

MARCONDES, Vivian Maria; ZANOTTO, Mara Sophia. Leitura de textos poéticos: da metalinguagem ao pensar alto em grupo e coconstrução de sentidos. *Revista Intercâmbio*, v.LIV, e64785, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

<https://doi.org/10.23925/2237-759X2023V54e64785>

LEITURA DE TEXTOS POÉTICOS: DA METALINGUAGEM AO PENSAR
ALTO EM GRUPO E COCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

POETRY READING: FROM METALANGUAGE TO GROUP THINK-ALLOUD
AND CO-CONSTRUCTION OF MEANING

Vivian Maria MARCONDES
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
vm.marcondes@uol.com.br

Mara Sophia ZANOTTO
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
msophia.sp@gmail.com

RESUMO: O presente artigo apresenta uma proposta dialógica e colaborativa de leitura, intitulada Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992, 1995, 2014, 2016), demonstrando como acontece a coconstrução de sentidos dos textos em conversas literárias. São analisados dados sobre leitura e conversa literária de um poema por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa conversa, os participantes negociam sentidos e analisam as múltiplas leituras que um texto pode suscitar, demonstrando que, ao se criar condições de interações verbais, compreensões são potencializadas, contribuindo de forma significativa para a formação do leitor.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura; Coconstrução; Poemas; Conversas literárias; Pensar alto em grupo.

ABSTRACT: *This article presents a dialogical and collaborative reading practice named Group Think-Aloud (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014; 2016), showing, alongside, how the co-construction of meaning of text can unfurl during literary conversations. Data from literary conversation carried out by a group of Year 6 students over the reading of a poem were analysed. During the conversation, participants negotiate meanings and reflect on the multiple readings that a text can evoke. Findings demonstrate that, when opportunities for verbal interaction are created, understandings are enhanced, what contributes significantly for the reader formation.*

KEYWORDS: *Reading; Co-construction; Poems; Literary conversation; Group think-aloud.*

1. Introdução

No poema *Procura da poesia*, Carlos Drummond de Andrade lembra-nos que cada palavra “tem mil faces secretas sob a face neutra” e questiona se “trouxemos a chave” para desvendar seus segredos (ANDRADE, 2012: 12). Nesse poema, Drummond apresenta uma série de dúvidas e realiza uma reflexão de que o poeta não tem domínio sobre as palavras, abrindo possibilidade para outra indagação que permeará as reflexões propostas no presente artigo: que chave usamos para entrar nos textos – em especial nos textos poéticos nos espaços escolares? No presente artigo serão exploradas duas chaves de leitura: a chave da metalinguagem e a chave da coconstrução de sentidos dos textos.

A chave da metalinguagem abre portas para um ensino de caráter monológico. Sob esse paradigma, livros e textos são materiais didáticos, objetos para o desenvolvimento de aulas de leitura, produtos finidos, faces neutras sobre as quais os leitores nada acrescentam. A chave da coconstrução de sentidos dos textos abre portas para um ensino de caráter dialógico. Sob esse paradigma, livros e textos são construtos literários, manifestações artísticas para a vivência da literatura em sala de aula, oportunizando, ao leitor, investigar as faces secretas sob a face neutra.

Para exemplificar como ocorre uma coconstrução dos sentidos de texto em situação dialógica e colaborativa de leitura serão analisados excertos de uma vivência realizada com crianças de 9 a 10 anos. Na proposta, os participantes leram e construíram sentidos para o poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade. Os focos de observação dessa análise são o papel do professor, da condução da leitura à orquestração de vozes e as contribuições para a formação do leitor quando autoridade dá lugar para alteridade em espaços de diálogo-ação, que chamaremos de dialogação.

2. Literatura no contexto escolar: experiências vivenciáveis

Talvez um dos maiores empecilhos para a formação de leitores no contexto escolar seja a necessidade de definir um método único para o ensino e aprendizagem da leitura literária. Isso ocorre porque a Literatura não é – ou não deveria ser – tão somente um componente escolar, para o qual se traçam sequências, cronogramas e atividades de verificação da leitura. “A Literatura é a arte da palavra” (BRITTO, 2015: 56), e não se ensina a consumir, aprender e compreender a arte.

A arte, de acordo com Tolstói (2019: 69), “começa quando um homem, com o propósito de comunicar aos outros um sentimento que ele experimentou certa vez, o invoca novamente dentro de si e o expressa por certos sinais exteriores”. Um desses sinais exteriores é o texto literário.

Carranza (2021) indaga, de forma a provocar uma reflexão: “não é a criação artística uma invenção para que o outro, por sua vez, possa criar?”. Borges (2019) corrobora, adentrando o campo da Literatura e discorrendo sobre símbolos e produção de sentidos. Para o autor,

[...] um livro é um objeto físico num mundo de objetos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então aparece o leitor certo, e as palavras – ou antes, a poesia por trás das palavras, pois as palavras são meros símbolos – saltam para a vida, e temos uma ressurreição da palavra. (BORGES, 2019: 11).

A sublimidade da ressurreição da palavra citada por Borges legitima o entendimento de que não se ensina leitura ou apreciação de uma criação artística, mas se possibilita, ou se deveria possibilitar, o encontro do leitor com o texto e a coconstrução dos sentidos que esta obra suscita (ZANOTTO, 1995, 2014; ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016; PONTECORVO, 2005; MARCONDES, 2016).

Vale ressaltar que a apreciação é uma ação subjetiva, o que nos permite asseverar que nem todos os apreciadores vivenciarão os mesmos sentimentos experienciados e expressos pelo criador de uma obra. Cada apreciador, de acordo com seus contextos, conhecimentos, vivências e experiências, ressignifica a obra, coconstruindo os sentidos a partir da arte original, ressignificando-a, viabilizando a sua ressurreição. Além disso, por vezes, uma apreciação reverbera em seus apreciadores, mesmo finda esta apreciação face a face de uma obra. Assim, não é possível chegar a uma conclusão após esse momento de apreciação e, por vezes, nem mesmo após revisitar a obra, uma vez que, a cada nova apreciação, novos (re)significados serão coconstruídos, sob novas perspectivas e conhecimentos.

