GUINARÃES, Cleber Ferreira. Por uma pedagogia dialógica para a ensinagem da leitura: o pensar alto em grupo como possibilidade. *Revista Intercâmbio,* v.LIV, e64775, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

https://doi.org/10.23925/2237-759X2023V53e64775

POR UMA PEDAGOGIA DIALÓGICA PARA A ENSINAGEM DA LEITURA: O PENSAR ALTO EM GRUPO COMO POSSIBILIDADE

FOR A DIALOGICAL PEDAGOGY FOR TEACHING OF READING: THINKING ALOUD IN A GROUP AS A POSSIBILITY

Cleber Ferreira GUIMARÃES
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
cleber_blod@hotmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva discutir alguns pressupostos de Paulo Freire e Bakhtin que fundamentam o Pensar Alto em Grupo (PAG), uma prática de letramento humanística e dialógica (ZANOTTO, 2014; 2016). Teoricamente, partimos da visão freireana de educação (FREIRE, 2019; FREIRE; SHOR, 2021); da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), e de leitura como processo de construção de sentidos, que ocorre na interação leitor/autor mediados pelo texto (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016). Por fim, consideramos o PAG uma pedagogia dialógica para ensinagem da leitura, por dar voz e reconhecimento aos leitores e espaço para a construção de leituras inferenciais e subjetivas.

PALAVRAS-CHAVE: Pensar Alto em Grupo; Diálogo; Dialogismo; Formação de leitores.

ABSTRACT: *This article aims to discuss some of Paulo Freire and Bakhtin's postulates that underlie the Group Think-Aloud (*acronym in Portuguese: *PAG), a humanistic and dialogic literacy practice (ZANOTTO, 2014; 2016). Theoretically, we start from the Freirean vision of education (FREIRE, 2019; FREIRE; SHOR, 2021); the dialogical conception of language (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), and reading as a process of building meanings, which occurs in the reader/author interaction mediated by the text (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016). Finally, we consider the PAG as a dialogic pedagogy for teaching reading, due to give voice and recognition to readers and space for the construction of inferential and subjective readings*.

KEYWORDS: Group Think-Aloud; Dialogue; Dialogism; Readers formation.

1. Introdução

Considerando o pressuposto de que o ser humano é um ser histórico-social (VIGOTSKI, 1998), que se constitui nas relações das quais participa *no* mundo, *com* o mundo e *com* outros sujeitos (FREIRE, 2019), é possível pensar nas complexas e contínuas produções e práticas socioculturais resultantes desse processo de ação do Humano sobre o mundo. A leitura é uma dessas práticas sociais da qual lançamos mão em nossas ações cotidianas, nos diferentes espaços sociais: no trabalho, nos contextos familiar e religioso e, sobretudo, na escola.

A formação de leitores, portanto, torna-se importante. No entanto, ainda hoje, trata-se de um desafio à escola e aos educadores. Por isso, considerando a relevância da formação de leitores construtores de sentidos, Mara Sophia Zanotto e seu Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM/CNPq) desenvolveram o Pensar Alto em Grupo (PAG), uma prática dialógica e colaborativa de letramento, que busca dar voz aos leitores, reconhecer e acolher suas subjetividades. O PAG é resultado da adaptação que Zanotto fez do "protocolo verbal", ou pensar alto individual (ERICSSON; SIMON, 1984), a fim de investigar, empiricamente, como leitores reais interpretavam as metáforas em textos literários.

Desde o início, o PAG vem sendo utilizado em diversas pesquisas em suas duas facetas: como método para investigação da leitura e como prática de letramento, já que é um construto teórico-metodológico-dialógico. Os estudos evidenciam o potencial do PAG como recurso para a formação de leitores responsivos, pois, durante o seu desenvolvimento, foi revelando traços afinados com uma pedagogia dialógica, coerente com o pensamento freireano. Além disso, no decurso de aplicação e aperfeiçoamento do PAG em sua dimensão de método, a epistemologia do dialogismo, de base bakhtiniana, também foi importante para refinar a prática empreendida por Zanotto e seu grupo, o GEIM.

Em vista disso, este artigo objetiva discutir alguns pressupostos de Paulo Freire e do Círculo de Bakhtin que fundamentam o Pensar alto em Grupo, uma prática de letramento humanística e colaborativa. Inicialmente, apresentamos a concepção freireana de diálogo, base para uma educação transformadora. Posteriormente, tecemos considerações sobre o dialogismo bakhtiniano que propicia a construção de múltiplas leituras na prática de letramento. Na sequência, comentaremos brevemente sobre o surgimento do PAG e, em seguida, articularemos as ideias freireana e bakhtiniana com o PAG, que, a nosso ver, constitui-se numa pedagogia dialógica para ensinagem da leitura. Por fim, ressaltamos a importância de uma pedagogia dialógica, fundamentada em Freire e Bakhtin.

