

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

## O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO NA PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA EM GRUPO

### THE TEACHER AS A LITERACY AGENT IN THE DIALOGICAL PRACTICE OF GROUP READING

Marivan Tavares dos SANTOS  
(Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM)  
marivantavaresm@gmail.com

**RESUMO:** Este trabalho objetiva discutir o papel do professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG). O estudo se propõe a investigar: a) Em que aspectos as ações da professora como agente de letramento puderam contribuir para a construção dos sentidos na prática dialógica de leitura do PAG? b) Que saberes pedagógicos constituem a professora como agente de letramento? Os participantes foram a professora-pesquisadora e seis alunos do ensino superior. Os dados revelaram ações da professora que favoreceram a construção de sentidos e saberes pedagógicos que a constituem agente de letramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Pensar Alto em Grupo; Agente de Letramento.

**ABSTRACT:** *This article aims to discuss the role of the teacher as a literacy agent in the dialogic practice of reading Group Think-Aloud (GTA). The study proposes to investigate: a) In what aspects did the teacher's actions of teacher as a literacy agent contribute to the construction of the senses in the dialogical practice of reading the GTA? b) What pedagogical knowledge constitute the teacher as literacy agent? The participants were the teacher-researcher and six students of higher education. The data revealed actions of the teacher that favored the construction of pedagogical senses and knowledges that constitute her agent of literacy.*

**KEYWORDS:** *Reading; Group Think-Aloud; Literacy Agent.*

## **0. Introdução**

No contexto atual do Brasil, sendo um país que parece rumar na contramão de melhorar a qualidade do ensino, ser professor é um desafio constante e intensificado pelos fatores históricos, econômicos e políticos que influenciam e determinam as mudanças na sociedade. Tendo em vista tais questões, faz-se necessária uma nova configuração de ser professor, que implica mudança paradigmática profissional.

Nessas circunstâncias e considerando a complexidade na profissão professor, ser professor exige novos saberes e outros modos de agir para a construção do conhecimento, pois, no ambiente escolar, a ele cabe a responsabilidade de facilitar a aprendizagem. Decorre assim a necessidade de nova configuração de professor, assumida aqui na metáfora 'professor agente de letramento' sob a perspectiva de Kleiman (2006). Nesse sentido, é o profissional que prioriza a construção coletiva do conhecimento, intermedia a aprendizagem, de modo a favorecer as potencialidades e os saberes dos alunos, reconhece as diferenças dos indivíduos e sabe lidar com os conflitos inerentes ao espaço de aprendizagem.

Para Soares (2010), o problema não se restringe a ensinar a ler e a escrever, mas levar principalmente os indivíduos a fazerem uso da leitura e da escrita e envolverem-se em práticas sociais dessas modalidades. Isso significa que o problema é além do simples ato de ler e de escrever, envolve, conforme a autora, primordialmente, as condições sociais, culturais e econômicas, para uma escolarização real e efetiva do indivíduo.

Pesquisar a leitura é um desafio, principalmente por ser um tema abrangente e complexo, por ser relevante pela própria exigência do contexto onde estamos imersos e por alegação de ser um tema bastante explorado. Entretanto, saliento que as pesquisas realizadas apresentam diferentes perspectivas, por exemplo: a leitura de um determinado gênero de textos, ou de uma certa época, ou do ensino da literatura, ou da história de leitura, ou do ensino de leitura em sala de aula, ou da prática de leitura tradicional (FERREIRA, 2001).

*A priori*, esse bastante explorado nos leva ao seguinte entendimento: diante das inúmeras pesquisas existentes sobre leitura, podemos inferir ser um tema saturado; por outro, podemos inferir haver inúmeras possibilidades de enfoques, portanto, compreendemos que há muito a ser investigado sobre leitura. Ficamos com a segunda afirmativa, por julgar mais coerente.

Outra questão desafiadora é abordar o letramento (STREET, 1984), entre outros aspectos, por ser associado prioritariamente aos limites internos das escolas e por processos sociais de leitura e escrita serem

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

predominantemente concebidos como competências independentes e neutras, e ainda por não se reconhecer que as práticas letradas estão além dos "muros" das instituições educacionais.

Nesse processo, a mudança paradigmática do professor na atuação em sala de aula é relevante para facilitar a aprendizagem do aluno e, nesse sentido, propomos o Pensar Alto em Grupo (PAG) (ZANOTTO, 1995) por ser uma prática dialógica de leitura que tem como característica básica abrir espaço para o protagonismo do leitor à proporção que dá voz ao leitor e a legítima (ZANOTTO, 2014). Essa prática prioriza a dimensão social do letramento, na qual a leitura e escrita são compreendidas numa perspectiva sociocultural de práticas sociais.

Nesse contexto, este trabalho objetiva discutir o papel do professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG), propondo-se a investigar: a) Em que aspectos as ações da professora como agente de letramento puderam contribuir para a construção dos sentidos na prática dialógica do PAG? b) Que saberes pedagógicos constituem a professora como agente de letramento na prática de leitura do PAG?

É uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2005), de orientação interpretativa (MOITA LOPES, 1994). Teve como participante a professora-pesquisadora e um grupo de alunos do ensino superior de uma instituição privada, na cidade de Manaus. O método utilizado foi o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995).