Sintetizando, uma obra literária, como manifestação artística, não é um objeto ensinável, uma vez que (I) não foi criada com o objetivo de ensinar algo a alguém; (II) pode desvelar múltiplas compreensões (e incompreensões) de seus apreciadores; (III) não viabiliza uma conclusão, uma resposta única.

Isso não significa que a Literatura deve ser abolida dos contextos escolares. Pelo contrário, como manifestação artística, ela precisa ter espaço no contexto e no currículo escolar como experiência estética, de caráter subjetivo. No entanto, faz-se necessária uma mudança na forma de como essa Literatura ocupa os espaços da sala de aula, para que passe de um objeto ensinável para uma experiência vivenciável.

2.1 Leitura de poemas no contexto escolar

Se uma experiência estética, de caráter subjetivo, já é fundamental para a leitura literária no contexto escolar, é ainda mais vital quando convocamos a leitura de poemas para um espaço privilegiado, que é a sala de aula. Mas, afinal, o que é um poema? Para

Tezza (2020: 204), “linguagem dos deuses”: uma linguagem especial, pura, repleta de liberdade e de possibilidades. Para Candido (2007: 95), uma linguagem “para além das palavras, uma conquista do inexprimível que elas não contém”. Para Queirós (2019: 60), “uma maneira medrosa de definir as coisas”: uma linguagem fundamentada em hiatos, em não-elucidações, em contenções. Para Carranza (2016, on-line), a possibilidade de recuperação da natureza do mundo, para que “o impossível tenha lugar, que o inexplicável siga sendo inexplicável, que as lacunas não sejam preenchidas e que se abra uma fenda na solidez do mundo que nos permita colocar em dúvida tantas certezas”.

As breves, mas expressivas considerações dos autores supracitados apontam para dois fatores que são de suma importância para reflexão sobre a linguagem poética e o espaço dos poemas no contexto escolar, sendo eles: (I) a impossibilidade de se chegar a uma definição sobre o que é um poema; (II) as construções, reconstruções – “a ressurreição do mundo” (BORGES, 2019) – que a confluência texto enquanto manifestação artística e leitor propicia, partindo da soberania da criação do autor/poeta e da liberdade de recriação do poema pelo leitor.

De acordo com Bakhtin (2011: 272) “toda compreensão plena real é ativamente responsiva” e “as obras (...) são, pela própria natureza, unidades de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011: 279). Assim, é preciso estabelecer espaços escolares como espaços de diálogo e obras literárias como manifestações artísticas em constante processo de resignificação e de coconstrução de sentidos pelos seus leitores. É premente, por conseguinte, transmutar as chaves e os paradigmas de leitura – da chave da leitura da palavra enquanto símbolo para a chave da leitura do que se oculta por trás das palavras, resultando em pequenas e constantes ressurreições de mundo pelos leitores.

2.1.1 A chave da metalinguagem e a leitura de poemas

Partindo da análise de livros didáticos, principais suportes de textos presentes no contexto escolar, é possível atestar a pouca assiduidade de poemas. Presente com mais frequência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (1º e 2º anos), fatores diversos pautam as escolhas dos textos poéticos, dentre eles: a concisão dos textos; a proximidade de algumas temáticas com a infância; a musicalidade; o caráter lúdico; a linguagem simples, adotada por alguns autores de “poesia para criança”, classificados por Colomer (2007: 174) como “versificação de arte menor”, ou seja, a simplificação do texto para o leitor. Nas séries subsequentes, mais especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental I (3º, 4º e 5º anos), os textos poéticos comumente se fazem presentes como pretextos para o processo de “ensinagem”, seja por aspectos

ortográficos, gramaticais, lexicais, ou por localização de informações. Em ambas as situações brevemente descritas ocorre a leitura dos textos poéticos para estudar a língua e seus aspectos, o código e seu funcionamento, os símbolos, e não os seus significados, bem como os temas predeterminados.

O estudo de um texto, sob a chave de leitura da metalinguagem, compreende algumas atividades mecânicas, encontradas em materiais escolares, tais como: transcrever trechos de poemas, circular palavras de determinadas classes gramaticais, destacar palavras escritas incorretamente quanto a uma determinada regularidade ortográfica em textos propositalmente adaptados para este fim, localizar palavras que rimam, entre outros. Para Lajolo (2000: 51), os maus exercícios propostos após a leitura de bons textos poéticos acabam “prestando um desserviço à poesia”, pois transformam o poema em mero texto-pretexto para atividades escolarizadas.

A leitura com foco em atividades metalinguísticas embasam-se no paradigma monológico de leitura, pautado em uma visão objetivista de ensino e aprendizagem, havendo forte presença do que Freire (2014) classificou como “educação bancária”: transmissão de conhecimentos, de um locutor-agente que detém informações para um receptor passivo que recebe e compreende a informação.

Em situação de leitura, de acordo com o paradigma monológico e a concepção bancária de educação, ao leitor caberá apenas identificar as informações presentes em um texto – que seria, por si só, um portador de sentidos completo e inteligível por todos os leitores – decodificando-as, memorizando-as, localizando-as e transcrevendo-as. Finda a leitura, nessa visão objetivista, as aprendizagens poderiam ser mensuradas.