2. Paulo Freire: o diálogo como *exigência existencial*

Paulo Freire nasceu em 1921, em Recife. Ele e sua família viveram em um contexto de privação econômica, sobretudo após o falecimento de seu pai. Foi nesse contexto precário, em Jaboatão, que Freire decidiu lutar a favor de justiça social. Formou-se no curso de Direito, contudo, sua trajetória ficou marcada pela atuação como educador. Mais tarde, atuou no Serviço Social da Indústria, no setor de Educação e Cultura. Nesta instituição, o educador teve seus primeiros contatos com a educação de adultos trabalhadores. Foi membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife, no ano de 1956 e, em 1963, foi nomeado conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco.

Freire é conhecido nacional e internacionalmente, sendo considerado um dos maiores educadores do século XX, além de ter influenciado o movimento que ficou conhecido como pedagogia crítica. O educador recebeu quarenta e um títulos de *Doutor Honoris Causa*, o que revela a importância e a relevância de sua produção intelectual, até hoje. Para Franco (2017: 154), todas as produções de Freire apresentam um traço comum, qual seja, constituem-se em uma pedagogia crítica, que se propõe a reconhecer os sujeitos como produtores de cultura, situados social e historicamente. Outro ponto fundamental dessa educação transformadora é que o processo educativo busca conscientizar os educandos, emancipá-los por meio da ação-reflexão concreta (*práxis*) sobre o mundo, a fim de transformá-lo e humanizá-lo.

Discutiremos, a seguir, alguns pressupostos freireanos que fundamentam a prática de letramento Pensar Alto em Grupo. Ressaltamos que não pretendemos realizar uma leitura abrangente da produção de Freire, tendo em vista que isso seria um trabalho de enorme envergadura, mas elencaremos alguns de seus postulados que orientam o PAG como prática de letramento, foco deste artigo.

Freire era contrário à pedagogia tradicional, denominada por ele como "educação bancária" (FREIRE, 2019), que concebe o conhecimento como algo estático e externo à realidade concreta do educando e do próprio educador. Na educação bancária, silenciadora, portanto, o professor representa o sujeito da ação e o educando o objeto no qual são depositadas as informações (comunicados) do mestre. Desse modo, o autor se contrapôs à pedagogia tecnicista, que contribuía para a domesticação e alienação dos sujeitos.

Em relação às práticas de leitura desenvolvidas nessa perspectiva bancária, é possível apontar alguns pressupostos: o texto é um objeto, o sentido está no texto e o leitor é um sujeito passivo, cuja tarefa é extrair as informações inscritas no texto (ZANOTTO, 2016). Podemos dizer, parafraseando Freire (2019), que se trata de um leitor oprimido, que apenas reconhece e assimila as interpretações autorizadas pelo autor do

livro didático ou pelo professor. Assim, "o contexto em que foram produzidos o texto e sua relação com outros textos, o conhecimento que o leitor tem ou não desse contexto, a cultura que traz consigo, nada disso é levado em conta" (JURADO; ROJO, 2006: 43).

Freire (2019: 227) afirma que o sujeito *antidialógico* não enxerga o "tu" como sujeito do processo de construção de saberes, porque transforma o outro "num mero isto". Consequentemente, enquanto "isto", o indivíduo não tem espaço para expressar sua voz e sua subjetividade, visto que não passa de "isto", de objeto no qual se depositam informações prontas. As práticas de leitura desenvolvidas nessa concepção bancária de ensinagem concorrem para instaurar uma *cultura do silêncio*, em que não há possibilidade de trabalhos colaborativos e interacionais entre professor e alunos, nem entre os próprios alunos. No ato de ler, o docente é quem arbitra sobre os sentidos que podem ou não ser construídos; trata-se de uma prática silenciadora, que "imobiliza os alunos e nega-lhes a possibilidade de pensar e de serem responsivos na construção de sentidos" (ZANOTTO; TAVARES DOS SANTOS, 2018: 203).

Nesse processo, há uma espécie de "dominação verbal que tem levado os alunos a resistirem ao diálogo" (FREIRE; SHOR, 2021: 200), e, como resultado, "temos um leitor que não constrói os sentidos do texto, antes reproduz o sentido que se deu a ele; *um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê*" (JURADO; ROJO, 2006: 43, grifos nossos). A educação bancária – e a leitura escolar dominante (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016) – produz sujeitos silenciados, "impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos" (OSOWSKI, 2010: 181). Logo, não há espaço para as subjetividades que gerariam múltiplas leituras, assim como para a negociação, reflexão e coconstrução de sentidos e saberes.

2.1. A educação transformadora (dialógica) e a formação do leitor

Contrapondo-se à educação bancária, silenciadora, que desconsidera a capacidade agentiva dos sujeitos, Freire (2019) defende o *diálogo* como fundamento para uma *educação dialógica*. Para o autor, por meio de relações horizontais, educador e educandos podem (re)construir saberes, pois nessa concepção de educação, que concorre para a conscientização e formação crítica dos educandos, todos são vistos como sujeitos sócio-históricos, e não como uma tábula rasa, um papel em branco pronto para ser preenchido com os "comunicados" de alguém que sabe mais, o professor.