Assim, apresentamos breves considerações acerca dos Novos Estudos do Letramento (NEL), focando a perspectiva do letramento como prática social. Em seguida, discorreremos sobre a prática de letramento dialógica na vivência do PAG que propicia o leitor ser ativo e responsivo. Adiante, tratamos da nova configuração do trabalho do professor como agente de letramento. Por fim, apresentamos a metodologia utilizada, análise dos dados e as considerações finais.

## **1. Novos Estudos do Letramento: nova perspectiva da leitura e escrita**

Os Novos Estudos do Letramento (NEL) representam uma nova forma de conceber as práticas de leitura e escrita, pois implicam pensar o letramento como prática social, o que compreende o reconhecimento de diferentes letramentos e que variam de acordo com o tempo e o espaço (STREET, 1984). Essa nova perspectiva constituiu uma ruptura epistemológica nos estudos da leitura e da escrita.

Essa ruptura ocorreu na década de 70, por conta das pesquisas, de natureza etnográficas, de Shirley Heath, antropóloga americana, e Brian Street, antropólogo inglês. Elas evidenciavam uma nova perspectiva de

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

pesquisas sobre leitura e escrita, na qual não bastavam reconhecer os códigos escritos nem os repetir mecanicamente, era preciso considerar o contexto da própria prática, significando que não era uma questão de medição ou de habilidades, tratava-se de conceber que as práticas sociais variavam de um contexto para o outro (BAYNHAM e PRINSLOO, 2009).

Heath (1983) realizou uma longa pesquisa dos eventos de letramento de duas classes trabalhadoras, envolvendo brancos e negros, em contextos diferentes, a casa e a escola. Ela concluiu que os padrões de uso da linguagem e de letramento variavam conforme as classes sociais e essa variação era consistente com outras práticas sociais (BAYNHAM e PRINSLOO, 2009:3). Esse foi um primeiro sinalizador da concepção de letramento como prática social.

Street (1984) pesquisou um povoado no Irã, cujas pessoas foram consideradas iletradas por conta de não terem passado nos testes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A conclusão de Street foi que as pessoas não eram iletradas, pois participaram de diferentes eventos que lhes exigiram conhecimentos da escrita. O autor enfatiza que não devemos usar critérios de um contexto específico para avaliar um outro, mas "começar das concepções e usos da leitura e escrita que as pessoas já possuem" (1993a:84).

Esse quadro já se desenhava no construtivismo. Nele, já se admitia que o conhecimento de mundo influenciava a compreensão do texto, talvez os primeiros passos para a concepção das práticas de letramento ligadas aos aspectos da cultura e às estruturas poder da sociedade e ao reconhecimento da existência de variedades das práticas culturais relacionadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (STREET, 1993b). O que é um contraponto à perspectiva que não leva em consideração as semelhanças e as diferenças individuais de cada um nem os contextos sociais e culturais no processamento da leitura e escrita. Ambas concepções correspondem respectivamente ao modelo ideológico de letramento e ao modelo autônomo de letramento (STREET, 1984).

Street explica que se trata de modelos e pressupostos concorrentes a respeito da leitura e da escrita e implicam relações de poder (2014). Ressalta, no entanto, que o modelo autônomo representa a si mesmo como se não refletisse uma postura ideologicamente situada e isso fosse natural. Para ele (1984), o letramento tem sentidos políticos e ideológicos e não pode ser visto separadamente nem tratado como um fenômeno "autônomo". Essa configuração mostra a necessidade de a escola considerar a realidade dos sujeitos e proporcionar-lhes condições para os usos e as funções sociais da leitura e da escrita.

Letramento é conceituado por Kleiman (2008:11) como um "conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder". Para Soares (2010:39), letramento compreende o "resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita" e o "estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais". As posições de Kleiman e Soares convergem para a dimensão social do letramento, proposta por Street (1984), denominada de modelo ideológico de letramento.

Conforme Street (2000:20), dois conceitos são úteis para a pesquisa e para o ensino da leitura e escrita: eventos de letramento e práticas de letramento. Explica que não se investiga letramento, mas eventos de letramento, que se referem a práticas concretas, e quanto ao conceito de práticas de letramento, que fica num nível mais alto de abstração, é o próprio evento e compreende a dimensão dos usos sociais e sentidos da leitura e da escrita.

Para Heath, evento de letramento refere-se a "ocasiões nas quais um texto escrito é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos" (1982:50). Quanto às práticas de letramento, Barton et al. (2000) explicam que se ligam a diversas formas culturais de uso pelo indivíduo da leitura e da escrita nas diversas esferas comunicativas.

Evento de letramento, segundo Street (1993a:82), "é qualquer evento no qual a leitura ou escrita tem um papel" e emprega a expressão práticas de letramento para focar o próprio evento e as concepções e usos de leitura e de escrita que os participantes trazem para os eventos, imprimindo sentido.

Marcuschi (2008:37) explica resumidamente que "eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos" e, apoiado em Street (1984:133), frisa que "práticas de letramento são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e escrita". Por exemplo: 1. a carta pessoal é um evento de letramento, mas a sua leitura e comentário entre amigos etc. é uma prática de letramento que envolve mais do que a escrita (MARCUSCHI, 2008:38).