Há dois grandes problemas nessa concepção monológica de leitura. O primeiro deve-se ao fato de que o conhecimento não é construído da mesma forma e ao mesmo tempo por todos os participantes de uma situação de ensino e aprendizagem. Se assim fosse, não teríamos situações, como as descritas em diferentes exames de avaliação externa, por exemplo, de baixos níveis de compreensão e defasagem de leitura, sendo necessário apenas um “bom professor” e um “modelo de ensino de sucesso” para garantir a aprendizagem de todos os envolvidos em um processo. No entanto, a sala de aula, como ambiente heterogêneo, mostra-nos justamente o contrário: as compreensões são distintas e dependem, entre inúmeros fatores, de contextos sociais, históricos e culturais. Ao ler, trazemos para os textos nossos conhecimentos de mundo, modificamos os textos com base nesses conhecimentos e de outros que vão sendo construídos nas situações de diálogo. Ou seja, cada leitor realiza as compreensões e conexões em um tempo distinto. O segundo problema relaciona-se à inexecuabilidade de mensuração da compreensão leitora. Mensurar se o estudante localizou e transcreveu determinadas informações, se circulou ou sublinhou certas palavras, se identificou certos atributos

(como rimas, aliterações, figuras de linguagem) não nos permite afirmar ou negar que o texto foi compreendido. O texto na qualidade de manifestação artística, como invocação e expressão de sentimentos por sinais exteriores (TOLSTÓI, 2019) não é calculável, uma vez que é subjetivo na construção, bem como na compreensão/coconstrução de sentidos. Vale ressaltar que, nem por isso, qualquer interpretação seja aceita ou válida. Há múltiplas, mas não infinitas ou quaisquer coconstruções para um texto.

Ambos os problemas convergem para uma constatação: a de que a leitura em contexto escolar, no paradigma monológico, precisa ser útil, mensurável, servir a um propósito maior. Queirós (2019: 83) salienta que “a Escola é servil. Ela está a serviço de determinadas causas e ideologias. A Literatura (arte) não é servil. Ela só existe em liberdade, e seu compromisso é para com a revelação”. Faz-se necessário, então, mudar a chave de leitura, para que, em sala de aula, de acordo com Bértolo (2014: 127), a literatura seja como lugar “onde se pensam as palavras (...) onde se constrói o sentido o significado da existência, ou seja, o lugar onde se dá nome a isso que chamamos de realidade”.

2.1.2 A chave da coconstrução de sentidos e a leitura de poemas

Repletos de não-ditos que criam lacunas, os textos conclamam os leitores a vivenciarem uma experiência desestabilizadora, dessacralizadora e de ressurreição de mundo, conforme proclamou Borges (2019).

Desestabilizadora porque não se lê textos poéticos da mesma maneira como são lidos outros textos do campo artístico-literário, do campo da vida cotidiana, do campo da vida pública, do campo das práticas de estudo e pesquisa. Dessacralizadora porque desmistifica a crença de que o texto poético precisa de um leitor especial, diferenciado, versado, erudito – um leitor soberano, venerável, quase tão sacro quanto o autor. E de que é um texto para poucos, talvez, por isso, tão parcamente presente no contexto escolar. As vivências literárias e a coconstrução de sentidos dos textos poéticos resgatam aquilo que, na infância, é tão sublime e habitual: “as formas de ver poeticamente o mundo” (BAJOUR, 2013), ou nas palavras de Queirós (2019: 50), “brincar de conhecer as coisas e fantasiá-las em outros estágios”. Assim como os brinquedos – e como diversos objetos que as crianças personificam como brinquedos – os poemas, nas mãos, nos olhos, nas vozes e nas vidas dos infantes são universos a serem descobertos. Como se cada palavra, cada construção, cada dito, cada não-dito e cada lacuna fosse um enigma a ser decifrado.

De acordo com Carranza (2016, on-line), “a poesia recupera, para o homem, esse estado de enigma perpétuo”, tão presente e tão vital na infância. Na decifração dos enigmas, nessa renovação das palavras acontece a ressurreição de mundo. Isso ocorre quando as

palavras-símbolos renascem como palavras-sentidos-vozes desautomatizadas, matérias-primas para as coconstruções de sentidos do texto. Quando, outrossim, nessas coconstruções, consideram-se as vozes e as vezes dos leitores, que reelaboram o texto com aquilo que lhes é próprio (suas vivências, experiências, formas de ver o mundo) e com aquilo que é do outro (outras-mesmas formas de ver o mundo, partindo de outros prismas) – em um processo em que a autoridade do professor dá espaço para a alteridade dos leitores, somando-se à voz do autor.

Nesse sentido, as vivências literárias potencializam a escuta atenta, as reflexões, a presença de múltiplas vozes e as negociações de sentido. Embasadas em um paradigma dialógico de leitura, há forte presença dos processos de interação verbal, dialogicidade e responsividade, difundidos por Bakhtin (2011) e Bakhtin/Volochínov (2009) e em constantes estudos e ampliações por outros teóricos.

Sob essa perspectiva, o leitor é um sujeito ativo, que não se limita a ler com o objetivo de encontrar respostas para perguntas pré-concebidas. Vale lembrar que Geraldi (2013:170) enfatiza que “não há perguntas prévias para se ler, há perguntas que se fazem porque se leu” e que fomentam discussões, sendo o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992, 1995, 2014) uma prática de leitura dialógica e colaborativa propícia para as reflexões, interações e coconstruções coletivas dos sentidos do texto.

Nas conversas literárias em que nos valem do Pensar Alto em Grupo (doravante PAG), os participantes são convidados a ler os textos e a “pensá-los” colaborativamente em voz alta. Tal proposição potencializa as vozes e as diferentes perspectivas dos leitores diante das leituras, nas situações e relações dialógicas. De acordo com Bakhtin (2009: 137), “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra”. Nessas conversas literárias em que as palavras se opõem, os saberes são compartilhados, os raciocínios são coletivos, os leitores são sujeitos responsivos-ativos, os sentidos dos textos são negociados, os diálogos são não só permitidos, como amplamente estimulados, e os leitores têm suas vozes acolhidas e validadas – fatores que contribuem para a construção intersubjetiva dos sentidos de um texto para as coconstruções que os textos suscitam (ou deveriam suscitar). Tal prática favorece a compreensão do que se lê, configurando-se não somente como prática de leitura, mas principalmente como uma prática propícia para a formação do leitor literário.