Freire e Shor (2021: 169) afirmam que o diálogo não deve ser usado como técnica ou tática para manipular os sujeitos. Ao contrário, o diálogo é "uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres

humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos". Dessa forma, à medida que os sujeitos agem e refletem sobre sua realidade, eles também se transformam, mediados pelo objeto cognoscível.

Para Freire (2014: 93), o diálogo "é uma relação horizontal de A com B". Conforme o autor, essa relação deve conter *amor, esperança* e *fé no próximo*, pois somente assim pode haver comunicação autêntica. Essa concepção de diálogo evidencia a colaboração e a aprendizagem mútua, ao contrário da educação bancária – antidialógica – em que A atua *sobre* B. A relação pedagógica defendida pelo autor, na qual acreditamos veementemente, parte do pressuposto de que no diálogo horizontal estão envolvidos, no mínimo, dois sujeitos que ensinam e aprendem reciprocamente, uma vez que "a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, por meio da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica" (FREIRE; SHOR, 2021: 172).

Reconhecer e acolher a bagagem sociocultural dos estudantes é uma postura, um modo democrático de agir do professor que pode enriquecer o processo de ensinagem e, no caso das práticas de leitura, as diferentes opiniões e interpretações acerca dos textos podem engendrar múltiplos sentidos, intensificando a fruição estética. Freire e Shor (2021: 170-171) consideram que "o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura". Assim, a construção de sentidos e saberes ocorre *com* os educandos, e não para eles, sendo uma posição política no sentido de ir contra práticas centralizadoras e silenciadoras, que não permitem os educandos/leitores atuarem como sujeitos pensantes.

Para Freire (2014: 109), quando o "tu" dessa relação é transformado em objeto, depositório de informações, "já não se estará educando, mas deformando". Por isso, educador e educandos devem ser vistos, sempre, como sujeitos e não objetos do processo de ensinagem. Esse é, portanto, um traço marcante na educação dialógica e transformadora de Freire: reconhecer o outro como sujeito sócio-histórico-cultural, agente na construção de saberes, de cultura, de sentidos e reconhecer o outro como sujeito pensante, que tem sempre algo a dizer e precisa ser ouvido.

A concepção de leitura que emerge dessa noção de diálogo vai além do mero exercício de decodificação de pistas linguísticas, uma vez que a leitura se inicia antes mesmo de o leitor ter contato com um material textual: "a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela" (FREIRE, 2011: 19-20). Portanto, a linguagem está intrinsicamente ligada

à realidade dos atores sociais e não divorciada dela. Isso significa que quando o leitor se depara com o texto, ele aciona suas vivências para construir sentidos, pois não é um sujeito abstrato, mas social, que se utiliza de saberes – adquiridos nas práticas socioculturais das quais participa – para interpretar o texto-mundo.

Freire (2011) explica que memorizar informação não é sinônimo de conhecimento. No caso da leitura, a decodificação, a memorização e a reprodução das informações do texto não significam construção de sentidos, "nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala" (FRERE, 2011: 26). Desse modo, é preciso, nas práticas de leitura, que os educandos tenham voz e espaço para expressar seus pensamentos, afinal, na visão freireana, todos precisam ser reconhecidos como sujeitos no diálogo e todos podem dizer a sua palavra, pois "o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual" (FREIRE; SHOR, 2021: 17). Para tanto, faz-se necessário que o educador esteja sempre à escuta, que "é a atitude mais fundamental do ser humano" (MIOTELLO, 2018: 25).

Nessa perspectiva, o sujeito dialógico reconhece no outro sua vocação de *ser mais*, qual seja, a de construir e apreender saberes, de expandir sua visão de mundo e de se conscientizar. Porém, "sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa" (FREIRE, 2019: 113); por isso, deve haver confiança nessas relações horizontais: "a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo". É preciso, além disso, haver esperança, não no sentido de ficar parado de braços cruzados à espera de mudanças, mas *esperançar*, pois "movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero" (FREIRE, 2019: 114).

Assim sendo, podemos pensar na formação de um leitor ativo que, em contato com o texto, busca ler nas entrelinhas, estabelecendo relações entre os dados do texto, o contexto sociocultural mais amplo e seus conhecimentos prévios (sua leitura de mundo). É o leitor-sujeito (e não objeto) na construção de sentidos e saberes, alguém que age reflexiva e criticamente no ato de ler. A concepção freireana de diálogo, movida pela fé nos homens e pela práxis (ação-reflexão) concreta, aponta para a importância de todos terem voz e vez nas práticas educativas, caso pretendamos formar sujeitos pensantes, críticos e atuantes socialmente. Por isso, é tão necessário que o educador escute paciente e criticamente os alunos, pois "o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele" (FREIRE, 2020: 11, grifo do autor).

À medida que educador e educandos dialogam entre si, diferentes saberes podem ser compartilhados/refletidos para que novos conhecimentos sejam construídos. É preciso, assim, reinventar a escola e

as práticas de leitura nela desenvolvidas, já que, historicamente, o contexto educacional brasileiro tem sido marcado por uma *pedagogia do silenciamento* (FERRAREZI JÚNIOR, 2014). O espaço escolar, ao invés de silenciar os sujeitos, deve propiciar "construção, diálogo e confronto" (CANDAU, 2013: 14), ou seja, ser um lugar prazeroso, desafiador e que possibilite, enfim, a descoberta e a construção de múltiplos saberes.