Os Novos Estudos do Letramento (NEL) evidenciam uma reconfiguração do letramento que deve considerar o momento, o espaço e a situação em que o indivíduo está inserido e que as práticas de letramento não são exclusivas da instituição escolar. Nessa perspectiva, desloca-se o foco dado à dimensão que toma a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, alheias ao contexto, para pensar o letramento como uma prática social, com vista à natureza social da leitura e da escrita e à existência de múltiplos letramento praticados em diferentes contextos.

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Em seguida, discutimos o Pensar Alto em Grupo como uma prática dialógica de letramento.

## **2. A prática dialógica de letramento na vivência do Pensar Alto em Grupo (PAG)**

A prática pedagógica dialógica de letramento na vivência do Pensar Alto em Grupo (PAG) oportuniza aos leitores expressarem suas ideias e até negociá-las. De acordo com Zanotto e Santos (2018:203), “essa prática consiste numa conversa com características especiais, pois, nela, as relações dialógicas ultrapassam o diálogo no sentido do senso comum de ‘conversa ou interação verbal entre duas ou mais pessoas’”.

Estudos de Zanotto (1995, 1996, 1998) e de outros pesquisadores, vinculados ao Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora em Linguística Aplicada (GEIM-LA), têm demonstrado resultados significativos do PAG, como uma prática pedagógica, para a pesquisa e para os alunos. Isso aconteceu após a adaptação do protocolo verbal tradicional (ERICSSON e SIMON, 1993) para o Pensar Alto em Grupo, pois isso favoreceu a obtenção de dados relevantes de leituras para a pesquisa, e os participantes demonstraram-se mais satisfeitos com esse formato.

Nessa prática, o professor deixa de ser a única autoridade interpretativa do texto, propiciando, assim, a horizontalidade entre os participantes e o protagonismo do leitor. Em outros termos, na vivência do Pensar Alto em Grupo, os participantes leem um ou vários textos, que podem ter sido sugeridos pelo professor ou pelos alunos, constroem e partilham as leituras, posicionam-se referente ao texto e à opinião de outros participantes, e podem negociar os sentidos construídos. Essa configuração favorece a interação, e professor e aluno, atividade e contexto são fatores determinantes para que haja um processo dinâmico e interativo na construção de sentidos.

Para Zanotto (2014:197), o Pensar Alto em Grupo é um “instrumento pedagógico de grande potencial pelo fato de dar voz ao aluno e possibilitar que ele seja um construtor ativo e responsivo”. Entretanto, a autora (2007) salienta que, somente dar voz aos alunos não é suficiente, é preciso sobretudo saber ouvir e legitimar as vozes deles e partilhá-las, reconhecendo-o como um sujeito que tem seu próprio modo de pensar. O que exige uma mudança de paradigma por parte do professor, implicando compreender e aceitar o fato de que os sujeitos fazem parte de um contexto sócio-histórico e não são vazios de conhecimento.

Sugayama (2011:76) destaca que o Pensar Alto em Grupo é uma prática de leitura aparentemente simples, mas o professor ao realizá-la

depara-se com toda uma complexidade de processos na construção das leituras, portanto, é necessário que ele esteja atento à construção dos sentidos feita pelo grupo e não apenas à sua interpretação. Entretanto, é importante salientar que mesmo sendo o pensar alto em grupo uma prática de leitura coletiva, ainda há uma valorização da voz do sujeito individual.

O foco dessa prática de leitura é abrir espaço para as vozes dos leitores, estimular a participação e a construção dos sentidos e levá-los à reflexão, mas é preciso o professor estar atento às construções realizadas para não ser diretivo na atuação nem se limitar à própria interpretação. Outro ponto é que mesmo sendo uma prática coletiva e colaborativa, a voz do sujeito individual é valorizada, pois os sentidos emergem não só a partir do texto e das interações ocorridas entre os participantes, mas o leitor também tem seu próprio modo de construir suas leituras, o que não inviabiliza ouvir o outro.

Na prática de letramento dialógica do PAG, um dos pontos centrais é o professor saber orquestrar a discussão do grupo, o que implica também empregar diferentes estratégias para estimular a participação dos leitores. Aqui nos limitamos, considerando os objetivos deste trabalho, as seguintes: revozeamento (*revoicing*) (O'CONNOR e MICHAELS, 1996), co-construção de sentidos e opositivo-argumentativa (PONTECORVO, 2005):