3. Um texto e muitas vozes: coconstrução dos sentidos de um poema no contexto escolar

O título da presente sessão remete ao título da dissertação de mestrado “Um texto e muitas vozes: as crianças, o Pensar Alto em

Grupo e a construção de sentidos de poemas” (MARCONDES, 2016). Nessa pesquisa, foram selecionados parte dos 942 turnos de falas, obtidos em quatro conversas literárias, para a análise de dois problemas de compreensão gerados por incongruências presentes no texto. Assim como um texto não esgota as suas possibilidades de coconstrução, os dados mostram que as possibilidades de análise também são lautas. Trata-se de uma nova construção da história resultante da coconstrução dos sentidos do texto por um grupo de crianças, partindo de um texto de Carlos Drummond de Andrade.

Os dados analisados no presente artigo foram gerados no ano de 2014, em uma pesquisa-ação com um grupo de 26 estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola privada, situada na zona oeste de São Paulo. Os estudantes, regularmente matriculados no curso, participaram das conversas literárias e foram subdivididos em dois grupos de 13 alunos. Ao longo do ano, foram realizadas 14 conversas literárias. Uma dessas vivências, realizada com um grupo de 13 estudantes, foi selecionada para a presente análise, por trazer interações verbais e negociações de sentido potentes para a compreensão que os estudantes estavam investigando.

Vale esclarecer que a participação dos estudantes, devidamente autorizados pelos responsáveis, foi opcional, que eles optaram por participar das conversas literárias e, de forma consciente, da geração de dados. Vale ressaltar também que os nomes dos estudantes foram trocados, de forma a preservar suas identidades, sendo os codinomes escolhidos pelos próprios leitores-participantes das conversas literárias, mantendo-se apenas o nome da mediadora. A transcrição das vivências conta com normas utilizadas pelo grupo de pesquisas do Pensar Alto em Grupo, sendo elas:

Sinal Significado

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

3.1 A leitura do poema e a vivência literária

Dos diversos poemas lidos pelos estudantes, o poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, apresentou, dentre outras possibilidades de análise, duas incongruências na leitura dos estudantes que foram amplamente discutidas por eles: a identidade de uma das personagens citadas, a preta velha; e a condição do eu-lírico, que os estudantes declararam ser o próprio autor, Drummond, como escravo ou homem livre.

INFÂNCIA

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.
No meio-dia branco de luz uma voz que
aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se
esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.
Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
— Psiu...Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

O primeiro contato dos estudantes com o texto foi por meio de duas proposições: a leitura introspectiva e a audição de uma declamação (gravação) na voz de Carlos Drummond de Andrade.

3.2 Interações verbais e negociação de sentidos

A audição do poema, na voz do próprio autor, causou comoção entre os estudantes, o áudio foi ouvido duas vezes. Além da emoção que algumas crianças relatam ter experienciado, nos turnos iniciais, os leitores já levantam as duas questões selecionadas para a análise.

- | | | |
|-----------|----------|---|
| 23 | Benjamin | Ele, tipo, ele fala sobre a vida dele, o que ele fazia, o que <i>os pai (sic)</i> dele faziam (...) |
| 24 | Gregório | É um texto mais poema, ele escreve toda a infância dele. |
| 25 | Emília | A Juli tá de prova, eu me emocionei muito. |
| 26 | Vivian | Você se emocionou? |
| 27 | Emília | É... |
| 28 | Julieta | Ela <i>tava</i> quase chorando... |

- 29** Vivian E porque você se emocionou e qua:::se chorou?
30 Emília É tão lindo!
31 Vivian É tão lindo?
32 Emília É ()
33 Vivian O que você achou de tão lindo?
34 Emília Ah, como ele fa:::la que o pa:::i vai no cava:::lo lá (pro campo), que ele vai () *escravidão*
35 Vivian Que que é, Bel?
36 Isabel *Ele fala sobre escravidão, sobre a preta velha que aprendeu a ninar na senzala e o pai dele trabalhando na fazenda e ele fica sozinho lendo a história, sem saber que a história dele era mais bonita mesmo que a de Robinson Crusó*
37 Vivian Por que que cê acha que era mais bonita?
38 Isabel Porque é triste, é muito triste a história... que... ele fala...
39 Benjamin Também pode ser bonita... Triste pode ser bonita porque pode emocionar bastante (...) *Imagina você no lugar dele, assim, no lugar de uma pessoa que foi escrava*
40 Gregório (...) pra ter o que consegue, ter dinheiro e comer
41 Vivian *Peraí, ó, o Danilo acho que quer falar alguma coisa ((Danilo provavelmente estava com a mão levantada, e confirma que quer falar)). Fala, Danilo.*
42 Danilo Assim, é muito triste o poema, mas a letra *não dá pra perceber que ele... ele conta a história que o... do... sobre o café.*

Os participantes detectam no poema a temática da escravização de pessoas e sinalizam a presença de duas personagens: a preta velha e o eu-lírico. Benjamim (turno 39) já presume que o eu-lírico era uma pessoa escravizada, Danilo (turno 42), por sua vez, lança dúvidas sobre essa condição, ainda que não apresente uma afirmação ou negação, e sim o início da elaboração de uma hipótese. Esse é um ponto de partida para que a coconstrução dos sentidos do texto aconteça, uma vez que há lacunas no texto que não permitem afirmar tampouco negar a condição da preta velha e do eu-lírico como pessoas livres ou escravizadas.

3.2.1 A identidade de uma das personagens citadas, a preta velha

Nos turnos 45 a 49, os participantes estão tentando encontrar pistas textuais para descobrir se a preta velha foi ou não uma mulher escravizada. Três leitoras começam a tecer suas observações sobre a identidade da preta velha.

