GUIMARÃES, Cleber Ferreira; MARANGONI, Marta Do Prado. Relações dialógicas que (re) constroem o interesse pela leitura. *Revista Intercâmbio,* v.LIV, e64942, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

https://doi.org/10.23925/2237-759X2023V53e64942

RELAÇÕES DIALÓGICAS QUE (RE) CONSTROEM O INTERESSE PELA LEITURA*[1]

DIALOGICAL RELATIONSHIPS THAT (RE) BUILD INTEREST IN READING

Cleber Ferreira GUIMARÃES[2]
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
cleber_blod@hotmail.com

Marta Do Prado MARANGONI[3]
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
martapradomarangoni@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar e discutir epistemologicamente o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2014, 2016), um método de pesquisa e uma prática pedagógica, que promove e resgata o interesse pela leitura. Foi realizada uma investigação empírica, de natureza qualitativa, com alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada na Zona Sul de São Paulo. Os dados evidenciaram que, ao participar das vivências de leitura, os alunos negociam e coconstroem os sentidos dos textos. Nesse processo, criam laços de alteridade e intersubjetividade, os quais auxiliam a resgatar o interesse pela leitura e promover a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Pensar alto em grupo; Dialogismo; Responsividade; Leitura; Inclusão.

Abstract: *The objective of this article is to present and epistemologically discuss Group Think-Aloud (ZANOTTO, 2014, 2016), a research method*

[1] A presente pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código De Financiamento 001 – Número de processo 88887.178404/2018-00.
[2] Doutor em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem pela PUC/SP.
[3] Marta do Prado Marangoni, professora de Língua Portuguesa, mestre e doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP.

and pedagogical practice, which promotes and restores interest in reading. An empirical investigation was carried out, of a qualitative nature, with students enrolled in the 6th year of Elementary School at a private school in the South Zone of São Paulo. The data showed that, when participating in reading experiences, students negotiate and co-construct the meanings of the texts. In this process, they create bonds of otherness and intersubjectivity, which help to restore interest in reading and promote inclusion.

KEYWORDS: *Group think-aloud; Dialogism; Responsiveness; Reading; Inclusion.*

1. Introdução

O objetivo deste artigo é problematizar o modelo tradicional de leitura como uma das possíveis causas do desinteresse pela leitura, principalmente na transição do ensino Fundamental I para o II, e também apresentar uma prática de leitura dialógica, o Pensar Alto em Grupo, (doravante PAG), que vem sendo pesquisada pelo GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora sob a coordenação da profa. Dra. Mara Sophia Zanotto. O PAG pode levar à formação de leitores ativos e responsivos e promover outras transformações positivas.

É comum observar que a criança percorre o Ensino Fundamental I e, ao ingressar no Fundamental II, já está, em geral, desmotivada em relação à leitura literária, tanto de gêneros como crônicas, fábulas, notícias, quanto de livros, dificultando, portanto, sua formação como leitor proficiente. Geralmente, os materiais são desenvolvidos para que o aluno leia e responda a questionários de forma enfadonha e desmotivadora, isso limita suas ações, que repete o que está na superfície linguística do texto. Além disso, cerceia as atitudes do professor, que reproduz os comandos didáticos presentes nos manuais.

De acordo com Zanotto (2016), é importante conhecer os processos cognitivos e sociocognitivos para evitar o reducionismo da ação docente, pois, se o professor limitar a possibilidade de haver várias interpretações durante o processo de leitura, pode prejudicar a formação leitora do educando.

Assim, a desmotivação pela leitura manifestada por grande parte dos alunos ao ingressarem no Fundamental II, para mim,[1] foi a motivação para buscar caminhos que me ajudassem a esclarecer e a iluminar o trilhar da minha ação pedagógica nas aulas de leitura. Houve dois fatores importantes ao convidar estes alunos para participarem na construção da pesquisa e vou explicá-los na sequência.

O primeiro motivo foi que eu tinha muito receio de trabalhar com a leitura de poemas, isso para mim era um desafio, pois o texto metafórico traz muitas incongruências que podem suscitar dúvidas até mesmo para o professor.

Já o segundo fator foi devido ao fato de que a pesquisa seria realizada em uma escola privada na zona sul de São Paulo, com uma turma de alunos considerados indisciplinados, porque, em sala de aula, eles não manifestavam o sentimento de empatia entre si e nem pelos professores, ao ponto de com frequência se agredirem tanto verbalmente quanto fisicamente. É possível que isso seja uma das causas que os impedia de não atenderem às expectativas dos professores ao realizarem trabalhos em equipe.

Essa turma era composta por 15 alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental II e uma das alunas, que aparecerá nos dados com um nome fictício, Eloísa, portadora de uma doença genética rara, denominada Síndrome de Prader Willi, doravante SPW. Segundo Dr. Varella, é uma anomalia

> neurogenética congênita e multissistêmica que afeta, principalmente o hipotálamo. Síndrome descrita em 1956, pelos médicos Andrea Prader, Heinrich Willi e Alexis Labhart. É uma doença rara, que ocorre no momento da concepção no cromossomo 15. Os principais sintomas são: hiperfagia, hipotonia, dificuldades de aprendizagem e fala, alterações hormonais, baixa estatura, mão e pés pequenos, fronte estreita, olhos amendoados e estrabismo. Pode afetar meninos e meninas e variar de indivíduo para indivíduo. (Drauziovarella.com.br)

Há outros sintomas que se manifestavam na Eloísa, como por exemplo, ela tinha maior tolerância a dor e alterações no comportamento, isso fazia com que ela, ao se sentir contrariada, mutilava-se. Essa situação gerava um desequilíbrio entre ela e os demais alunos que compartilhavam o mesmo espaço, porque não tinham maturidade, nem empatia para compreendê-la. Portanto, era necessário estar sempre fazendo intervenções a fim de amenizar e encontrar uma forma de incluí-la nas atividades em sala de aula.