- Revozeamento (*revoicing*) é a técnica discursiva que busca a participação do aluno no grupo de discussão. O'Connor e Michaels (1996:71) explicam que a prática conversacional do revozeamento significa "um tipo particular de re-elaboração (oral ou escrita) da contribuição do aluno – realizada por outro participante na discussão". A reconstrução da leitura do participante é feita geralmente pelo professor, que busca intencionalmente dar voz ao aluno na discussão em grupo e valorizar o autor da enunciação original. Além disso, há abertura para o aluno, autor intelectual do conteúdo, concordar ou não com a forma como foi reconstruída sua ideia;
- Co-construção do raciocínio é uma estratégia para estimular a construção do conhecimento. É realizada pela contribuição de vários interlocutores, pois é um "pensar em conjunto" que pode ser evidenciado, frequentemente, na discussão em grupo e manifestado por diferentes formas conversacionais. Por exemplo: a retomada mais ou menos explícita que compreende a introdução de um tema por outro interlocutor, com pequenos acréscimos, variações, elaborações e integrações. Um outro aspecto destacado é a exigência de se levar em conta a discussão como um raciocínio exteriorizado coletivo. Esse se refere ao conhecimento construído por encadeamento de argumentos realizados por meio de um

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

pensamento coletivo, como se os indivíduos fossem um só, mas se expressando com mais vozes; e

- opositivo-argumentativa é uma modalidade de argumento caracterizada pela explicitação de uma discordância, que se manifesta muitas vezes por uma “pergunta polêmica” de um interlocutor. É aquele que não fica satisfeito com as respostas dadas ao problema e necessita entender melhor a ideia exposta pelo outro.

O uso dessas técnicas intencionou estimular a participação dos alunos nas discussões e favorecer a construção dos sentidos, de forma alguma houve o propósito de restringir ou reprimir os sentidos construídos pelos participantes na vivência do PAG. Essa é uma postura cerceadora do professor que não condiz com a prática de letramento dialógica do PAG, pois nela os leitores têm a liberdade de estabelecer um diálogo livre com o texto e com outros participantes.

Assim, na prática dialógica de letramento do PAG, criar condições favoráveis para o leitor ser responsivo e ativo depende sobremaneira do papel assumido pelo professor no contexto escolar, como veremos na seção seguinte.

### **3. O professor como agente de letramento**

A partir da década de 1980, busca-se olhar mais atentamente para o contexto da sala de aula, a origem social e os conhecimentos prévios dos alunos e destacar a importância da interação para a construção do conhecimento, por conseguinte, novos saberes e outros modos de agir do professor são exigidos no processo de ensino-aprendizagem. Decorre assim novas nomenclaturas para representar essa nova concepção, como o professor “agente de letramento”, que é o termo adotado por Kleiman (2006).

Kleiman (2007a) sugere o termo em detrimento da representação do “professor mediador”, justificando que ocorreu a sobreposição do sentido comum ao original do conceito, postulado por Vygotsky (2002). Essa sobreposição distorceu o sentido original da metáfora de “mediador”, que passou a ser conceituado como “aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações” (KLEIMAN, 2007b:414). Por isso, a autora argumenta em favor do termo de agente de letramento, considerando as associações metonímicas com o conceito de agente (humano), que significa um sujeito agir autonomamente e opor-se à passividade, para realização de determinada atividade.

De acordo com a Kleiman (2009:25), o conceito de agente de letramento compreende



SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

um novo conjunto de comportamentos e capacidades; uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos por parte do professor e do alfabetizador; a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social.

Essa imagem nos conduz a reflexões sobre o reposicionamento identitário do professor e sobre as práticas que concebem os alunos como meros recipientes das palavras do educador (FREIRE, 2006). Essa imagem também nos conduz à compreensão de um professor capaz de articular interesses coletivos, um agente empenhado em desenvolver práticas de leitura que possibilitem a formação do leitor crítico e reflexivo e de reconhecer que o aluno é o sujeito do conhecimento.

Ou seja, o professor agente de letramento concebe os alunos como um ser pertencente a um contexto social, ele vai além dos conteúdos curriculares e vincula sua prática de ensino à realidade dos alunos, busca sobremaneira o protagonismo deles. Essas características destoam da pedagogia na qual o professor se comporta como "dono" do saber e as práticas de leitura em sala de aula se constituem uma realidade cerceadora, porque unifica, homogeneiza o ato de ler e limita a criatividade.

O professor, sendo um ser humano em constante transformação, estaria mais bem representado por meio da imagem do agente de letramento, conforme Kleiman. A autora alega que o conceito vai além da ideia de agência humana, visto que tal aspecto é inerente ao ser humano: se é agente na proporção em que age e modifica o mundo do qual faz parte. Essa ideia faz referência a um ser que articula os interesses comuns, visando a ações coletivas, tomando decisões, interagindo e agindo de forma a contribuir para o desenvolvimento de situações que resultem em benefícios do grupo.

Para Oliveira (2010), adotar a metáfora "professor agente de letramento" é compreender o conhecimento como algo tecido em redes, o que vai ao encontro da perspectiva de Machado (2011), para quem a concepção de conhecimento seria como uma rede de significações, sendo uma imagem metafórica importante para a epistemologia e para a didática. Nas palavras de Kleiman (2006:8), o papel do professor agente de letramento seria "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, das práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições".

Tal raciocínio contempla o ensino da leitura que legitima formas de subjetividade dos leitores, o modo de perceber o mundo e agir, é a

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

indicação de mudanças na construção e na apropriação do conhecimento. Segundo Kleiman (2009:21), o letramento do professor não se constitui "como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional". Posicionamos o professor agente de letramento como um agente social, gerindo o processo de ensino e aprendizagem e reconhecendo os alunos como agentes ativos diante do texto e do mundo.