No turno 46 há o que chamamos de revozeamento (O'CONNOR; MICHAELS, 1996) – a repetição de uma fala ou a sumarização de informações apresentadas pelos participantes, sendo essa retomada de suma importância para resgatar as falas de alguns leitores que podem promover ampliação das coconstruções dos outros participantes, bem como novas negociações de sentidos.

- 45** Alícia *É::: o jeito que ele fala da preta velha era um jeito carinhoso, não era ((tom interrogativo)), que ele, então ele gostava dela, ele não, não tratava ela mal.*
- 46** Vivian *Não tratava ela mal? Ó, a Alícia falou assim, que o jeito que ele falava da preta velha era um jeito carinhoso, e que ele não tratava ela mal. E a Bel tinha falado que [o poema] fala um pouco da escravidão. O Benjamin também trouxe a questão sobre a escravidão:::o, né:::, de ser escura:::vo, se tivesse no lugar. Então, eu queria que a gente tentasse entender um pouco essa questão da preta velha no texto do Drummond. Quem gostaria de me falar? O que que acho:::u?*
- 47** Julieta *Ãhhh, eu achei que a preta velha poderia ser uma escrava e ela... ah, ela pode ser uma escrava e que o menino gostava mu:::ito... é isso.*
- 48** (?) *E ele começo (sic) a ler o livro, lá...*
- 49** Belisa *Eu acho que, na verdade, ela era uma ex-escrava que começou a trabalhar na casa dele.*

Outras observações continuam a ser tecidas, os estudantes seguem levantando hipóteses sobre a identidade e as condições da preta velha. Nos turnos 57 a 61, os leitores tecem comentários sobre as relações entre pessoas negras e pessoas brancas, trazendo informações anteriormente estudadas sobre preconceito e racismo.

- 57** Frederico *E até porque, porque ela tinha a cor negra.*
- 58** Benjamin *E também as pessoas eram muito racistas, elas separaram as pessoas brancas com os negros e escravizaram os... os negros. E aí, mas o Drummond, ele gostava muito das pessoas... que são negras...*
- 59** Vivian *Peraí, o Raul quer falar alguma coisa ((provavelmente estava com a mão levantada)). Fala, Raul.*
- 60** Raul *O Drummond, ele parece que gostava muito dessa escrava, e ele também não era nada preconceituoso, porque naquela época eles*

61 Isabel

separaram... porque que... pensa por que que nenhum... é... é difícil encontrar branco escravo. Muitas vezes, *as crianças podiam ser inocentes e não sabiam de tudo isso que tava (sic) acontecendo. Então ele chama a preta velha de preta velha não por uma má intenção, "Ah, ela é preta, ela é escrava", ou não porque ele gosta dela, essas coisas, mas porque é como se fosse uma pessoa normal, trabalha lá. Porque ele era inocente, ele não sabia do que tava (sic) acontecendo.*

Nos turnos 67 e 68, os leitores começam a aventar a possibilidade de um grau de parentesco do eu-lírico com a personagem, por grau sanguíneo ou por afeto, levantando novas pistas textuais para validar suas hipóteses. As crianças parecem estar convencidas de que a preta velha foi uma mulher escravizada, mas ainda não conseguem estabelecer a relação dessa pessoa com o eu-lírico – que presumem ser o próprio Drummond.

67 Alícia

É::: e::: ah, e talvez como os pais dele nunca estivessem lá e ele fala que ela tá lá, talvez ele também ficasse mais com ela, convivesse mais com ela e acabasse gostando dela, porque talvez ele sentisse que ela fosse... como uma mãe pra ele

68 (?)

Como da família.

É necessário destacar que as vivências com crianças podem demandar algumas intervenções para organizar os turnos de fala, uma vez que, diante da empolgação por partilhar as pistas textuais e desvelar as camadas do texto, os participantes dessa faixa etária podem sobrepor umas falas às outras.

No turno 73, a orquestração visa a uma volta ao texto, em busca de pistas e de validação de informações sobre a dúvida que estava sendo debatida: a relação do eu-lírico com a preta velha. A volta ao texto teve por objetivo sanar possíveis dúvidas ou incorreções acerca de informações explícitas.

73 Vivian

Me fala o que que a mãe e o que que o pai faziam, vamos tentar voltar no poema? Quem identifica, lá no poema, essa informação?

Nos turnos 75 e 76, a orquestração de vozes intenta uma coconstrução coletiva da questão levantada anteriormente. Vale como um lembrete de que as compreensões e incompreensões são coletivas,

e de que a coconstrução dos sentidos está acontecendo de forma colaborativa.

- 75** Belisa Mas uma questão que eu queria () que *a mãe, apesar dela não tar assim cuida:::ndo dele, ela ficava em casa.*
- 76** Vivian E qual é a sua dúvida, vamos ver se os seus amigos conseguem...

Nos turnos 95 e 97, Alícia repete a mesma questão, pois o grupo ainda não havia chegado a uma conclusão. De forma a dar continuidade ao raciocínio coletivo, a professora revozeia Alícia e repete a questão para que os estudantes pensem em voz alta, em grupo.

- 95** Alícia Mas então *esse era o trabalho da mãe?*
- 96** (?) ((alguém comenta a respeito do que a Lívia perguntou))
- 97** Alícia *Esse era o trabalho da mãe, então?*
- 98** Vivian *Ó, a Alícia tá perguntando, esse era o trabalho da mãe?*

Os turnos 123 a 126 mostram a necessidade de que a voz de uma das leitoras seja ouvida por todos os outros participantes. Conforme citado anteriormente, em alguns momentos, essa organização é necessária quando os participantes promovem discussões em pares ou trios, quando o objetivo é uma discussão coletiva, colaborativa. Belisa continua tentando encontrar pistas para descobrir a condição da preta velha, estabelecendo relações entre a presença de pessoas escravizadas em um determinado local e a existência de senzala nesse local.