Além disso, devido à hipotonia muscular enfraquecida, ela tinha a psicomotricidade fina pouco desenvolvida para escrever de forma legível, tanto que os professores diziam que tinham muita dificuldade em compreender a escrita dela. A meu ver, as atividades podiam ser mais orais ou por meio de gravação de vídeo para que ela pudesse ser avaliada e, acima de tudo, sentir-se acolhida e incluída.

É relevante citar o caso específico dessa aluna, pois os dados gerados nas vivências de leitura mostraram implicações positivas e

importantes ao pensarem alto em grupo, que serão discutidas mais adiante.

O artigo está organizado da seguinte forma: 1. Introdução 2. A prática tradicional e o desinteresse pela leitura; 3. Perspectiva libertadora de educação e a construção de relações dialógicas pela prática de letramento Pensar Alto em Grupo; 4. Metodologia 5. O Pensar Alto em Grupo e suas implicações positivas cognitivas e socioemocionais 6. Considerações finais.

2. A prática tradicional e o desinteresse pela leitura

Assim como Zanotto (2016), também julgamos ser relevante discorrer a respeito da concepção de leitura tradicional ou leitura monológica, que é regida pela epistemologia objetivista, ainda bem presente nas aulas de Língua Portuguesa.

Embora não tenha uma teoria científica que a sustente, conforme Zanotto e Sugayama (2016), subjaz à prática de leitura escolar dominante, a epistemologia do objetivismo/monologismo. De acordo com as pesquisadoras

> O monologismo, na ciência, concebe os objetos de conhecimento como entidades discretas. O processo do conhecimento, por sua vez, consiste na análise objetiva, de um ponto de vista neutro, ou seja, sem envolver a subjetividade do sujeito conhecedor. Este relaciona as entidades discretas, agrupando-as em categorias que são partes de sistemas maiores com uma organização hierárquica. (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016: 23)

Sendo assim, no século XIX, predominava o paradigma positivista; logo, tanto na ciência quanto na filosofia, o conhecimento considerado válido era o científico e a realidade era analisada de forma objetiva, porque, nessa concepção, o sujeito observa e experiencia os objetos, a fim de conhecer a composição de suas propriedades de forma independente de suas concepções, conhecimentos prévios e sentimentos; portanto, o sujeito era separado do objeto.

No processo de leitura monológica, o texto é o objeto separado do sujeito, consequentemente, o sentido está no texto e não importa como o leitor lê, porque se o sentido está no texto, pronto, acabado, o leitor não poderá acionar seus conhecimentos prévios nem suas crenças. Trata-se de uma perspectiva cerceadora das possibilidades interpretativas do texto, sobretudo o literário, ou, nas palavras de Ferrarezi Jr (2016), silenciadora, que impera na escola brasileira e nas aulas de língua materna.

Para Zanotto e Sugayama (2016), o que sustenta essa concepção objetivista de leitura é uma teoria popular monológica representada pela metáfora do canal proposta por Reddy (1979). Para Reddy (2000: 6), o sucesso e o fracasso da comunicação interferem na vida do homem social. Para esse autor,

> Uma sociedade com comunicadores quase perfeitos, embora sem dúvida ainda tivesse que enfrentar conflitos de interesses, poderia ser capaz de evitar muitos dos efeitos destrutivos e divisionistas desses inevitáveis conflitos. (REDDY, 2000:6)

Nas aulas de leitura, é uma ilusão acreditar que todos os leitores captam as mensagens tal como foi transmitida e que todos leem da mesma forma.

Seria conveniente fazer como Reddy (2000: 5) que propôs, primeiramente, indagar sobre como o problema se apresenta para nós e, para isso, ele dá exemplos de como há metáforas que permeiam a vida cotidiana como,

"(1) Try to get your thoughts across better.
Tente passar melhor seus pensamentos"
"(2) None of Mary's feelings came through to me with any clarity.
Nenhum dos sentimentos de Mary chegaram até mim com clareza."

Reddy (2000: 9) afirma

> Naturalmente, se a linguagem transfere o pensamento de uma pessoa para outra, então o recipiente lógico, ou vetor, de tal pensamento são palavras, ou grupos de palavras tais como sintagmas, frases, parágrafos, e assim por diante.

Assim, parece que as palavras carregam o sentido e o levam. Conforme Zanotto (2014), Reddy, ao perceber que há momentos em que a comunicação entre os interlocutores não ocorre como o esperado, deixou bem evidente que a concepção objetivista no ato da comunicação é maléfica, porque, se o sentido está nas palavras e o ouvinte ou leitor deve captá-lo tal como foi transmitido, não são levados em consideração as concepções de vida, os conhecimentos dessa pessoa e, no processo, o sujeito é eliminado.

Assim, no ensino tradicional de leitura, o texto guarda o sentido, o aluno deve depreender esse sentido para que seja confirmado (ou não) pelo docente, que reproduz as interpretações autorizadas pelo livro didático, oferecendo pouco espaço para a responsividade dos sujeitos.

Essa pedagogia do silenciamento do aluno (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) é nociva em vários aspectos, pois não se forma um leitor responsivo e responsável, com competência para enfrentar avaliações externas como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), portanto, não contribui para a formação de leitores construtores de sentidos e cidadão críticos e reflexivos.

Zanotto e Sugayama (2016: 25) afirmam que, "na prática de leitura escolar, em geral, não há espaços para as vozes dos leitores, que se limitam apenas a decodificar, copiar, memorizar e parafrasear".