Trataremos, na próxima seção, da metodologia utilizada para a geração dos dados.

#### **4. Metodologia**

Este estudo é uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2005) e de orientação interpretativa (MOITA LOPES, 1994), pois compreende a realidade como dinâmica e leva em conta a subjetividade dos participantes da pesquisa.

Foram realizadas seis vivências com alunos do curso de administração de uma instituição de ensino superior privado e os dados analisados referem-se à primeira vivência que contou com a participação de seis alunos. Durante essa vivência, eles expressaram o interesse de usar seus nomes reais (Rosa, Geiziane, Rafael, Luana, Juliana e Gabriel) no estudo e assim foi feito.

Com a intenção de esclarecer sobre a pesquisa, foi-lhes entregues o Termo de Consentimento Livre (TCL) e se estiverem de acordo com o conteúdo do documento, assinassem. E seguindo os trâmites legais, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP e foi aprovado, como consta no Parecer de número: 126.616.

O método utilizado para a geração de dados foi o Pensar Alto em Grupo que se constituiu como método pesquisa e prática pedagógica. Ele possibilitou aos participantes verbalizarem espontaneamente compreensão sobre o texto lido e, muitas vezes, manifestaram-se criticamente.

Neste trabalho, limitamo-nos a discutir os dados gerados na primeira vivência do PAG, cujo texto lido foi "A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana" (BOFF, 2012:26-28), apresentado a seguir:

*"A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana"*

*"Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo cativo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o rei/rainha de todos os pássaros.*

*Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:*

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

- *Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.*  
- *De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.*  
- *Não – retrucou o naturalista. Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.*  
- *Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia.*  
*Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e desafiando-a disse:*  
- *Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!*  
*A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.*  
*O camponês comentou:*  
- *Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!*  
- *Não – tornou a insistir o naturalista. Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.*  
*No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe:*  
- *Águia, já que você é uma águia, abra as suas asas e voe!*  
*Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas.*  
*O camponês sorriu e voltou à carga:*  
- *Eu lhe havia dito, ela virou galinha!*  
- *Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.*  
*No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram para fora da cidade, longe das casas dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas.*  
*O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:*  
- *Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!*  
*A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.*  
*Nesse momento, ela abriu suas potentes asas, grasnou com o típico kau-kau das águias e ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez mais alto. Voou... voou... até confundir-se com o azul do firmamento...”*

Na vivência do PAG, comecei explicando a dinâmica da atividade e, em seguida, entreguei o texto aos alunos, destacando que faríamos inicialmente uma leitura individual e silenciosa e depois poderíamos expressar livremente a compreensão do texto lido. Este momento busca proporcionar uma relação dialógica entre texto- autor-leitor.

Para analisar os dados, foram levados em consideração os constructos teóricos de Pontecorvo (2005), Kleiman (2009), Street (1993a) e Freire (2002) que embasam este estudo e nas leituras construídas na vivência. Os dados selecionados foram os que sinalizaram ações do professor como agente de letramento e os saberes pedagógicos, ou seja, voltamos o olhar para situações referentes ao objetivo e às questões norteadoras da pesquisa.

Após examinar detalhada e continuamente os dados, definimos os temas com base nas questões norteadoras da pesquisa e subtemas nas

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

informações estabelecidas e emergentes (CRESWELL, 2010). Estas por serem as que se originaram durante o processo de análise e as estabelecidas por serem embasadas nas teorias discutidas neste trabalho.

Assim, concernente à primeira questão da pesquisa, tivemos o tema: professor como agente de letramento e subtemas: revozeamento (*revoicing*) que se refere à reformulação do enunciado do aluno, muitas vezes feita pelo professor, com o intuito de estimular a participação do leitor; e as que emergiram com ação da professora na vivência, raciocínio coletivo que propiciou aos leitores construir sentidos coletivamente; co-construção do raciocínio, marcada pela "retomada mais ou menos explícita" pelos participantes; e opositivo-argumentativa que é caracterizada pela explicitação de uma discordância. E referente à segunda pergunta, tivemos o tema saberes pedagógicos e como subtemas: saber ouvir, que é demonstrada por meio do revozeamento, ambiente agradável que criou um ambiente favorável à produção do conhecimento; e orquestração que é o modo de agir do professor na interação.

## 5. Ações e saberes pedagógicos do professor como agente de letramento

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados gerados na primeira vivência de leitura do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995), levando em consideração as questões norteadoras e a metodologia de análise interpretativa (MOITA LOPES, 1994). Para tanto, selecionamos dois recortes da primeira vivência que sinalizaram ações da professora e saberes pedagógicos que a constituem como agente de letramento na prática de letramento dialógica do Pensar Alto em Grupo.

A seguir, expomos a análise dos dados referente ao recorte 1.

### \* Recorte 1

Turnos	Participantes	Vozes
20	Professora	<u>Vamos lá Rosa, fique à vontade.</u>
21	Rosa	Isso aqui vai contra que o ambiente influencia o homem, que o homem é um ser do meio?
22	Professora	<u>Que o homem é desenvolvido conforme o meio. É isso que você quer dizer?</u>
23	Rosa	Não, vai contra, por exemplo, ela foi criada com as galinhas, mas nem por isso ela deixou de ser águia. O meio dela foi o das galinhas.
24	Professora	<u>O que você quer dizer, que o ambiente não influencia ou influencia?</u>

25	Rosa	Não totalmente.
----	------	-----------------

Para esclarecer o porquê de iniciar com o turno 20, explico de forma sintética o que ocorreu nos turnos anteriores. Nessa vivência, a primeira pergunta foi se alguém tinha lido "A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana". Dois dos participantes responderam que já conheciam e, talvez por conta disso, a conversa se deteve inicialmente entre mim, a professora, e os dois participantes: Rafael e Rosa. Observando isso, aproveitei que Rosa fez uma pergunta (turno 21), e, com a intenção de estimular a participação de outros alunos e a continuidade da fala da própria Rosa, respondi: "*Vamos lá Rosa, fique à vontade*" (turno 20).

Foi a partir dessa resposta que a discussão iniciou sobre o texto e outros participantes se manifestaram, pois, até então havia acontecido a típica sequência professor pergunta, aluno responde e professor comenta, foi uma espécie de "pingue pongue" entre professora, Rafael e Rosa. Esse tipo de prática é denominado de técnica IRA<sup>1</sup> (Iniciação-Resposta-Avaliação), apesar de ser um constructo de participação, nela, o professor faz perguntas, levando o aluno a uma resposta direcionada, que tende a atender as expectativas do professor, o que não favorece o protagonismo do aluno nem reflete a prática do professor agente de letramento, conforme conceito exposto por Kleiman.

Buscando não reproduzir esse tipo de situação e intencionando deixar espaço para as vozes dos leitores, busquei não conceber o texto com uma única interpretação nem ser a única autoridade interpretativa do texto na interação, mas às vezes o reflexo de minha formação centrada prioritariamente no paradigma tradicional de leitura se sobressaiu nas ações e não foi fácil me desvencilhar de atitudes e valores apreendidos ao longo da vida profissional.

Na sequência, reconstruí a questão levantada por Rosa (turno 21) se o conteúdo do texto evidenciava a ideia de que o ambiente não influencia o comportamento da águia, ou seja, fiz um movimento conversacional denominado de revozeamento, perguntando: "*Que o homem é desenvolvido conforme o meio. É isso que você quer dizer?*" (turno 22). Diante disso, Rosa (turno 23) rapidamente demonstrou ter uma posição a respeito dessa questão, ela reafirmou a ideia do turno 21 ao alegar que a águia foi criada com as galinhas, mas não deixou de ser águia, manifestando saber o que diz ao explicar o porquê de tal afirmativa.

Com o revozeamento (turno 22), tentei dar voz à Rosa, mas de forma alguma distorcer ou direcionar os sentidos construídos por ela, por

<sup>1</sup> No original: IRE (initiation-reply-evaluation). Essa sequência foi inicialmente descrita por Sinclair e Coulthard (1975), em *Toward an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

isso, quem reformula o sentido do outro precisa atentar para esse aspecto e para não se distanciar do proposto na aula. A intenção com esse movimento foi valorizar o autor intelectual do dito e abrir espaço para que continuasse a interagir. Nesse sentido, é importante a forma de agir do professor, o resultado depende de como orquestra a discussão.

No turno 24, usei como estratégia uma pergunta “polêmica” para instigar Rosa: “*O que você quer dizer, que o ambiente não influencia ou influencia?*”. Esse tipo de pergunta é uma modalidade relevante na interação, porque pode provocar a construção de mais sentidos, que pode ser exposta por meio de argumentações e análises mais profundas por parte dos leitores. Essa modalidade é caracterizada como opositivo-argumentativa (PONTECORVO, 2005).

A postura da Rosa revelou uma leitora que se sentiu à vontade para expor suas ideias e, para tal postura, atribuo razões vinculadas ao clima de confiança, de liberdade e de colaboração, para a apresentação das leituras, que busquei criar naquele momento, e associo com a ação da professora ao se mostrar disposta a ouvir a aluna, o que considerei como demonstração de respeito a quem deve ter espaço para trazer em cena sua voz. Resultando, nesse processo de interação, uma relação mais horizontal, no sentido de não ser a “dona” do saber nem a única autoridade interpretativa do texto.

Nessa situação, a postura do professor é que pode dar condição para a participação ativa ou não do leitor na prática de leitura. De acordo com Sugayama (2011:40), apoiada em Bloome (1983), “o modo como o professor vai mediar a prática de leitura vai favorecer (ou não) não só a construção dos significados do texto, mas, também os papéis sociais dos participantes do evento de letramento”.

\* Recorte 2

26	Professora	Não totalmente. Vocês concordam, é isso? <u>Será que o ambiente não influencia totalmente o indivíduo?</u> O comportamento? <u>Vocês concordam com isso?</u>
27	Rosa	Influencia, mas como eu estou falando, não totalmente.
28	Professora	<u>É isso? Vocês concordam?</u>
29	Luana	Influencia, porque quando o naturalista foi colocar ela pra voar e ela não queria, porque ficou meio assim, ela foi criada com as galinhas, ( ), o homem dizia não, ela come como galinha, foi criada como galinha.
30	Geiziane	Ela não desenvolveu as origens dela, ela era uma águia, aí ela tava ali no meio das galinhas, <u>pensava pequeno, né, porque uma águia é uma águia</u> , né. Podem-se identificar na águia várias características importantes, né, como perseverança e outras coisas, e no final do texto, ela voa, né, ou seja, ela não ficou ali presa aquilo. <u>A gente pode colocar isso no nosso meio, né, às</u>

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

		<u>vezes a gente tá num ambiente em que as pessoas pedem que sejamos pequenos, né, influencia e a gente vai aprender aquilo, mas se a gente tem uma vontade em querer ser melhor daquilo que a gente é, a gente consegue, como foi o caso da águia. Eu sou contra esse negócio de que animal pensa, mas ela seguiu o instinto dela, ela foi e voou e seguiu o instinto dela.</u>
31	Rafael	<u>Eu acredito que..., vou fazer uma analogia completa com a pessoa, eu entendo que é muito gostoso você crescer, ser você mesmo, como no caso dela ( ), praticamente quando você sai de perto das pessoas que te levam sempre pra baixo, como a galinha, quando a águia tava lá perto, tanto é que as duas primeiras vezes que o naturalista tentou, ela olhava pra galinhas, então olhava pra baixo, então, ele teve que tirar ela dali, tirar de perto de quem pensava baixo, e levar ela pra ver o horizonte, completamente diferente, aí ela voou.</u>
32	Rosa	<u>Abriu a visão, né.</u>

Continuei buscando engajar os alunos na discussão, retomei a leitura de Rosa e, mais uma vez, fiz construções que ampliaram a voz de Rosa para o grupo, assim, no turno 26 perguntei: “[...]. *Será que o ambiente não influencia totalmente o indivíduo? O comportamento? Vocês concordam com isso?*”. Nesse turno, ao privilegiar a perspectiva de Rosa, eu impulsionei o posicionamento também de Luana, Geiziane e Rafael, desencadeando um raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005).

A forma como o professor ampliou a leitura do participante, unindo a sua voz a do leitor, proporcionou expandir mais ainda a voz do leitor ao grupo. A partir dessa orquestração, favoreceu a participação dos alunos, eles começaram a expor seus pensamentos, suas vozes emergiram trazendo à tona posicionamentos nos quais identificamos pontos de vista divergentes e pontos de vista comuns de que o ambiente influencia (turnos 29, 30, 31 e 32). Com destaque, mesmo com diferentes posicionamentos, chegou-se a um consenso no sentido de que apesar de o ambiente influenciar é possível se libertar, cabendo ao indivíduo tal iniciativa. O resultado da construção coletiva demonstrou que o papel do professor é fundamental, ele precisa buscar estratégias que facilite a compreensão leitora do aluno.

Com a continuidade da vivência, permaneci com o intuito de estimular a participação dos alunos e avançar a discussão, retomei a ideia de Rosa: “*É isso? Vocês concordam?*” (turno 28), resumindo o posicionamento da leitora, por meio do dêitico **isso**, presente na pergunta. Ele nos remeteu ao que tínhamos explicitado sobre concordar ou não com a influência do ambiente, embora eu não utilize literalmente as suas palavras. Desse modo, abri espaço para a manifestação e legitimação da voz dos alunos.

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

A forma de orquestrar o evento de leitura favoreceu o espaço para a participação dos leitores no PAG, e o revozeamento foi um tipo de re-enunciação, oral ou escrita, construído pela professora com a intenção de estimular a participação dos alunos na discussão em grupo e não de direcionar a leitura do leitor. Esse movimento do *revoicing* possibilitou a interação e, com isso, a construção coletiva dos sentidos, ainda que tenha sido o professor a revozear, mas isso não reduziu a significância da sequência, ao contrário, propiciou um “pensar em conjunto”, denominado de co-construção de raciocínio (PONTECORVO, 2005).

Ao abrir espaço para a voz dos participantes e de suas subjetividades, foi ampliada a condição para a construção dos sentidos e conseqüentemente para a reflexão. No entanto, essa configuração de professor exige dele, entre outras, uma postura menos diretiva e dominadora e que promova espaço para as diferentes e diversas vozes dos alunos e saiba orquestrá-las. Essa prática de leitura aproxima-se do conjunto de comportamento e capacidades que Kleiman (2006) conceitua para o professor como agente de letramento.

## **6. Considerações finais**

O objetivo deste trabalho foi discutir o papel do professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2006) na prática dialógica de letramento do Pensar Alto em Grupo (PAG), tomando por base as perguntas de pesquisa: a) Em que aspectos as ações da professora como agente de letramento puderam contribuir para a construção dos sentidos na prática dialógica do PAG? b) Que saberes pedagógicos constituem a professora como agente de letramento na prática de leitura do PAG?

Concernente à primeira questão: os dados revelaram ações da professora na prática dialógica de leitura do PAG que favoreceram a construção de vários sentidos, possibilitando aos alunos a atuarem de forma responsiva ativa. Acrescido a esse resultado, a postura da professora e o uso de várias estratégias propiciaram espaço para tais construções e para a socialização das leituras na vivência do Pensar Alto em Grupo.

Considerando que essa prática é um evento de leitura democrático, pois tem como premissa básica dar espaço para a voz dos leitores, o professor precisa agir como um agente de letramento no sentido postulado por Kleiman, o que implica saber orquestrar as vozes na interação, reconhecer que não é a única autoridade interpretativa do texto, valorizar a voz do aluno e ter ciência que a mediação pode ser realizada tanto pelo professor como pelo aluno.

Em relação aos saberes pedagógicos, volta-se para a atuação do professor no sentido de construir conhecimentos de forma coletiva e



SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

colaborativa e de estimular a postura questionadora do leitor, tendo em vista a construção de argumentos para apresentar sua ideia, defender uma posição e até negociá-la.

A seguir, mencionamos alguns saberes pedagógicos que constituem o professor como agente de letramento já apontados por Zanotto (2010) e outros que emergiram com análise dos dados gerados na vivência dialógica de letramento do PAG:

- Dar oportunidade para voz do aluno;
- Ensinar exige aceitação do novo;
- Ensinar exige reflexão crítica;
- Ensinar exige respeito aos saberes do leitor;
- Ter disponibilidade para o diálogo;
- Saber ouvir e legitimar a voz do aluno;
- Saber orquestrar as vozes dos participantes;
- Saber mediar a co-construção das leituras;
- Abrir mão de seu poder de autoridade interpretativa e de controlador dos turnos da fala dos alunos; e
- Construir um ambiente favorável à produção do conhecimento.

Esses saberes se mostraram importantes para o professor como agente de letramento, pelo fato de ter propiciado aos alunos um processo dialógico e um espaço para mostrarem-se leitores construtores de sentidos, indo além das entrelinhas, com argumentos e posicionamentos diante de leituras evidenciadas a partir do texto e das vozes de outros participantes.

## **Referências bibliográficas**

- BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. *The future of literacy studies*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- BARTON, D. et al. *Situated Literacies*. London: Routledge, 2000.
- BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 50.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos e quantitativos e misto*. Trad. Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ERICSSON, S.; SIMON, H. A. *Protocol analysis: verbal reports as data* (Revised edition). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology (MIT), 1993.

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and society*, 11, 49-76, 1982.

\_\_\_\_\_. *Ways with words*. New York: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP.: Mercado e Letras. Coleção Letramento, educação e Sociedade, 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007a.

\_\_\_\_\_. *O professor e a leitura: questões de formação*. Remate de Males – 27(1) – jan./jun. 2007b.

\_\_\_\_\_. Professores e Agentes de Letramento: identidade e Posicionamento Social. *Filologia* 7.pmd. 20/7/2007, 13:30. / *Filol. linguíst. port.*, n. 8, p. 409-424, 2006.

MACHADO, A. R. Diários de Leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/270551431\\_Diarios\\_de Leituras\\_a\\_construcao\\_de\\_diferentes\\_dialogos\\_na\\_sala\\_de\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/270551431_Diarios_de Leituras_a_construcao_de_diferentes_dialogos_na_sala_de_aula)>. Acesso em: 11.01.2011, 2005.

MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, nº. 2, p. 329-338, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP.: Mercado Letras, 2008.

O'CONNOR, M. C; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Ed.). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, CUP, 1996.

OLIVEIRA, M. do S. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, S. *Letramento, discurso e trabalho docente* (Org.). Vinhedo: Editora Belo Horizonte, 2010.

PONTECORVO, C. Interação social e construção do conhecimento: Confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisas. In: \_\_\_\_\_;

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 45-61.

SANTOS, M. dos T. dos. A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento. Tese de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2014.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, B. V e STREET, J. A escolarização do Letramento. In: STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014, p. 121-144.

STREET, B. V. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN\_JONES, M.; JONES K. *Multilingual literacies: comparatives on research and practice*. Amsterdam: John Benjamins, 17-29, 2000.

\_\_\_\_\_. The new literacy studies, guest editorial. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Journal of research in reading*. University of East London, Longbridge Road, Dagenham, Essex RM8 2AS, UK. 1993a.

\_\_\_\_\_. Introduction: the new literacy studies. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993b.

\_\_\_\_\_. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

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 de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZANOTTO, M. S.; SANTOS, M. dos T. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, jul. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12138>>. Acesso em: \_\_\_\_\_.doi:<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i77.12138>.

\_\_\_\_\_. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, A. de (Org.). *A propósito da metáfora*. Recife: UFPE, 2014.

ZANOTTO, M. S. The multiple readings of 'metaphor' in the classroom: co-construction of inferential chains. *DELTA* [online]. 2010, vol.26, número especial, pp. 615-644, 2010.

SANTOS, Marivan Tavares. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 139-158, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

\_\_\_\_\_. A Construção e a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura. In: Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva. (Org.). *Metáforas do Cotidiano*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998, v., p. 13-38, 1998.

\_\_\_\_\_. A cognição metafórica e a linguística aplicada, *Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Campinas, Unicamp, 211-217, 1996.

\_\_\_\_\_. A cognição metafórica e a Linguística Aplicada. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, pp.167 -180, 1995.