O diálogo como fio condutor da prática educativa aponta para um elemento fundamental: a linguagem. Dessa forma, na próxima seção, faremos algumas considerações sobre a natureza dialógica da linguagem sob a ótica do Círculo de Bakhtin.

3. Bakhtin e o Círculo: a natureza dialógica da linguagem

Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin nasceu na cidade de Orel, uma província ao Sul de Moscou, em 16 de novembro de 1895. Teve uma sólida formação acadêmica que lhe possibilitou o acesso à cultura e ao pensamento europeus. O autor é considerado um grande pensador do século XX, como afirmam Clark e Holquist (2008), sendo identificado como teórico da literatura e linguista, filósofo da linguagem, entre outros. O pensador ficou por muito tempo despercebido em seu contexto intelectual, tendo resistido à ditadura de Stálin, à massificação da cultura do Estado soviético, ao exílio no Cazaquistão, à osteomielite, bem como às dificuldades causadas pela falta de recursos financeiros (DE PAULA, 2013).

Nesse contexto reacionário e de escassez econômica, um grupo de pensadores encontrava-se regularmente, tendo iniciado as discussões em Navel e Vitebesk e, depois, em São Petersburgo. O grupo era composto por pessoas das mais variadas áreas, dos mais variados interesses intelectuais e atuações profissionais. Era, pois, um grupo multidisciplinar, incluindo, entre outros, "o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski" (FARACO, 2009: 13) e os três pensadores que são mais conhecidos do círculo: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev.

Volóchinov trabalhou como professor, seus temas de interesses eram relacionados à história da música; porém, sua formação – em 1927 – foi em estudos linguísticos, realizando, posteriormente, estudos pós-graduados na mesma área. Faleceu em 1936, em decorrência da tuberculose. Medvedev tinha formação em Direito, trabalhava como educador e gestor na área da cultura. Atuou intensamente no campo do jornalismo cultural e lecionou literatura no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado. Faraco (2009: 13) informa que provavelmente Medvedev deve ter falecido em 1940, "vítima dos expurgos políticos que varreram a

URSS no fim da década de 1930".

Por sua vez, Bakhtin formou-se em estudos literários, atuando como professor sem vínculos institucionais até ser preso em 1929. Foi condenado a um exílio no Cazaquistão, por isso, somente após a Segunda Guerra Mundial, conseguiu encontrar um emprego permanente como professor de literatura no Instituto Pedagógico de Saransk, Mordóvia (FARACO, 2009: 14). Trabalhou nessa instituição até se aposentar, em 1969, tendo passado o fim da vida na região de Moscou, onde faleceu em 1975. Na visão de Pena (2017), o fato de Bakhtin ter vivido num contexto marcado por um regime totalitário, sendo, inclusive, perseguido por conta de suas convicções políticas e religiosas, pode ter contribuído para que o filósofo, em colaboração com outros pensadores, elaborasse uma filosofia da linguagem que busca extrapolar os dualismos (língua/fala; social/individual; forma/conteúdo), que imperavam nos estudos do campo da literatura e da psicologia na década de 1920.

Bakhtin era contrário a qualquer tendência de monologização do agir humano, afinal, para ele, o monologismo é uma forma de negação da existência do outro. Desse modo, para escapar dessa tendência que nega a capacidade responsiva do sujeito, o pensador russo propôs e defendeu uma visão dialógica, "única maneira de preservar a liberdade e o inacabamento do ser humano" (PENA, 2017: 756).

3.1. Línguagem como interação discursiva

Para elaborar o arcabouço teórico-filosófico sobre a linguagem, Volóchinov (2018), um dos integrantes do Círculo, partiu de duas principais correntes vigentes nos anos 20: o *objetivismo abstrato* e o *subjetivismo individualista*. A primeira tendência – o objetivismo abstrato – concebe a linguagem como um sistema rígido de normas linguísticas; um sistema pronto e acabado. A segunda – o subjetivismo individualista – compreende o fenômeno linguístico como uma criação individual. No entanto, Schnaiderman (2008) explica que a proposta não pretendia acabar com as tendências opostas à compreensão que o Círculo tinha a respeito da linguagem, da vida e da arte. Ao contrário, o grupo "via tudo em constante comunicação – a comunicação como fundamento de toda a cultura e, mais ainda, da própria vida" (SCHNAIDERMAN, 2008: 12), ou seja, no pensamento bakhtiniano a diversidade, a polifonia, a heterogeneidade e as oposições coexistem dialética e dialogicamente.

Com base nas duas correntes de pensamento (objetivismo abstrato e subjetivismo idealista), Volóchinov (2018) chegou à conclusão de que a língua/gem não pode ser vista apenas como um sistema normativo de regras, nem como ato individual (de um sujeito também individual, dono do seu dizer), mas como forma de interação verbal entre sujeitos social,

cultural e historicamente posicionados, isto é, "*no acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados*" (VOLÓCHINOV, 2018: 218-219, grifos do autor).