Nessa direção, Marangoni (2020) explica que ainda é relevante abordar essa problemática sobre o ensino tradicional e, assim, promover uma reflexão a respeito de os alunos, na sua maioria, terem dificuldade e falta de apreço pela leitura, principalmente na passagem para o Ensino Fundamental II, momento em que a ludicidade perde espaço para os assuntos serem tratados com mais abstração.

No início da pesquisa de Marangoni (2020:166), foi necessário conhecer a concepção que os alunos possuíam acerca do ato de ler. Os dados gerados por meio de uma entrevista em grupo em 03/05/2018, cujos nomes dos participantes são fictícios para evitar a exposição, revelaram descontentamento:

> Enzo Desde pequeno, quando aparecia um texto grande que eu tenho que ler, eu tenho preguiça, por exemplo, atividades do *Plurall* (É uma plataforma digital de estudo do Sistema Anglo de Ensino), tem algumas atividades que eu não fiz, porque tem um texto pra ler. Tenho uma séria preguiça de ler, mas, quando se trata de prova de paradidático, essas coisas, eu sou obrigado a ler.
>
> Carlos Você ler forçado no material didático, eu gosto de ficção, aí aparece uma história de romance, tem pontos aí que prejudica na escola, eu gosto de ficção. A escola me dá duas opções de leitura, as que eu não gosto, aí fica uma leitura forçada, você não vai se interessar mais pela leitura, que nem como acontecia antigamente ( ). Aí começou a aparecer textos que eu não gosto, aí acabei deixando a leitura.

Observamos que esses dois alunos afirmam não ter interesse pela leitura devido ao fato de ser uma atividade obrigatória, feita para responder a questionários em uma plataforma digital ou para realizar uma prova.

Carlos menciona a falta de oportunidade de ~~se~~ ler de acordo com seus interesses particulares, e isso, principalmente no Fundamental II, deveria ser analisado com mais cuidado, porque seria uma forma de se fazer um encontro entre interesses de ambas as partes e, certamente,

poderia proporcionar melhores negociações entre leitor e professor, além de formar opiniões e leitores mais críticos.

Além desses fatores já mencionados, atualmente, há outras distrações muito mais aprazíveis que um momento para a leitura de um texto ou de um livro, portanto pode-se culpar a televisão, os jogos de videogame, o acesso aos celulares e às redes sociais. No entanto, antes de elencar esses fatores e colocá-los como réus nesse contexto, é importante mencionar que, conforme Pennac (1993), a criança, ao estar próxima de entrar para a adolescência, começa a perder o contato com a literatura, porque, principalmente na transição para o Fundamental II, perde-se aquela afinidade que tinha com a literatura no tempo de infância quando um adulto lia para ela e não lhe cobrava respostas a um questionário, nem propunha uma avaliação para atribuir-lhe uma nota de leitura.

Após essa transição, o modelo tradicional de leitura, ainda muito vigente no contexto escolar, exige leituras de textos polissêmicos ou ricos em figuras de linguagem com o objetivo de se fazer análises morfossintáticas ou, simplesmente, para responder a questionários, cujas respostas, normalmente, são encontradas numa sequência linear no texto e devem ser bem parecidas com as que estão no material didático.

Contudo, a competência leitora deve ser desenvolvida visando formar leitores críticos, capazes de analisar, refutar, negociar os sentidos do texto, pois, hodiernamente, o educando tem muito mais acesso à cultura escrita do que se tinha antigamente, portanto há o contato com diversos gêneros discursivos, principalmente, no meio digital, onde é possível ler, curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, textos, criar blogs etc. Dessa forma, é imprescindível que haja condições de se desenvolver habilidades específicas como, por exemplo, fazer inferência, analisar o conteúdo e perceber o nível de persuasão que há por trás das palavras.

Desse modo, na próxima seção, discutiremos a perspectiva libertadora de educação, bem como a dialogicidade constitutiva da linguagem, a fim de focalizar a prática de letramento Pensar Alto em Grupo, que antes de ser uma prática pedagógica, é um método de pesquisa, cuja proposta está em consonância com os postulados freireanos e bakhtinianos.

3. Perspectiva libertadora de educação e a construção de relações dialógicas pela prática de letramento Pensar Alto em Grupo

A educação bancária foi definida por Freire (1987: 33) como uma enfermidade da narração, como a tônica da educação, que conduz o processo de ensino-aprendizagem pelo túnel de uma única via, na qual a

relação construída entre educador-educando é vertical, ou seja, o educando aprende de forma passiva a narração e sempre aguarda as assertivas vindo de alguém com conhecimento suficiente para enchê-lo de informações que, provavelmente, serão esquecidas após serem utilizadas para alcançar o objetivo em uma avaliação somativa.

Infelizmente, essa perspectiva educacional ainda é presente no contexto escolar e maléfica, principalmente, para o ensino-aprendizagem de leitura, por isso a educação libertadora inspira uma nova era em que, segundo Freire (1987), a sua razão de ser acontece pelo impulso conciliador que implique a superação da contradição educador-educando e ambos trilhem pelo caminho em que sejam, simultaneamente, educadores e educandos.

Em consonância com a libertação dos oprimidos, Freire (1987) afirma que um educador humanista, revolucionário acredita na construção do pensar autêntico e no poder de criação dos educandos. Para o autor,

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987: 36).

Na mesma direção de Freire, Bakhtin (2011) afirma que as relações dialógicas precisam ser originais e não podem ser reduzidas a relações lógicas, ou linguísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, portanto os sujeitos necessitam ter espaço para uma interação mais ampla, pela qual possam expressar o pensamento com liberdade, mesmo sabendo que não há discurso novo, mas uma cadeia interligada, plena de vozes entrelaçadas de forma sócio-histórica e cultural, que retoma e responde ao que foi dito/produzido anteriormente.