- 123** Belisa *A preta, a preta velha, mas pra ter uma senzala tem que ter mais de um escravo e isso (...) que tinha muita coisa (...)*
- 124** Vivian *Pera só um pouquinho, vamos pensar um pouquinho... nesse trecho...*
- 125** burburinhos
- 126** Vivian *Só um minutinho, vamos pensar nesse trecho que a Belisa falou pra gente, olha*

No turno 149, Julieta retoma aspectos discutidos nos turnos 57 a 61 e nos turnos 67 e 68, tornando perceptível um importante movimento para a coconstrução de sentidos dos textos lidos: as retomadas, resgates de informações, validações e refutações de ideias e opiniões. Julieta traz para a discussão as pistas textuais anteriormente discutidas: o afeto do eu-lírico pela preta velha.

- 149** Julieta Eu acho assim, *quando a preta foi pra... ficou na casa do:: menino, aí ela fez ele ninar e aí quando ele cresceu, ele se apegou tanto a ela, e os pais, eles também gostavam dela, eles não batiam nela, e o menino se apegou tanto a ela que aí ela não foi embora e ficou com e::le, fazendo café bom, não sei das quantas.*

É possível perceber, nas evidentes interações verbais entre os leitores, a gradação das discussões e as negociações de sentidos. As discussões não se esgotaram, as lacunas não foram preenchidas, uma resposta única não foi encontrada – tampouco seria possível, pois seria necessário, nesse caso, que o autor esclarecesse essa questão.

Vale ressaltar que a intenção não é, de forma alguma, negar uma resposta, mas propiciar que, por meio das interações verbais, as hipóteses, opiniões, observações e conhecimentos sejam compartilhados, e que as informações – aquelas presentes nos textos e aquelas advindas da subjetividade de cada leitor – se transformem em conhecimento.

3.2.2 A condição do eu-lírico: escravo ou homem livre

A condição do eu-lírico também foi levantada pelos estudantes logo após a audição e a leitura do poema. Talvez, motivados pelos estudos sobre a escravização de pessoas em um longo período da história brasileira, os leitores tenham estabelecido essa relação (provavelmente também amparados nas discussões sobre a preta velha). No turno 190, um dos participantes retoma a hipótese de que o eu-lírico pudesse ser um escravo.

- 190** Frederico Eu tenho uma, eu tenho, eu tenho uma pista. O Benjamin falou no início, quando a gente *tava (sic)* ainda conversando, falou que uma história bonita também podia ser triste. Daí eu quero acrescentar (...) *é, é essa pista, mesmo, que ele, o menino, ele podia ser escravo porque podia estar acontecendo uma história triste.*

Diante de tal conjectura, os outros leitores começam a buscar pistas para validar ou refutar a hipótese do colega. No turno 198, a participante apresenta pistas que validam a hipótese de Frederico:

- 198** Emília *É, eu acho que ele pode ser filho de escravos, porque o pai trabalhava na fazenda, ele montava à cavalo, ele ia pro campo, e a mãe costurava, aí,*

quando ele... *eles deixavam com a vó, que (...) só velha, era a preta velha, né, aí eles deixavam enquanto a mãe tava (sic) costurando e (...) na fazenda.*

As pistas levantadas por Belisa, no turno 200, refutam essa possibilidade, sendo complementadas por Alícia, no turno 205 e por Isabel, no turno 224. As três leitoras, em diferentes momentos, trazem informações que não estão no poema, mas que o complementam. Na verdade, são informações que ampliam as construções.

200 Belisa Bom, primeiro tem que... *eu acho que se os pais dele fossem escravos, eles não tariam (sic) trabalhando porque eles não teriam estu:::do, nem nada, mas, enfim, eu não acho que eles sejam escravos porque eles trabalham com trabalhos de colonos pobres, mas trabalham como colonos e eu acho que a preta que trabalha como se fosse uma escrava depois da Lei Áurea.*

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

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

Nos turnos 231 a 234, os participantes continuam buscando pistas textuais para refutar a hipótese de Frederico (turno 190) e validar as suas próprias. De forma a manter a temática, a professora propõe questionamentos que promovem um posicionamento por parte dos leitores.

- 231** Belisa *E, outra coisa, é que um, um escravo, ele moraria numa senzala, ele não teria livros Do Robinson Crusoé, livros, poderia ficar de bobeira um filho de escravos, por mais que fosse branco.*
- 232** Julieta *A Belisa, Alícia e a Isabel tavam (sic) fala::ndo que o menino não podia ter li::vros, que não podia ficar parado sem fazer nada e lá, lá, lá, e como ele conseguiria ler o livro se ele não tivesse estu::do, se ele não fosse pra escola?*
- 233** Vivian *Então, o que você acha? Ele era escravo ou não era?*
- 234** Julieta *Eu acho que ele não e::ra escravo, porque na história ele está lendo livro e aí precisa ter estudo pra ler o livro o:::u ele podia ter aprendido a ler fora, mas é um:::ito difícil isso. Eu escolho a opção da escola.*

Nos turnos 237 e 242, os participantes Alícia e Benjamim seguem defendendo seus posicionamentos, voltando ao texto para encontrar pistas textuais. Vale ressaltar que os leitores utilizam o termo “pistas” para se referirem às informações encontradas no poema e, por meio das quais, complementam com seus conhecimentos, ampliando-as.

- 237** Alícia *Eu achei mais duas pistas. Primeiro, é::: ele fala: o café preto que nem a Preta velha. Então, ele só se refere à Preta velha. Não é ele. Segundo, ele tinha um be:::rço. Aqui fala assim: peraí, deixa eu achar... para o berço onde pousou um mosquito... e dá um suspiro::: então, eu acho que se referia que ele tinha um berço ou que ele estava em algum lugar que tinha um berço. Então, ele não podia ser esca:::vo.*

- [...]
- 242** Benjamim *Assim, eu achei também que o escravo não aprendeu a ler. Ele nasceu já escravo. Ele não tinha tempo pra ler e nem dinheiro pra comprar um livro. E... sobre o berço..., escravo não ganha dinheiro pra comprar um berço. Então, eu acredito que ele não é um escravo.*

No turno 245, Isabel levanta uma nova possibilidade. Em sua fala, percebe-se uma preocupação em esclarecer que é uma opinião pessoal, em uma clara demonstração de que não está tentando impor a sua interpretação, mas partilhá-la para que as crianças pensem sobre a sua hipótese.