O Círculo rompeu com a visão dicotômica e elaborou uma concepção de linguagem que deve ser estudada em contextos reais de uso; além disso, deixou claro que o signo é ideológico, pois apresenta, sempre, nuances axiológicas, ou seja, a posição ideológica de um sujeito em determinado contexto de interação (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), pois nas reflexões filosófico-linguísticas desses estudiosos "está sempre presente o outro como ser vivo e falante" (GERALDI, 2013: 15); consequentemente, a linguagem nunca é neutra e transparente.

Outra característica marcante na perspectiva bakhtiniana é o fato de que *toda compreensão é responsiva ativa e dialógica*, pois um sujeito, na busca por compreender um enunciado alheio, orienta-se responsiva e ativamente em relação a ele, já que "em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas" (VOLÓCHINOV, 2018: 232). Como nosso propósito é apontar algumas ideias de Freire e Bakhtin que fundamentam a prática do Pensar Alto em Grupo, destacamos, a seguir, uma citação de Volóchinov, que ilumina a concepção de leitura e embasa a referida prática de letramento:

> [...] A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é *um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro.* É uma faísca elétrica surgida apenas durante o contato de dois polos opostos [...]. Apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da significação. (VOLÓCHINOV, 2018: 232-233, grifos do autor).

Assim, os sentidos são construídos na interação discursiva entre sujeitos sociais, situados em determinado contexto histórico-cultural, ou seja, o sentido não está no texto, nem na mente do leitor, mas é resultado desse diálogo estabelecido responsiva e ativamente entre leitor(es) e autor mediados pelo texto. Na próxima seção, apresentamos o Pensar Alto em Grupo, uma prática dialógica e colaborativa de letramento, freireana e bakhtinianamente inspirada.

4. Pensar Alto em Grupo: um instrumento pedagógico contrário às práticas de leitura silenciadoras

Foi com o objetivo de investigar a compreensão da metáfora em textos literários por leitores reais, que Zanotto (1988) propôs uma pesquisa sobre a temática e, para isso, selecionou, como método, o

protocolo verbal ou pensar alto individual (ERICSSON; SIMON, 1984), a fim de atingir o objetivo proposto. Esse método pareceu adequado por possibilitar o acesso aos processos mentais mobilizados pelos sujeitos durante a atividade de leitura. O protocolo verbal foi utilizado, inicialmente, na psicologia cognitiva e, a partir das décadas de 1980 e 1990, foi adotado pela Linguística Aplicada nas pesquisas sobre leitura. O método "consiste na verbalização do pensamento no momento em que é desempenhada uma tarefa, no caso a leitura, ou imediatamente após tê-la realizado (protocolo verbal retrospectivo)" (ZANOTTO, 1995: 244).

Ao utilizar o protocolo verbal em sua versão tradicional, Zanotto (1988) não conseguiu gerar dados relevantes para a pesquisa, além disso, as participantes não se sentiram à vontade com a dinâmica de ler um texto individualmente e verbalizar seus pensamentos (pensar alto), sobretudo porque a pesquisadora permanecia ao lado delas, mas não podia interagir com as "informantes", a menos que elas esquecessem de expressar o que estavam pensando; não havia, também, interação entre as participantes.

O pensar alto individual era uma técnica monológica (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016) e, de certa forma, artificial, pois não configurava uma situação real de leitura, nem possibilitava a interação entre os participantes. Desse modo, Zanotto (1995) ressignificou o método, ou seja, propôs que os sujeitos *pensassem alto em grupo*. A adaptação ofereceu dados relevantes para a pesquisa e fez com que os participantes ficassem mais à vontade e não construíssem uma imagem negativa de si como leitores. Por questões de delimitação de texto para elaboração desse artigo, não detalharemos as etapas que Zanotto seguiu para chegar ao Pensar Alto em Grupo (cf. ZANOTTO, 2014).

Com base no estudo piloto (1988) e na metapesquisa (1994) realizados, Zanotto (1995) concluiu que a proposta de ler os textos livremente, em grupo e sem nenhuma tarefa solicitada ou qualquer direção prévia à atividade, mostrou-se bem-sucedida, oferecendo dados relevantes para a pesquisa e o ensino de leitura. Com isso, o Pensar Alto em Grupo passou a ser considerado um *instrumento pedagógico* propício à formação de leitores, contribuindo, assim, para "estimular a conscientização linguística e o raciocínio metafórico" (ZANOTTO, 1995: 245).

Além dessa confirmação, os estudos de Palma (1998) e Nardi (1999) também contribuíram para corroborar o potencial do método, pois

> […] os participantes de suas pesquisas passaram pela experiência das duas modalidades: o pensar alto individual e o pensar alto em grupo, levando à conclusão de que o PAG produzia dados mais ricos. (ZANOTTO, 2014: 12).

