assume uma postura responsiva, pois vai além do texto, fazendo uma leitura perspicaz e demonstrando indícios de um perfil de sujeito-leitor responsivo. Ela interage ativamente com o texto, refletindo sobre seu conteúdo e relacionando-o a outros aspectos, o que enriquece sua compreensão e contribui para a construção de significados mais amplos. Como afirma Geraldi et. al. (2002, p. 16), não existem dialogismos concretizados sem os significativos deslocamentos de posicionamentos, visto que, nessa ação, é necessário que ocorra uma compreensão responsiva, rica pela abalroação propícia “[...] do encontro de consciências equipolentes”.

É necessário destacarmos que esse momento dialógico, em que os participantes discutem suas ideias e pensamentos, ou acrescentando novos pensamentos, promove uma compreensão responsiva por parte dos envolvidos no processo. O avanço nas leituras demonstra a maturidade dos participantes em relação à leitura, como evidenciado na fala de Cecília Meireles. Essa maturidade se reflete na capacidade de ir além do texto, de fazer reflexões e conexões que ampliam a compreensão e enriquecem o diálogo.

Com o intuito de continuarmos a discussão, a professora-pesquisadora fez os seguintes questionamentos: “Quando vocês pensam nessa moça... Vocês acham que ela é decidida? Decide o que ela quer? O que vocês pensam dessa mulher?”. Inferimos que os questionamentos, por serem diretivos, da professora-pesquisadora foram de grande valia, pois não deu uma resposta pronta, mas, questionou possibilitando que os estudantes refletissem.

Logo em seguida, Cecília Meireles diz que a moça tecelã tem três fases: a de ser independente, pois “faz tudo, ela consegue a independência dela”. Só que por alguns dias fica dependente do rapaz fazendo tudo que lhe agrada, e por último ela fica independente novamente, uma vez que “toma decisão de entrar em um relacionamento, então ela toma a decisão de sair também”. A reflexão trazida por Cecília Meireles durante a vivência nos faz ponderar sobre a importância da autonomia da mulher na sociedade. Ela destaca que a protagonista da história, a moça tecelã, passa por momentos em que fica dependente do rapaz, atendendo aos seus desejos e vontades. No entanto, em um dado momento, ela retoma sua independência ao tomar a decisão de entrar e sair do relacionamento.

Por meio dessa reflexão, podemos compreender a importância de a mulher ter autonomia em suas escolhas e decisões. Assim como a moça tecelã, a mulher deve ter o direito de decidir o que é melhor para sua vida, sem estar submissa a expectativas e imposições externas. A reflexão de Cecília Meireles nos convida a pensar sobre a necessidade de valorizar a autonomia feminina e reconhecer o papel da mulher como agente ativo na construção de sua própria trajetória.

A fala de Clarice Lispector dialoga com a de Cecília Meireles, uma vez que Clarice descreve a moça tecelã como uma pessoa decidida, “pois toma decisão de entrar em um relacionamento, então

ela toma a decisão de sair também”. Além disso, é relevante destacar na fala de Clarice a menção às mulheres que têm dificuldade em sair de relacionamentos que lhes fazem mal. Podemos inferir que essas mulheres podem sentir uma dependência em relação ao parceiro, seja por questões financeiras, maternidade ou outros fatores que contribuem para essa situação. Essa reflexão nos leva a pensar sobre as complexidades e desafios enfrentados pelas mulheres em contextos relacionais adversos.

A visão de Bakhtin (2003) enfatiza que o sujeito se constrói na interação com o outro, e isso é evidente na fala de Lygia Fagundes, que concorda com as falas de suas colegas, adicionando suas próprias reflexões e relacionando com sua própria vida. Nesse sentido, Vygotsky (2007) em suas pesquisas, ressalta a relevância da interação social e sua influência no desenvolvimento cognitivo do ser humano. Assim, faz uma associação aos fatores, históricos, culturais e interpessoais. No contexto da nossa pesquisa, os estudantes desenvolvem sua compreensão leitora a partir da interação com seus colegas de sala de aula, tendo a professora-pesquisadora como mediadora do processo.

Lygia Fagundes enfatiza que a moça tecelã teceu o rapaz, mas nem sempre as coisas saem como planejamos e que há situações que fogem ao nosso controle. Essa reflexão de Lygia é muito pertinente, pois demonstra como a interação com o outro pode levar a uma ampliação do pensamento e da compreensão. Através desse diálogo e reflexão conjunta, os participantes são capazes de enriquecer suas próprias perspectivas e acrescentar novos insights.

As vivências proporcionam esse momento dialógico e interativo, pois, como afirma Bakhtin (2003, p. 292), “a vida é dialógica por natureza”. Isso significa que o conhecimento e a compreensão são construídos a partir das relações sociais que estabelecemos através da interação com os outros. Portanto, é através desse diálogo e troca de ideias que os estudantes podem expandir suas visões de mundo e adquirir novos conhecimentos.

As discussões continuam acerca dos relacionamentos entre as pessoas. Por exemplo, Clarice Lispector acredita que não existe relacionamento perfeito: “*vai ter os erros, e você tem que perceber o limite*”. E continua dizendo que “[...] *Tem relacionamentos que vão se conhecendo, amadurecendo juntos e vão melhorando, já tem outros casos que não a pessoa vive cega*”.

Com a fala de Clarice Lispector, Cecília começa a refletir dizendo que “[...] *amadurecer em relacionamento é muito difícil, amadurecer dentro dele principalmente. Então amadurecer é muito difícil, principalmente em um namoro*”. Por diversas vezes percebemos as relações dialógicas entre os discentes.

Com intuito de prosseguir as discussões, a professora-pesquisadora tece os seguintes questionamentos: “*Vocês acham que todas as mulheres que vivem nesse relacionamento tóxico, consegue sair desse relacionamento? E se não conseguem sair... por que será que não conseguem?*”. Logo, Lygia Fagundes se posiciona fazendo uma alusão ao passado, em que as mulheres quando casavam “*tinha que passar o resto da sua vida*” e “*tinha que aturar tudo*”. E hoje as pessoas têm mais informações.

Nas discussões realizadas até o momento, fica evidente a interação entre os participantes. Nesse contexto, a leitura dialógica vai além do texto e das opiniões individuais dos leitores. Conforme

mentionado por Batista-Santos (2018), o processo de construção de significados em um discurso escrito ocorre por meio da interação entre todos os elementos envolvidos: autor, leitor, texto e as vozes sociais.

A leitura dialógica não se restringe apenas à compreensão do texto em si, mas também incorpora as percepções, experiências e conhecimentos prévios dos participantes. É nesse encontro entre diferentes vozes e perspectivas que novos sentidos e interpretações são construídos. O diálogo entre os participantes amplia o entendimento do texto, enriquece as reflexões e promove uma compreensão mais abrangente e contextualizada.

Ainda, Lygia Fagundes se posiciona fazendo referência ao passado, em que as mulheres quando casavam “*tinha que passar o resto da sua vida*” e “*tinha que aturar tudo*”. E, hoje as pessoas têm mais informações, pois “*a gente tá trabalhando a independência, o empoderamento e tal*”. Ela destaca que hoje em dia as pessoas têm mais informações e estão trabalhando em direção à independência e empoderamento.

Esses posicionamentos reforçam a importância do Pensar Alto em Grupo, uma vez que essa prática permitiu diferentes formas de agir e interagir durante as vivências, indo além do que está explicitamente presente no texto. Os estudantes demonstraram uma postura de sujeitos-leitores-responsivos, capazes de refletir e se posicionar diante das temáticas discutidas.

A interação continua sendo estabelecida pelas vozes de Conceição Evaristo, Lygia Fagundes, Cecília Meireles:

“Mas, você namora para conhecer a pessoa” (Conceição Evaristo).

“Uma vez estava em palestra da minha outra escola que falava exatamente de namoro... Porque quando você namora, você vai conhecer a pessoa primeiro, aí depois que conhece a pessoa é que namora” (Lygia Fagundes). “Mas, você namora justamente para conhecer a pessoa...” (Conceição Evaristo).

“Também! Olha, eu concordo, só que você não namora com um desconhecido” (Cecília Meireles).

“Você precisa conhecer...” (Lygia Fagundes).

“Antes de você namorar você conhece a vida básica dela” (Cecília Meireles).

“Você cria uma amizade com a pessoa, aí que começa um namoro e depois se casa para ter uma vida com ela” (Conceição Evaristo).

Nas falas das participantes, podemos identificar diferentes posicionamentos engajados, nos quais encontramos concordâncias e divergências expressas de maneira respeitosa. Por exemplo, Conceição Evaristo acredita que é necessário namorar para conhecer uma pessoa, enquanto Lygia Fagundes e Cecília Meireles acreditam que é preciso conhecer a pessoa antes de iniciar um namoro. Na leitura dialógica é comum que o leitor concorde, discorde, ressignifique e refute, pois essas ações são realizadas por meio do processo de deslocamento, no qual o participante sai de sua posição para pensar a partir da perspectiva do(s) outro(s).

Nesse sentido, observamos que a construção dos múltiplos sentidos acontece por meio do processo responsivo e colaborativo, já que os sujeitos-leitores, nessa ação, debatem, refletem por

meio da interação com o texto e os outros sujeitos da interação verbal. As vivências estimulam o estudante a refletir, produzir, avaliar e debater com base no texto e nas diferentes vozes presentes. Portanto, é evidente que as “relações dialógicas constituem relações de sentido”, conforme destacado por Batista-Santos (2018, p. 146).

Na fala de Clarice Lispector, *“Para namorar comigo, primeiro eu queria uma amizade com essa pessoa. Não quero namorar com uma pessoa que simplesmente vi e já começo um namoro”*, podemos notar uma relação entre o texto e as falas das colegas. Clarice destaca que, para estabelecer um relacionamento, é necessário conhecer a pessoa. Cecília Meireles concorda com a afirmação de Clarice, mas acrescenta que é depois de iniciar o namoro que se conhece melhor a pessoa. Podemos observar que o posicionamento de Cecília permanece o mesmo, no qual ela menciona que *“antes de namorar, conhecemos a vida básica da pessoa”*.

Dessa forma, podemos inferir que a estudante acredita que, antes do namoro, temos um conhecimento superficial da pessoa e que é somente durante o namoro que começamos a conhecê-la melhor. Por outro lado, Lygia Fagundes traz um exemplo de um *podcast* que assistiu, o qual aborda essa questão de namorar alguém. É importante destacar essa fala, pois a estudante vai além do que está no texto, trazendo outras fontes, ou seja, outras vozes sociais, para relacionar e refletir sobre o tema em discussão. Essa ação dos estudantes demonstra o que Bakhtin (2003, p. 297) afirma: “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

Além disso, percebemos que a interação verbal entre os estudantes possibilita a construção de uma leitura crítica e responsiva que perpassa os limites do texto. Nesse sentido, Lygia Fagundes continua trazendo um exemplo do *podcast* em que as meninas falam que o *“pastor dela falou... fulana, Deus não une pessoas, Deus une propósitos. Então, quando você começa a namorar, você precisa conhecer a pessoa, precisa conhecer o propósito dela”*.

Os sujeitos-leitores são dialógicos, a partir de várias vozes e não apenas de uma voz, “que estão em correspondências múltiplas entre si, em relações de concordância ou de discordância” (Batista-Santos, 2018, p. 147). Cecília Meireles reflete sobre a sua própria vida e acredita que pode namorar focada em si mesma. Ela acrescenta ainda dizendo que *“[...]não pode ficar presa em um relacionamento tóxico que não te leva para lugar nenhum”*.

Nesse sentido, Koch e Elias (2006, p. 19) asseveram que “a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada pela intenção com que se lê o texto, pelos objetivos da leitura”. A leitura realizada por Cecília Meireles permite dizer que a produção do sentido na atividade de leitura não fica contida na superfície do texto, mas utiliza essa superfície como “meio” para se chegar à compreensão responsiva” (Batista-Santos, 2018, p. 162).

Na prática do Pensar Alto em Grupo, a postura da professora-pesquisadora permitiu que os estudantes desenvolvessem uma argumentação que está alinhada com a perspectiva dialógica. Entendemos que o professor tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, não só como possibilitador dos saberes, mas também

[...] como negociador e gerenciador de sapiência ou de conhecimento, apreciando a prática empírica e o saber intrínseco de seu discente na procura de seu desenvolvimento e formação como sujeito pensante, criativo, crítico e responsivo, assim como da formação de sua cidadania (Batista-Santos, 2018, p. 168).

Ao longo das vivências do PAG, os estudantes tiveram a oportunidade de interagir com colegas, expressar suas opiniões, trazer seus conhecimentos pessoais e compreender que o texto não detém todas as informações. Além disso, puderam perceber o papel importante do professor como mediador, estimulando os passos que contribuem para que os estudantes desenvolvam valores e condutas que os ajudem a crescer como indivíduos e se tornarem protagonistas de suas próprias histórias.

O Pensar Alto em Grupo é uma prática de letramento dialógica e colaborativa que confronta desafios. Através dessa abordagem, proporciona-se um espaço para a voz do aluno leitor, o que favorece o desenvolvimento do protagonismo dos alunos (Zanotto, 2014a, p. 197). Ao dar voz ao aluno, essa prática, que é dialógica e colaborativa, torna-se um valioso instrumento pedagógico para a aprendizagem da leitura crítica e responsiva (Batista-Santos, 2018).

7. Considerações finais

A prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) oportunizou aos estudantes o direito de serem ouvidos durante as aulas de leitura. Além disso, a professora-pesquisadora foi constituída como agente de mediação leitora, na medida em que exercia a escuta e negociava os sentidos. Ademais, o estudo revelou a necessidade de uma educação voltada para a perspectiva dialógica, pois por meio dela, constata-se que os estudantes foram protagonistas da sua própria história.

Desse modo, na prática de leitura dialógica do PAG, os envolvidos, professor e estudante, interagem e coconstroem sentidos de forma alteritária. Nesse momento de interação, o professor se permite sair do lugar de autoridade máxima possibilitando a legitimação da voz do estudante num ato democrático e político. Nessa prática, é considerado o contexto social de cada indivíduo; assim, o professor-mediador precisa compreender que os sujeitos não são desprovidos de conhecimento, pois é adquirido ao longo da vida por intermédio do seu meio social.

A perspectiva dialógica atribui à leitura uma dinâmica significativa na construção do conhecimento. O professor estimula a construção de saberes significativos. A abordagem de leitura dialógica no Pensar Alto em Grupo despertou nos estudantes o interesse pela leitura, pois eles se sentiram parte ativa do processo, com suas contribuições sendo valorizadas e consideradas. A partir desse engajamento, os estudantes puderam desenvolver habilidades de leitura mais aprofundadas, como a capacidade de interpretar, analisar e questionar o texto de maneira crítica.

É importante ressaltar que a leitura dialógica vai além da simples decodificação das palavras escritas. Ela envolve a troca de ideias, a interpretação compartilhada e a construção coletiva do conhecimento. No Pensar Alto em Grupo, os estudantes perceberam que a leitura é um processo ativo, no qual suas vozes têm importância e contribuem para a construção de sentidos mais amplos. Essa abordagem contribuiu para a formação de leitores mais reflexivos, autônomos e participativos, capazes de dialogar com o texto e com os outros leitores, ampliando sua compreensão e visão de mundo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2003, 468 p.
- BAKHTIN; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. DF: Brasília, 2018.
- BATISTA-SANTOS, D. O. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrado**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018, 248 p.
- COLASANTI, M. **A moça tecelã**. In: Contos brasileiros contemporâneos. São Paulo: Moderna, 1991.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 45. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GERALDI, J. W. (Org.) et al. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- KOCK, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.
- MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SUGAYAMA, A. M. **Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2011. 279f.
- TOCANTINS. **Resolução nº 024**, de 14 de março de 2019. Aprova o documento curricular da educação infantil e do ensino fundamental, para o Território do Tocantins. Palmas, TO, 2019.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017. 373 p.
- ZANOTTO, M. S. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da ‘metáfora’ em textos literários. In: LIMA, A. (org.). **A propósito da metáfora**. Recife: UFPE; Cátedra Unesco de Leitura; PUC-Rio, 2014. 193-241 p.

ZANOTTO, M. S.; SUGAYAMA, A. M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n. 19, p. 11-39, 2014.