245 Isabel *Eu acho (...) Eu vou falar de novo a minha opinião, que eu acho que o pai dele pode ser um escravo e a mãe (...) uma costureira branca. E::: ele, ele pode não ser um escravo, porque a mãe dele que adotou ele. O pai dele não tinha direito de ficar com ele. Ele pode ter esse negócio e por isso que ele é tratado como um branco, porque ele deve ter nascido branco.*

Nos turnos 256, 266 e 275, Alícia, Belisa e Benjamim, embasados em pistas textuais e em conhecimentos da temática escravização, refutam a hipótese de Isabel. Os leitores trazem para a discussão coletiva a temática da organização familiar e sobre a miscigenação (turno 256). Além disso, Benjamim se apoia nas questões de posse, ao retornar ao texto e citar a posse de um cavalo pelo pai do eu-lírico, para validar sua hipótese do eu-lírico como uma pessoa não escravizada.

256 Alícia *É... Eu discordo da Isabel, porque assim, como que o pai seria um escravo, e a mãe seria branca e::: ela ficaria com o bebê... Porque o pai... o marido... o marido mesmo da mãe que seria um branco, eu acho que nunca ele concordaria, Isabel. Primeiro, porque ele não poderia saber que a::: mulher dele teve um filho com um escravo. E aí, segundo, que ele não ia concordar de ficar com um filho que não era dele na casa dele com... que... a mulher dele... que ela tinha tido, e ainda mais com um escravo, que ele não considerav(...), que ele não considera... gente. Então, eu acho que não é possível.*

[...]

266 Belisa *É, eu ouvi, eu acho que foi a Bel que disse, que é::: alguém poderia ter adotado ele. E tipo o pai pode ser escravo, a mãe branca e alguém ter adotado ele. Primeiro que eu acho que ela não adotaria um filho pra criar como escravo. Segu::ndo, que eu acho que um colono pobre PODE trabalhar numa fazenda sem ser escravo, é::: recebendo. Tipo, fazendo trabalho de escravo, mas recebendo. E:: eu ta::mbém a::cho que::: o pai sendo escra::vo ou a mãe sendo escra::va, eu acho que eles não teriam dinheiro ou estudo pra ensinar ele a fa(...) é pra... ler. E também no final, bonita pode ser só uma vida dura de colono pobre.*

[...]

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

Tendo em vista que a identidade e a condição da preta velha não foram definidas, a condição do eu-lírico como escravo ou homem livre também não. Ambas as temáticas possibilitaram discussões potentes e ampla negociação de sentidos entre os participantes. Em ambas as discussões, fica evidente a profusa participação dos leitores, suas vozes, o respeito às suas subjetividades e o que, para os pesquisadores do PAG, é o elemento mais importante: a construção coletiva e colaborativa dos sentidos do texto.

Os turnos analisados são representativos dessas coconstruções coletivas de sentidos e das ações possíveis na orquestração de vivências de leitura. Quanto a essa orquestração, vale ressaltar que as ações não se pautam em modelos de perguntas fechadas, que conduzem o leitor a uma resposta precisa. São resgates de falas, organização de turnos, destaques para vozes, potencialização do trabalho em grupo para coconstruções de sentidos. Para isso, o orquestrador precisa conhecer bem o texto – não para regular as leituras, mas para fazer intervenções que levem às novas negociações, validações, refutações. Além disso, precisa estar aberto para possibilidades inesperadas que um texto, em situação de leitura subjetiva, em que múltiplas vozes são ouvidas e valorizadas. Relembramos, no entanto, que um texto permite múltiplas, mas não infinitas e quaisquer interpretações e, para tornar isso observável e sinalizador para o grupo, o mediador também precisa estar preparado.

Resgatamos uma citação de Queirós (2019: 68): “não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa”. Nos excertos apresentados, fica evidente que os leitores ultrapassaram, e muito, o que o autor disse. No entanto, havia uma solicitação constante pela ampliação de conhecimentos sobre Drummond, a quem os estudantes consideraram como o eu-lírico. As chaves de leitura buscavam abrir outras portas.

3.2.3 Chave para outras portas: de um texto a outro

As solicitações constantes dos estudantes desencadearam alteração do planejamento inicial, que consistia na leitura e discussão do texto uma única vez com cada subgrupo de 13 estudantes.

Os dados analisados referem-se à conversa literária do segundo grupo. No primeiro grupo, a identidade da preta velha e a condição do eu-lírico como escravizado ou homem livre também foram profusamente discutidas. Nossa primeira ação foi juntar os dois grupos

para uma breve discussão, de modo que levantassem as questões sobre as quais gostariam de investigar (vivência 3). Na sequência disso, nossa ação foi buscar um novo texto que trouxesse novas pistas e possibilidades para ampliar a discussão. O texto escolhido para essa conversa literária, em uma vivência do PAG, foi "Vila de Utopia", de Carlos Drummond de Andrade (vivência 4). Sem dar respostas explícitas, ambos os textos se complementaram, estabelecendo relações dialógicas entre textos e entre pares.

As vivências 1, 3 e 4 não serão analisadas no presente artigo. Foram citadas, nesta seção, apenas para esclarecer o *continuum* do trabalho desenvolvido, reforçando a crença de que um texto nunca se esgota, reverberando sempre em outros textos, outros momentos, outros-mesmos leitores. Mas vale mencionar que, após a leitura do texto "Vila de Utopia", os leitores chegaram à conclusão de que Drummond não foi uma pessoa escravizada – apoiados na descrição da casa onde viveu, das brincadeiras de infância, do título de nobreza de um dos parentes. Sobre a identidade da preta velha, não foram encontrados textos nos quais ela fosse citada, fazendo com que a questão permanecesse sem resposta.