Em razão dessa adaptação, ocorreu uma mudança significativa, que aproximou Zanotto e seu grupo, o GEIM, das epistemologias do interpretativismo e do dialogismo. Tais epistemologias permitem a interação dialógica entre os participantes, incluindo o pesquisador e sua subjetividade, bem como a construção colaborativa de sentidos. Como prática de letramento, o PAG possibilita a interação verbal entre os leitores e a construção de múltiplas leituras, diferentemente do que ocorre, de modo geral, na prática de leitura escolar dominante, na qual subjaz a concepção bancária de educação e de linguagem monológica. Esse instrumento pedagógico contribui também para a formação do professor como *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006; 2007), pois o coordenador das vivências não se coloca como única autoridade interpretativa e, em muitos casos, diretiva. Ao contrário, o professor "se desloca da sua posição para compreender e ouvir com empatia a voz do aluno, em um exercício de perceber o outro como outro diferente de si" (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016: 32), pois, sem esses deslocamentos à prática pedagógica, se torna um monólogo – o professor fala e o aluno ouve/memoriza/reproduz.

Trata-se de uma prática humanística e democrática, que confere respeito às vozes e aos pensamentos dos sujeitos, fortalecendo, assim, a identidade dos participantes como leitores construtores de sentidos e saberes. Tal prática, ancorada nas concepções de diálogo (FREIRE, 2019; FREIRE; SHOR, 2021) e dialogismo (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), constitui-se numa pedagogia dialógica com potencial para a formação de leitores e ao desenvolvimento de uma *escuta empática* nos participantes das vivências de leitura, pois

> […] o sujeito-leitor precisa se deslocar de sua posição (despindo-se de preconceitos, pressuposições, suas e dos outros) para entender o outro como este se apresenta (em sua humanidade-singularidade), sem, com isso, diluir sua subjetividade, e, assim, coconstruir sentidos e saberes. (GUIMARÃES, 2023: 58).

Conforme explica Zanotto (1998), concretamente, o PAG, enquanto prática social de leitura, ocorre da seguinte forma:

> [...] o texto é distribuído aos participantes do grupo, que fazem, num primeiro momento, uma leitura individual silenciosa e anotam espontaneamente as ideias que vierem à mente. Logo em seguida se inicia a discussão, na qual cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do seu processo de leitura. Não é dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as ideias devem fluir livremente e não constituírem objeto de avaliação. O professor-pesquisador abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e apenas coordena a discussão, podendo participar da construção de sentido o mais

> simetricamente possível. (ZANOTTO, 1998: 21).

Com base nas pesquisas realizadas, foi possível delinear alguns saberes necessários para o encaminhamento dessa prática de letramento, tais como:

> a) saber dar voz aos alunos; b) saber ouvir legitimando a voz do aluno e, muitas vezes, ampliando-a para o grupo (O'CONNOR; MICHAELS, 1996; VIEIRA, 1999); c) saber orquestrar as vozes dos participantes; d) saber mediar a co-construção das leituras; e) saber criar condições para que os alunos sejam mediadores entre si. (ZANOTTO, 2014: 11).

Na próxima seção, refletiremos sobre as contribuições de Freire e Bakhtin para a prática de letramento Pensar Alto em Grupo que, reiteramos, constitui-se numa pedagogia dialógica com potencial para a formação de leitores.

5. Freire, Bakhtin e o Pensar Alto em Grupo: apontamentos sobre uma pedagogia dialógica para a formação de leitores

Freire (2019) propôs uma educação transformadora pautada no diálogo, considerado uma *exigência existencial*, ou seja, um elemento constituinte do Humano. Sua *educação dialógica* (FREIRE; SHOR, 2021) pressupõe o direito de cada um expressar suas opiniões, ideologias, interpretações, com o objetivo de transformar e humanizar o mundo através da *práxis*, ação-reflexão dos sujeitos. Na aula dialógica, o educador não transfere informações para os educandos, ao contrário, busca construir os saberes com eles. Assim, numa relação horizontal, professor e alunos aprendem e ensinam mutuamente, afinal, são sujeitos histórico-sociais que possuem visões particulares sobre o mundo, conhecimentos e experiências legítimas.

Embora Bakhtin e o Círculo não tenham elaborado uma teoria educacional ou da leitura, podemos deslocar suas propostas teóricas para esses campos. Como afirma Geraldi (2013: 12), "é porque escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin disse tudo o que disse também aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões de seu Círculo". Destarte, a concepção de linguagem que emerge do Círculo nos ajuda a entender a leitura não apenas como processo de decodificação, mas como atividade interacional de construção de sentidos. Nessa perspectiva, os sentidos resultam desse confronto intersubjetivo entre sujeitos situados social, cultural e historicamente. A compreensão é, portanto, *responsiva ativa*, pois o leitor se orienta em relação ao autor via texto: "[t]oda verdadeira compreensão é ativa e

possui um embrião de resposta" (VOLÓCHINOV, 2018: 232).