Segundo Bakhtin (2011), pode haver tanto concordância quanto discordância entre os participantes, ou seja, diálogo, na perspectiva bakhtiniana, não é, necessariamente, sinônimo de acordo ou harmonia entre os sujeitos. Portanto, no processo de construção de conhecimentos e sentidos, cada pessoa pode expressar seu ponto de vista axiológico, sem, com isso, desqualificar ou aniquilar os pensamentos que divergem dos seus.

O autor supracitado afirma que "[a] audibilidade como tal já é uma relação dialógica" (BAKHTIN, 2011: 334), sendo assim, a construção da cadeia dialógica ocorre de forma que a palavra dita quer ser ouvida e respondida, isto é, os participantes precisam agir com responsabilidade e

responsividade. É evidente que, na construção do diálogo, pode haver os que se manifestam e os que só ouvem, mas isso já transformou o pensamento desse ouvinte, que, mesmo sem dar uma resposta, está participando do diálogo e já não é mais o mesmo de antes.

Conforme Moura (2012), na visão de Paulo Freire, o sujeito tem responsabilidades, tem desafios a vencer, precisa dar uma resposta ao outro. Ao exercer esse ato responsável e responsivo ele passa a agir criticamente. Desse modo, observamos que tanto Bakhtin quanto Freire defendem a agentividade dos sujeitos no mundo, com os artefatos culturais e com outros sujeitos, em consonância com a proposta do Pensar Alto em Grupo (doravante PAG), que é empoderar os leitores no ato interpretativo de construção de sentidos na aula de leitura.

Com base nessas concepções de pensamento e linguagem, só é possível ser um educador ético, que reconhece o outro e dá espaço para manifestação de suas concepções. Dessa forma, é possível um fazer ético que conduz a uma educação libertadora conforme as ideias de Paulo Freire.

Entretanto, a mudança para uma prática pautada pelo dialogismo como o PAG, requer que o educador assuma o papel de mediador, aberto à escuta e pronto a incentivar o outro a dizer algo, criando um ambiente seguro e garantindo uma discussão organizada e democrática.

É importante mencionar que, o PAG possui dois aspectos a serem abordados, pois, é um método de pesquisa e também uma prática pedagógica, que tem um imenso potencial para formar leitores mais críticos, mais reflexivos e empoderados.

Como prática de letramento, em primeira instância, parece ser uma simples conversa, no entanto, subjacente a ela, ocorre um trabalho cognitivo profundo, que é iniciado na individualidade e desenvolvido na coletividade.

Para melhor compreensão, as vivências do PAG são iniciadas quando o professor disponibiliza os textos para leitura silenciosa e individual. Depois que todos leram, o professor abre o espaço para que, espontaneamente, comecem a pronunciar a palavra sobre o que leram e ocorre uma interligação de pensamentos de forma responsiva e, assim, nascem as múltiplas leituras que precisam ser negociadas o tempo todo.

Nessa concepção dialógica de leitura, tanto o professor quanto o aluno saem do lugar e papel confortáveis que ocupam, pois ambos passam a trabalhar em conjunto, sem serem guiados por respostas prontas, acabadas.

É importante que o professor oriente os turnos de fala para que haja respeito e acolhimento das vozes de todos.

Na próxima seção, será apresentada a metodologia, que foi a base desta pesquisa.

4. Metodologia

O que move as pesquisas são os questionamentos a respeito de uma realidade que precisa de inovação e pode ser alterada ou aprimorada.

A escolha metodológica é um ponto importantíssimo, pois estará sendo construída a base da pesquisa, alinhada com o aporte teórico, com os objetivos, com as questões da pesquisa e com o paradigma ao qual o pesquisador se sente mais afinado, devido à forma que ele vê a realidade e os sujeitos.

Como, nesta pesquisa, houve a busca por entender o outro e ver como os participantes leem e interpretam os textos literários, os pressupostos do paradigma qualitativo se encaixavam na construção do desenho da pesquisa. Segundo Flick (2009: 16),

> Sendo assim, a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Devido aos problemas que estavam nos incomodando em relação à forma como estava desenvolvendo o trabalho com a leitura em sala de aula, optamos por realizar uma pesquisa-ação crítica a fim de aprimorar a prática em campo. A metodologia para ouvir os participantes é de orientação interpretativista crítica (MOITA LOPES, 2004; PENNYCOOK, Alastair, 1998). Como pretendíamos ter acesso às práticas sociais de leitura, para a geração de dados, foi utilizado o PAG (ZANOTTO, 1992, 1998, 2014, 2016), a entrevista em grupo não-diretiva (CHIZZOTTI, 1998) e a produção de diários de leitura (MACHADO, 2007).

A triangulação desses instrumentos de coleta corroborou para responder às perguntas da pesquisa e validar os objetivos pretendidos.

Em consonância com o paradigma qualitativo, buscamos uma orientação interpretativista crítica, pois, nessa perspectiva, há uma valorização da razão dialética sobre a analítica, isto é, dá-se maior ênfase às relações dinâmicas entre o sujeito e o objeto, pautada pelas possíveis contradições e negociações entre os participantes.

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar se a prática dialógica do PAG pode contribuir para resgatar o interesse pela leitura na transição do Ensino Fundamental I para o II. As duas questões que moveram o trabalho em campo foram: 1. Como construir relações dialógicas e ações responsivas entre os alunos envolvidos no processo de letramento por meio da prática PAG? 2. De que forma essa prática de

letramento dialógica possibilita mudanças na formação dos alunos como leitores?

Como já foi mencionado, o PAG vem sendo usado sob duas óticas: como um método de pesquisa e como uma prática de letramento. A construção dele como método foi cuidadosa e gradativa, pois conforme Zanotto (2014),

> A pesquisa que tenho desenvolvido sobre a leitura e interpretação da metáfora desencadeou desde o seu início a construção de uma prática de leitura, dialógica e colaborativa, utilizada inicialmente apenas como método de pesquisa, mas que foi se revelando, aos poucos, particularmente interessante para o ensino de leitura de textos literários.