4. Considerações finais

Observando "poeticamente o mundo", a criança passa a conhecê-lo, a reinventá-lo, a ressignificá-lo, a "fantasiá-lo em outros estágios" (QUEIRÓS, 2019: 50). Ao trazermos para as salas de aula e para os espaços de leitura práticas como o Pensar Alto em Grupo, as conversas literárias assumem papéis vitais para a formação da criança: brincar, desvendar, fantasiar. De acordo com Carranza (2016, on-line), "a palavra para a criança não é apenas um veículo de conteúdo que organiza e descreve racionalmente o mundo. Para as crianças, a palavra faz parte de suas brincadeiras". Em diversas vivências com o grupo de crianças participantes da pesquisa, os leitores compararam a leitura colaborativa a um jogo de quebra-cabeça, em que iam colocando as peças para formar um quadro, uma imagem.

O caráter muitas vezes regrado, ditatorial e didatizante das aulas de leitura tradicionais – em que prevalecem o silêncio, a mensuração, por vezes uma nota – foi substituído, nesta proposta, por uma situação lúdica, mas nem por isso desimportante ou demérita. A fantasia, a imaginação, a ludicidade e o júbilo da descoberta – potencializado pelo comprazimento da companhia dos colegas – fez das vivências momentos de muita expectativa, aprendizagem e satisfação, como todas as aulas de leitura deveriam ser.

Ainda que saibamos que ler é uma ação-reflexão que potencializa alegrias, mas também tristezas, de acordo com as mais diferentes materialidades textuais; que nem sempre é tarefa das mais simples ou fáceis; que toma o tempo de outras atividades – é essa ação-reflexão, intensa e absolutamente necessária, que forma o leitor de mundo.

A formação de leitores de mundo, e não apenas de decodificadores das palavras, não pode e não deve se resumir às atividades que geram um produto. É preciso que haja um processo de formação de leitores, que brinquem com as palavras, que retumbem suas vozes, que tenham suas vezes, que escutem uns aos outros, que construam na coletividade. E que os enigmas e mistérios não desvelados, tão apreciados pelas crianças, e citados por José no turno 316, possam ser proposições para novas descobertas.

- 312** José É assim... mas... no caso... se... é... se eles fossem colonos ricos, por que a mãe do Drummo:::nd trabalharia numa coisa que::: é de pobre?
- 313** Isabel *É uma dúvida que fica.*
- 314** José E se ()
- 315** Isabel Porque ela podia gostar de trabalhar nisso. Ela poderia gostar de costurar.
- 316** José *Isso é um misté:::rio*

Para isso, urge que práticas dialógicas, como o Pensar Alto em Grupo, substituam as tradicionais e monológicas aulas de leitura. E que novas chaves de leitura, como a chave da coconstrução de sentidos dos textos, abram o reino das palavras a qual Drummond (2012) se refere.

Referências bibliográficas

BAJOUR, C. Nadar em águas inquietas: uma aproximação à poesia infantil de hoje. *Revista imaginária*, n. 322, 2013. Disponível em: <<https://imaginaria.com.ar/2013/09/nadar-en-aguas-inquietas-una-aproximacion-a-la-poesia-infantil-de-hoy>>. Acesso em maio de 2022.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BÉRTOLO, C. *O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica*. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.

BORGES, J. L. *Esse ofício do verbo*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
BRITTO, L.P.L. *Ao revés do avesso: leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

MARCONDES, Vivian Maria; ZANOTTO, Mara Sophia. Leitura de textos poéticos: da metalinguagem ao pensar alto em grupo e coconstrução de sentidos. *Revista Intercâmbio*, v.LIV, e64785, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

CARRANZA, M. *La poesía y la resurrección del mundo*. Santiago, Chile: Fundación La Fuente, 2016. Disponível em < <https://www.fundacionlafuente.cl/ponencias/marcela-carranza-la-poesia-y-la-resurreccion-del-mundo/>. Acesso em maio de 2022.

CARRANZA, M. De sombra e assombro: O leitor como inventor. *Cadernos Emília*: Publicação on-line periódica. Ano 4, n. 06, 2021. Disponível em: < <https://emilia.org.br/selo/caderno-emilia-n-06-2021/>>. Acesso em maio de 2022.

COLOMER, T. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Antologia poética*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

MARCONDES, V. M. *Um texto e muitas vozes: as crianças, o Pensar alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19337>. Acesso em maio de 2022.

MONTES, G. *Buscar indícios, construir sentidos*. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

O'CONNOR, M. C.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. *Discourse, Learning and Schooling*. 1st edition Cambridge: Cambridge University Press; April 26, 1996.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimentos e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUEIRÓS, B. C. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. São Paulo: Global, 2019.

MARCONDES, Vivian Maria; ZANOTTO, Mara Sophia. Leitura de textos poéticos: da metalinguagem ao pensar alto em grupo e coconstrução de sentidos. *Revista Intercâmbio*, v.LIV, e64785, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

TEZZA, C. Poesia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2020.

TOLSTÓI, L. *O que é arte?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

ZANOTTO, M. S. O Processo de Compreensão da Metáfora na Formação dos Professores de Língua Materna. In: ZANOTTO, M. S.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo, EDUC, 1992.

ZANOTTO, M. S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. *D.E.L.T.A.*, vol. 11, n. 2, 1995.

ZANOTTO, M. S. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, Aldo de (org.). *A propósito da metáfora*. Recife: Editora UFPE, 2014.

ZANOTTO, M. S.; SUGAYAMA, A. M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. *Signum: Estudos da Linguagem*, vol. 19, n. 1, 2016.

Recebido em: 06/09/2023
Aprovado em 07/11/2023



Esta obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.