No PAG, buscamos colocar em prática os postulados de Freire e Bakhtin discutidos anteriormente. Em primeiro lugar, o traço principal do PAG é dar voz aos leitores e ao espaço para sua subjetividade (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016), ou seja, propor uma situação (vivência) de leitura em que os sujeitos possam dizer a sua palavra, participando dialogicamente com outros sujeitos para juntos negociarem, construírem e avaliarem as leituras coconstruídas. Fica evidente, assim, que na prática os leitores são reconhecidos como sujeitos pensantes e não como receptáculos de informações, como na prática de leitura escolar dominante.

É importante frisar que o olhar freireano sobre o processo pedagógico revela que as ações de ensinar e aprender devem estar inter-relacionadas, pois quem ensina aprende, e quem aprende ensina. Com isso, é necessário que o educador tenha humildade para reconhecer os alunos como sujeitos pensantes, que possuem algo a dizer sobre o mundo. A prática pedagógica requer abertura, escuta sensível e *disponibilidade para o diálogo*, afirma Freire (2020), que tem a linguagem como elemento mediador nessa relação entre respondentes. No PAG, essa interdependência entre ensinar e aprender fica bastante evidente, pois nas vivências de leitura "professor e alunos constroem juntos o conhecimento, uma vez que para ensinar é preciso aprender" (BÁRBARA, 2007: 66). Ocorrem, portanto, aprendizagens recíprocas de uns *com* os outros, de forma respeitosa, democrática e reflexiva, sobretudo quando os sujeitos são ouvidos.

Dessa forma, a escuta empática deve ser desenvolvida pelo professor na ação-reflexão-ação em seu contexto profissional. Acreditamos que o PAG possibilita o desenvolvimento desse tipo de postura, além de favorecer o encontro intersubjetivo e democrático por meio do qual múltiplas leituras podem emergir. Ao dar voz aos leitores (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016), o professor reconhece a identidade dos educandos e sua capacidade de construir sentidos. Há, pois, um movimento de reconhecimento do outro (alteridade) como ser pensante e, para isso, a escuta-responsiva-ativa é crucial na prática educativa em geral, e, no PAG, em particular, sobretudo porque "a mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos" (hooks, 2017: 247).

Conforme Vilas Boas (2010: 68), no PAG "o aluno torna-se mais seguro em sala de aula e mais respeitado também, enquanto o professor admite e aprende a desenvolver o seu papel de educador ao ouvir e também ao respeitar a posição alheia". Por isso, no desenvolvimento das vivências de leitura, os participantes são instigados a se posicionarem responsiva e ativamente na construção de sentidos, afinal, os sentidos não estão no texto, nem na mente individual do sujeito, mas resultam do

processo intersubjetivo entre leitor(es) e autor mediados pelo texto. Defendemos que "um leitor com uma consciência dialógica será mais aberto a aceitar a diferença, a alteridade" (FIORIN, 2009: 56); sendo o PAG um espaço propício à formação dessa "consciência dialógica", tanto do professor, quanto dos alunos.

Por ser ancorada na visão freireana de diálogo e na concepção dialógica de linguagem, na prática de letramento Pensar Alto em Grupo é possível que haja momentos de deslocamentos, a partir dos quais o coordenador da vivência e os leitores procuram compreender o modo pelo qual o outro lê, interpreta e constrói sentidos e saberes, sem julgamentos. Por isso, consideramos o PAG uma *prática alteritariamente sensível*, por acolher a voz dos sujeitos, suas interpretações e suas vivências, tornando a aula de leitura um espaço democrático e dialógico.

Com base em Zanotto (2010), Tavares dos Santos (2019) elenca alguns saberes pedagógicos que podem orientar o professor na prática dialógica e colaborativa do PAG:

- Dar oportunidade para voz do aluno;
- Ensinar exige aceitação ao 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 de fala dos alunos; e
- Construir um ambiente favorável à produção do conhecimento. (TAVARES DOS SANTOS, 2019: 155).

Verificamos, assim, que o PAG exige uma mudança no perfil de atuação do professor na aula de leitura: deixar de ser árbitro dos sentidos, e se colocar como alguém que ensina e aprende com os alunos/leitores, reconhecendo-os como sujeitos pensantes, (re)construtores de sentidos e saberes. Esse reconhecimento é fundamental para uma educação que se pretende transformadora, democrática e emancipatória, pautada no diálogo autêntico de A com B, mediados pela dialogia constitutiva da linguagem.

6. Considerações finais

O objetivo desse artigo foi apresentar e discutir alguns pressupostos de Paulo Freire e Bakhtin que fundamentam o Pensar Alto em Grupo na dimensão de prática de letramento humanística, dialógica e colaborativa. Para tanto, refletimos sobre a educação bancária (silenciadora) criticada

por Freire (2019), em contraposição à educação transformadora (dialógica) por ele defendida. Além disso, fizemos alguns apontamentos sobre o ato de ler nessas duas concepções de educação.

Na educação bancária, a prática de leitura se restringe à identificação das ideias presentes no texto. Em geral, professor e alunos são guiados pelas leituras autorizadas pelo livro didático, que inviabilizam, na maioria das vezes, a construção criativa, ativa e responsiva dos alunos, isto é, as múltiplas leituras, sobretudo pelo fato de haver uma ideia equivocada (e nociva) de linguagem (monológica), que concebe a comunicação como processo transparente e mecânico.