Conforme Zanotto (1992), a priori pretendia pesquisar sobre a elucidação do processo de compreensão da metáfora, pois sua intenção era entender como os estudantes de pós-graduação, professores de língua materna ou estrangeira compreendiam a metáfora. Essa preocupação levou-a a se interessar em contribuir para o ensino de textos literários ou de outros gêneros.

De acordo com a autora citada anteriormente, no início de suas pesquisas, a técnica principal foi o Pensar Alto (Ericsson & Simon: 1984/1993), que era realizado individualmente, o pesquisador não fazia intervenções, apenas lembrava o leitor que precisava falar, caso ficasse em silêncio.

Segundo Zanotto (2014), o pensar alto era originalmente uma tarefa individual e monológica, portanto não fornecia subsídios para responder a suas questões de pesquisa, por isso foi necessário fazer uma adaptação para Pensar Alto em Grupo, assim, ao invés de ajustar suas questões à metodologia, ajustou a metodologia às suas perguntas.

Com essa modificação, observou que a construção coletiva era muito mais produtiva e os leitores passaram a se sentir muito mais à vontade.

Dessa forma, os sentidos dos textos são construídos coletivamente e as negociações entre eles é mediada pelo professor que acolhe as vozes e auxilia o grupo a legitimá-las em consonância com o texto lido. "O significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade inter-individual (sic)" (MOITA LOPES, 1994: 331).

Seguindo esse raciocínio, as vivências de leitura por meio do PAG são consideradas uma prática social, na qual são envolvidos os sujeitos, o contexto, suas crenças, seus valores, portanto a metodologia utilizada é de cunho interpretativista, que tem, como traço fundamental, ouvir as vozes dos participantes.

O PAG, afinado à epistemologia do dialogismo, possui duas faces, pois é usado como método para gerar dados e como prática pedagógica nas aulas de leitura.

Passo a narrativa para a primeira pessoa, pois a pesquisa foi realizada por Marangoni (2020), em uma escola localizada na zona sul de São Paulo, teve início em 2018 e seu término em 2020. Os participantes eram alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental. A faixa etária dos alunos varia entre 10 e 11 anos, exceto a Eloísa, portadora da síndrome de Prader Willi, que estava com 16 anos, porque havia sido reprovada várias vezes nos anos anteriores.

Escolhi essa turma pelo fato de serem considerados indisciplinados, não no sentido somente de causarem desordem, mas também por não exercitarem a empatia, pois sempre se agrediam verbalmente.

Além desses fatores, eles não conseguiam respeitar o professor nos momentos em que estavam em discordância, nem aceitavam a ajuda dele para resolver os conflitos. Achei isso muito curioso e também um desafio a ser explorado nas aulas de leitura pautadas pelo dialogismo.

Durante a pesquisa foram realizadas seis vivências de leitura e três entrevistas, sendo que, a primeira julguei desqualificada, pois fui muito diretiva e não dei espaço para que falassem com veracidade, por isso fiz a segundo entrevista não-diretiva e a terceira foi uma entrevista retrospectiva em relação a primeira vivência de leitura.

Os textos literários escolhidos para a análise de dados foram: "A Águia e a Galinha", de Leonardo Boff e "O menino azul", de Cecília Meireles. Os dados que serão mencionados neste artigo referem-se ao poema de Cecília Meireles.

A seguir, vamos expor as implicações positivas cognitivas e socioemocionais que o PAG proporciona aos participantes das vivências.

5. O Pensar Alto em Grupo e as implicações positivas cognitivas e socioemocionais

As vivências de leitura por meio do PAG proporcionam, primeiramente, momentos de introspecção, pois, os participantes leem o texto individualmente e pode ser que, nesse momento, já ocorra alguma reflexão a respeito do que leram ou mesmo que, inconscientemente, se questionam, para que leram.

Em relação a esse aspecto, é relevante salientar novamente que, na prática tradicional, as leituras são realizadas para que os alunos façam comentários e o professor confirme as suposições deles ou faça correções, a fim de complementar algo e depois requisitar que façam atividades como responder questionários ou questões de múltipla escolha.

Como já mencionado, esse tipo de trabalho impede que os participantes pensem de forma original, reflitam, refutem ideias, portanto, o exercício da leitura pautada no monologismo é uma forma dominante e perversa, pois impossibilita os sujeitos de exercerem o raciocínio em relação ao que lê e interpreta e também em relação àquilo que o cerceia no cotidiano.

As pesquisas de Street (2014) em relação ao letramento escolarizado e não escolarizado revelam que há uma marginalização em relação a outras alternativas de letramento dos indivíduos que participam socialmente e utilizam a linguagem em vários âmbitos da vida. Em seu trabalho de campo, um estudo de caso de sala de aulas em comunidades particulares nos Estados Unidos, o autor esclarece os seguintes aspectos que lhe são importantes,

> Nosso interesse é explorar os modos como, tanto em casa quanto na escola, as concepções dominantes de letramento são construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as alternativas e, sugeriríamos, a controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento. Nossa hipótese é a de que o mecanismo por meio do qual os significados e usos de "letramento" assumem esse papel é a "pedagogização" do letramento. (STREET, 2014:121).

A palavra pedagogia não foi utilizada pelo autor para se referir a aspectos como habilidades e estratégias que os professores se valem ao agir em sala de aula, mas sim, no sentido de práticas naturalizadas em relação ao ensino-aprendizagem de leitura no contexto escolar, que conduz a estratégias de leitura como se o texto fosse um objeto separado do sujeito e todos vão enxergá-lo da mesma forma.

Para o antropólogo, há algo maior por trás dessa objetificação da linguagem: são processos institucionalizados e aceitos tanto pela comunidade escolar quanto pela comunidade familiar, portanto, há subjacente a isso uma força ideológica que controla as práticas de letramento.

Em aversão a esses postulados, as práticas sociais de leitura buscam a libertação dos leitores. Assim, nas vivências de leitura, por meio do PAG, após a leitura do texto feita individualmente, os alunos, sentados em círculo, passam a pensar alto em grupo e a construir os sentidos de forma coletiva e colaborativa. O professor assume o papel de mediador que procura monitorar as suas ações para permitir que os leitores assumam uma postura ativa durante as aulas de leitura.

Quanto mais o texto apresentar complexidade, maior será o desafio e o trabalho cognitivo feito pelo leitor, por isso é encantador utilizar poemas ou textos que trazem em sua essência uma carga metafórica, que torna necessário pensar, repensar, construir, coconstruir, reconstruir.

Nesse aspecto, as palavras saem do campo da formalidade convencional do dicionário e ganham novos sentidos dentro do texto e do contexto, tirando o leitor da calmaria e da fluência leitora, fazendo-o, de acordo com Bajour (2012), durante o ato de ler, levantar a cabeça para pensar, porque algo desautomatizou a sua leitura.

A desautomatização da leitura ocorre, porque surgem no texto ilogicidades ou incongruências (CAMERON, 2003), que fazem o leitor estagnar diante de algo desconhecido como as construções metafóricas ou metonímicas, que levam o leitor a buscar os sentidos que estão escondidos na trama textual.

Conforme Zanotto (2014:208-209), Cameron (2003) definiu as incongruências em duas categorias: semânticas ou pragmáticas. No discurso, a incongruência semântica surge por meio de um termo que não apresenta um sentido claro, literal em relação ao contexto e isso gera uma desautomatização durante o processo de leitura, levando o leitor a tentar inferir a mensagem que o autor pretendeu pôr em palavras. A incongruência pragmática está relacionada aos atos de fala, isto é, quando há uma ruptura de relevância em relação ao contexto.

É exatamente quando ocorre a desautomatização da leitura, que a cadeia dialógica se forma e se estabelece um diálogo entre leitor e autor do texto e entre os próprios leitores. "Mediante a leitura, estabelece-se uma relação de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. (KLEIMAN, 1989: 65).

Nas vivências do PAG, o diálogo é fundamental, pois, conforme Paulo Freire (1987), ele é uma forma de acesso à consciência e, consequentemente, é a condição de se alcançar um pensamento mais crítico sobre a realidade circundante.

Para que haja transformações é preciso garantir que seja gerada a palavra de forma autêntica, por isso, pensar alto em grupo é um ato de liberdade e de produção de um pensamento original, que enriquece quem fala e quem ouve e ambos já não serão mais os mesmos de antes.

Além disso, há outras implicações positivas como o desenvolvimento da leitura profunda, da empatia e da inclusão social.

Segundo Wolf (2019: 57), a leitura profunda contribui para que a pessoa alcance a condição de colocar-se no lugar do outro, e assim, assumir a perspectiva e os sentimentos de outra pessoa. Segundo Marangoni,

> A falta de respeito ao próximo e a falta de alteridade nos levam à preocupação com a sociedade que está sendo formada dentro e fora dos lares e dentro das escolas. Nas salas de aula, às vezes, a intolerância gera a não aceitação em relação àquilo que é diferente e isso promove a exclusão social, algo que não condiz

> com o que a educação se propõe a fazer no âmbito social. (MARANGONI, 2020: 68).

No contexto escolar, lidar com situações que envolvem conflitos e incompreensão, por meio de sermões, gera um desgaste com resultados pouco positivos. Dessa forma, abrir espaço para o diálogo é uma saída e fica melhor ainda se utilizar a arte como base, pois ela é uma das formas de o homem dialogar com a vida, com o mundo e consigo mesmo.

De acordo com Bakhtin (2011), ao estar diante de outra pessoa, com certeza, não há entre nós as mesmas concepções, vivências, sentimentos; logo, da posição em que estou, verei nessa pessoa aquilo que ela mesma não consegue ver. O mesmo ocorre com ela em relação a mim.

> Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2011:20)

Nesse sentido, pode haver um confronto de ideias e pode haver mudanças de posicionamentos, um pode se transformar pelo olhar do outro. E um dos fundamentos do PAG é que, nos processos de leitura, haja construções, reconstruções por meio de negociações de sentido, portanto aquilo que não vejo, o olhar do outro pode me auxiliar.

Assim, a escolha dos textos para a vivência de leitura é muito importante. Para Souza e Albuquerque (2013: 48-49), o mundo da vida é o mundo criado por cada um de nós, ou seja, é a nossa vida, nosso dia a dia, e o mundo da cultura é aquele no qual a vida ganha concretude e se torna objeto do discurso da ciência ou da atividade estética.

O autor-criador cria uma obra estética, mas, antes de criá-la, ele precisa ter formado uma empatia com o mundo da vida, algo que requer muita sensibilidade, assim, pode mostrar o que o outro não consegue ver nem em si mesmo nem no seu semelhante.

Nesse sentido, ao participar da vivência de leitura pelo PAG, os sujeitos passam a refletir de forma mais profunda sobre aspectos da vida, sobre a voz do outro, iniciam um processo de negociações de sentido, aprendem a partilhar ideias e sentimentos. Os dados inseridos abaixo são referentes a três excertos da vivência de leitura com o poema "O menino azul", de Cecília Meireles. É possível perceber a construção que gerou empatia tanto entre eles e o personagem quanto entre si próprios.

Excerto 2- Interpretando a metáfora do burro

14	Professora	Mas escuta a fala do amigo pra você poder pensar o que você quer falar depois, tá bom?
15	Pedro	O que entendi é que ... é que é um garoto, esse menino. Ele quer um burrinho pra lhe fazer companhia. Pode ser um garoto que não tem amigos, ele também não sabe ler. [...] Esse garoto, ele quer uma companhia pra, pra ajudar ele.
24	Enzo	Por que o menino azul

Excerto 3 – Interpretação da cor azul: tristeza, solidão e sonho

25	Professora	Por quê? Olha, agora ele tá levantando uma questão... por que o menino é azul?
31	Lúcia	Eu acho que... tipo... o menino nesse texto é meio triste, sozinho, e ele pode ter buscado... tipo... ele não conseguiu socializar com as pessoas, e ele pode ter buscado refúgio nos animais que eles não vão meio que rejeitar. Então... ele pode ter buscado ele como um amigo, e a cor azul... eu acho... porque o azul, geralmente, é representado por coisas... tipo... tristes e ou quando o pintor e o autor tá triste. Ele usa mais o azul, cores fortes.
32	Pedro	Mas, também o azul... ele pode representar... além da tristeza... ele pode representar a vida, onde tem água há vida. Onde tem azul pode ser, onde tem azul haja a vida.

Nesses turnos, há interpretações como azul é tristeza, solidão, mas também é vida. Pedro disse que azul é vida associando ao azul dos mares, onde há vida. Mais adiante, em outro turno Lúcia expõem de onde ela tirou essa conclusão, pois ela explica que se valeu de conhecimento prévio para construir esse sentido metafórico, disse que aprendeu sobre a cor azul em uma aula, assim, tanto ela quanto Pedro usaram a metáfora para falar da metáfora.

Depois de vários turnos, surge um dado relevante para a construção que eles, de forma coletiva, estavam fazendo e, a partir desse dado novo, ocorre a participação da Eloísa, que é a aluna portadora da Síndrome de Prader Willi.

Já mencionamos que havia um sentimento de aversão dos colegas para com a Eloísa, justamente por não conseguirem compreender que ela apresentava comportamentos distintos dos demais devido à síndrome.

53	Clóvis	Na minha opinião, o azul significaria um garoto sonhador e triste também, porque, por exemplo, ele parece ser um menino triste, ele, como a Lúcia disse, tá procurando um refúgio nos animais, mas, como o Carlos disse, pode ser um menino sonhador.

> Na minha opinião, aí no texto, ele parece ser um menino bem ingênuo também, que, por exemplo, nesse trecho que fala que o mundo é como se fosse um jardim só que maior e mais largo, é ::::: eu acho que realmente o mundo é um jardim mais largo, maior. A única diferença é que tem mais perigos, e o menino, ele pode ser um menino que fique trancado, um menino inocente, um menino que pode ter perdido os pais dele, ele pode ter sido qualquer uma dessas coisas.

Nesses turnos, azul ganha um novo sentido, sonhador. No poema, o mundo é um jardim, mas Clóvis faz uma antítese para compreender essa passagem do poema, pois, para ele, o mundo é um jardim perigoso, não há só flores e perfume; e o menino é inocente, trancado, que para ele é interpretado no sentido literal. A partir da palavra "trancado", que foi lida, primeiramente, no sentido denotativo, em outras leituras, passa a ter novas interpretações, com outras possibilidades de coconstrução de sentidos, como é possível notar nos próximos turnos,

66	Ângelo	É que ele tava trancado. Não que ele tava trancado, ele não tinha oportunidade de conhecer, não conhecendo o mundo, não tendo essas coisas, ele pensava que (...) podia ser um lugar meio que de lazer. Que lá fora, ele podia ter mais coisas pra ele, e o cavalinho era uma ajuda pra ele, e que, quando ele fosse dormir, ajudasse ele a contar histórias, falasse o nome do que visse.

Excerto 5 – Interpretando a metáfora do burro ligada à alfabetização

124	Eloísa	Eu acho a mesma coisa, algumas coisas que o Ângelo falou, que ele tava trancado em algum lugar, preso, que ele é burro. ((Risos de todos alunos))
125	Eloísa	Burro, não. ((Muitas falas truncadas))
126	Professora	Gente, calma, só um instantinho, vamos, eu não tô ouvindo. A aula tá sendo gravada, e isto tudo tá aparecendo na aula. Ei!
127	Eloísa	Porque ele não teve estudo, tipo, ele tava trancado, ele não teve a oportunidade de estudar.
128	Professora	Ah, o fato de ele não saber ler, você acha que ele não teve estudo?
129	Eloísa	Isso.
130	Pedro	E ele se sentiu sozinho.
131	Professora	Ou será que ele é pequeno ainda e não chegou na fase da alfabetização.
132	Pedro	Então (...)

133	Eloísa	Não sei. Parece que ele é grande, não teve a oportunidade de estudar e ele quer conhecer o mundo.

Assim que Eloísa começa a expor seu pensamento nos turnos 124 e 125, pode-se notar que houve risos de todos e falas truncadas, porque, a princípio, eles acharam um absurdo ela mencionar que ele estava preso, que ele é burro. Nesse momento, ela ainda não havia terminado seu raciocínio e precisei fazer uma intervenção no turno 126, para ela pudesse concluir sua fala.

Para Eloísa a palavra "trancado" mencionada nos turnos anteriores significa não saber ler, portanto o menino era desprovido de conhecimento. Isso o impede de conhecer outros lugares, como rios e lagos. Eloísa, nesses turnos, faz uma leitura que sai do sentido literal e constrói um sentido metafórico, isto é, segundo Lakoff e Johnson (2002: 45),

> [os] conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana.

Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana.

Eloísa, sem ter consciência, construiu seu pensamento, com base num sistema conceptual metafórico, no qual trancado é não saber ler. Segundo Lakoff e Johnson (2002), por meio das metáforas estruturamos a nossa maneira de perceber, pensar e de agir.

Observamos que no próximo turno Pedro conclui que esse era o motivo da sua solidão. A leitura é uma das formas de conhecer o mundo sem precisar sair do local onde habitamos. A leitura é conhecimento. A leitura é uma viagem.

A relevância de havermos mencionado alguns traços comportamentais da Eloísa e de como os amigos reagiam a isso está justamente no fato de que, nas vivências de leitura, ocorreu a aceitação da voz dela, que tornou possível a intersubjetividade.

Assim, há implicações muito positivas nas vivências de leitura pelo PAG, pois o princípio de formação da alteridade, leva o leitor a ser mais sensível, mais empático, ajuda-o a dialogar com o texto, a se colocar no lugar das personagens, a vivenciar a leitura de forma mais profunda e também a ouvir o outro.

Acima de tudo, essa prática dialógica de leitura (PAG), cria um ambiente de controvérsias, negociações e construções intersubjetivas,

que conduz à inclusão social, um fator que urge ser considerado na sala de aula e em outros ambientes.

5. Considerações finais

Iniciar uma pesquisa é trazer consigo perguntas que não sabemos se chegaremos a uma resposta, e eu trazia comigo a questão e o desejo de descobrir se seria possível resgatar o interesse pela leitura na transição do Ensino Fundamental I para o II.

Na verdade, percebi que impedimos a formação do leitor, justamente, não lhe permitimos ser leitor de verdade, isto é, quando o impedimos de pegar o texto e tirar suas próprias conclusões e consiga compartilhá-las, com liberdade, sem precisar sempre preencher atividades enfadonhas que controlam o processo interpretativo das múltiplas leituras.

Foi exatamente a busca por novas possibilidades que pudessem transformar a realidade vigente que me levou a conhecer o PAG, que é a base desta pesquisa, pois visa levar o leitor a se tornar protagonista, e ser responsável por sua participação nas vivências de leitura e, sobretudo, a ser um leitor mais crítico e empático.

Nesse compartilhamento, que ocorre nas vivências de leitura, há uma completude, não de forma total, exata, mas a construída a partir do olhar do outro, da palavra do outro que me completa e da minha que exerce o mesmo sobre o outro.

Por meio das vivências de leitura, os sujeitos envolvidos considerados "indisciplinados", construíram laços de amizade, alteridade, empatia, com condições de construírem diálogos, nos quais havia a singularidade, a subjetividade e a intersubjetividade.

Outro fator relevante é que a princípio, o objetivo desta pesquisa era investigar a possibilidade de resgatar o interesse pela leitura na transição do Fundamental I para o II por meio do PAG, mas acabamos descobrindo que essa prática de letramento cria um ambiente acolhedor, que promove a inclusão daqueles que ficam à margem por serem portadores de síndromes, que não os impedem de participar ativamente em sociedade como o caso de Eloísa, que foi elucidado nesta pesquisa.

Portanto, o PAG é um método de pesquisa e uma prática pedagógica pela qual os leitores são construtores e negociadores de sentido de forma bem democrática.

Fiz outras vivências de leitura com esse mesmo poema com os alunos do 6º ano de 2019 e 2020 com o poema "O menino azul", de Cecília Meireles, e observei que as leituras que surgem são bem parecidas, pois, todas as turmas citaram que o burro representava um amigo e o menino era solitário, queria um amigo e não sabia ler. Todavia, quero citar um

dado relevante, retirado da nota de campo, que ocorreu no dia 21/12/2020, pois um dos alunos participantes ficou emocionado com a construção dialógica realizada por eles em relação à última estrofe do poema ("Quem souber de um burrinho desses, pode escrever para Rua das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler"), pois, para eles, essa última estrofe representou que a carta era para qualquer menino que não soubesse ler; portanto, seria a representação de muitos passando pelo mesmo problema, que é a falta de alfabetização.

> Nesse momento, esse aluno colocou suas mãos na cabeça e dizia entusiasmadamente como aquilo podia ser, pois ele estava entendendo e enxergando o que não conseguiu na individualidade. (MARANGONI, 2020: 157).

Dessa forma, o PAG é um caminho inovador para promover o processo de escuta (do professor para com seus alunos e desses entre si), o sentimento de pertencimento e o acolhimento das vozes de todos, inclusive daqueles que se sentem à margem da sociedade por serem diferentes em algum aspecto.

Referências bibliográficas

BAJOUR, C. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. Pulo do gato, 2012.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal/ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CAMERON, L. Metaphor in educational discourse. London/New York: Continuum, 2003.

CHIZZOTTI. A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, Â. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.) Educação, arte e vida em Bakhtin**.** Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. Metáforas da vida cotidiana. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras/EDUC. 2002.

MACHADO, A. R. et al. Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARANGONI, M.P. O ensino da Língua Portuguesa com ênfase na leitura na transição do Ensino Fundamental I para o II. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

MOURA, E. M. Leitura em Bakhtin e Paulo Freire – Palavras e mundos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

PENNAC, D. Como um romance. Trad. Werneck, Leny. Rio de Janeiro. Rocco, 1993.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (org.) Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas: Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, S. J. e; ALBUQUERQUE, E. D. P. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, M. T. (org.). Educação, arte e vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VARELLA, D. Síndrome Prader Willi. Uol.com. Disponível em: https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-de prader-willi/Acesso em: novembro/2023.

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

ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação. Revista Signo, 2014.

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

ZANOTTO, M. S. Uma investigação empírica sobre interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura. In: GABRIEL, R; PELOSI, A. C. (Org.) 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. In: Signum: Estudos Linguagem, Londrina, n. 191.

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

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.