Em contraposição, na educação como prática transformadora, fundamentada no diálogo, educador e educandos/leitores são vistos como sujeitos histórico-sociais, pensantes, construtores e reconstrutores de sentidos. A linguagem, por ser dialógica, permite, na aula de leitura, que os sujeitos negociem, construam e compartilhem diferentes leituras, enriquecendo o ato de ler, intensificando, assim, a fruição estética.

Com base nessas duas concepções sobre o processo pedagógico em geral, e em particular o de leitura, apresentamos o Pensar Alto em Grupo (PAG) como possibilidade de pôr em prática os postulados de Freire e Bakhtin. A nosso ver – e as pesquisas realizadas indicam que – o Pensar Alto em Grupo se constitui numa pedagogia dialógica para ensinagem da leitura, que busca desenvolver e praticar uma escuta horizontalizada, contribuindo para transformar a aula de leitura num espaço democrático, reflexivo e colaborativo.

Como propõe Ferrarezi Júnior (2014: 60), "precisamos expurgar toda e qualquer prática silenciadora de nossas escolas e precisamos fazê-lo rapidamente". Com isso, apresentamos e defendemos o PAG como uma possibilidade para expurgar ou reduzir o monologismo que envolve as práticas leitoras, podendo levar "a letramentos mais comprometidos com a cidadania, promovendo diálogos autênticos e não mera reprodução de discursos e identidades cristalizados no ensino de leitura" (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016: 34).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BÁRBARA, L de A. S. *O papel do professor com mediador e gerenciador da co-construção das múltiplas leituras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CADAU, V. M. (Org). *Reinventar a escola*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAVALCANTI, M. C; ZANOTTO, M. S. Introspection in Applied Linguistics: meta-research on verbal protocols. In: BARBARA, L.; SCOTT, M. (Eds). *Reflections on Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matter Ltd, 1994.

CLARK, K.; HOULQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
DE PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, 2013.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. *Protocol Analysis.* Cambridge, Mass: MIT Press, 1984.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAREZI JÚNIOR, C. *Pedagogia do silenciamento*: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs). *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

FRANCO, M. A. do R. S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, 2017.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Prefácio Moacir Gadotti; trad. Lilian Lopes Martin. 36. ed rev e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia:* o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes; revisão técnica Lólio L. de Oliveira. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (Org). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GUIMARÃES, C. F. *Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.* Trad. Marcelo B. Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.(a autora se nomeia em letras minúsculas em suas obras).

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional- o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G; BOCH, F (Orgs). *Ensino de língua*: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo,* Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007.

MIOTELLO, V. *Por uma escuta responsiva:* a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

NARDI, M. I. A. *A metáfora e a prática de leitura como evento social:* instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro*.* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

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

OSOWSKI, C. I. Cultura do silêncio. In: REDIN, E.; STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed., rev. e ampl. 1. reimp. Editora Autêntica, 2018.

PALMA, D. V. *A leitura do poético e das figuras de pensamento por oposição*: caminhos e descaminhos de paradigmas na modernidade. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

PENA, A. C. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. *Educação e Filosofia,* Uberlândia, v. 31, n. 62, 2017.

SCHNAIDERMAN, B. Bakthin 40 graus (uma experiência brasileira). In: BRAIT, B (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

TAVARES DOS SANTOS, M. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL, São Paulo, 2019.

VIEIRA, J. R. *Metáforas e Conflitos: a leitura dE poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira*. Tese de doutorado, UNICAMP.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José C. N, Luís S.M. B, Solange C. A. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILAS BOAS, G. A de. *Metáforas conceptuais de tempo, vida e morte na construção colaborativa das leituras de um texto literário.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina V. A; Ensaio Introdutório Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZANOTTO, M. S. Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, 1988.

ZANOTTO, M. S. Metáfora, cognição e ensino de leitura. *D.E.L.T.A*. v. 11, n. 2, 1995.

ZANOTTO, M. S. Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de Pandora. In: PAIVA, V. L. M de O. (Org). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998.

ZANOTTO, M. S. The multiple readings of 'metaphor' in the classroom: co-construction of inferential chains. *D.E.L.T.A*. v. 26, número especial, 2010.

ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, 2014.

ZANOTTO, M. S. Uma investigação empírica sobre interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura. In: GABRIEL, R; PELOSI, A. C (Orgs). *Linguagem e cognição* – emergência e produção de sentidos. Florianópolis: Insular, 2016.

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*. Londrina, v.1, n. 19, 2016.

ZANOTTO, M. S.; TAVARES DOS SANTOS, M. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, 2018.

ZANOTTO, M. S. Diálogos imprescindíveis: metáfora, cognição e letramento literário. In: CAVALCANTE, S; GABRIEL, R; MOURA, H (Orgs). *Linguagem, cognição e cultura:* estudos em interface. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

Recebido em: 06/11/2023
Aprovado em 07/12/2023

Esta obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada