

# *Um Confronto Heurístico entre Práticas de Letramento e as Epistemologias do Monologismo e do Dialogismo*

A HEURISTIC CONFRONTATION BETWEEN LITERACY PRACTICES AND THE  
EPISTEMOLOGIES OF MONOLOGISM AND DIALOGISM

Mara Sophia **Zanotto\***  
Ariane Mieco **Sugayama\*\***

**Resumo:** Há três décadas ocorreu uma ruptura epistemológica nos estudos de leitura e escrita com a emergência dos estudos de letramento. No entanto, certos conceitos sofreram um processo de naturalização, como o de prática social e prática de letramento, exigindo uma atenção maior dos pesquisadores para desenvolver uma conceptualização mais elaborada desses conceitos que possibilite maior poder explicativo das investigações empíricas. Desse modo, este artigo pretende contribuir para uma discussão mais aprofundada do conceito de prática de letramento ao focalizar duas práticas – a prática de leitura dominante no contexto escolar e a prática do Pensar Alto em Grupo – que são sustentadas pelos pressupostos de duas epistemologias – do monologismo e do dialogismo (MARKOVÁ, 1997; BAKHTIN, 2003). Nossas reflexões levaram à conclusão de que ambas as epistemologias explicam não só as concepções de leitura subjacentes a essas duas práticas, mas também constituem modelos de pensar, agir e interagir, que podem contribuir para uma conceptualização mais desenvolvida do conceito de prática de letramento.

---

\* Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Contato: msophia.sp@gmail.com.

\*\* Mestre e Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bolsista CAPES. Contato: arianetec@hotmail.com.

**Palavras-chave:** Prática de letramento. Monologismo e dialogismo. Pensar Alto em Grupo.

**Abstract:** Three decades ago, an epistemological break took place within reading and writing studies due to the emergence of literacy studies. However, certain concepts underwent a naturalization process, such as those of social practice and literacy practice, requiring greater attention from researchers to develop a more elaborated conceptualization of these concepts that could provide empirical investigations with an improved explanatory power. Thus, this article aims contributing to a more thorough discussion of literacy practice by focusing on two practices – the reading practice dominant within the school context and the Group Think-Aloud practice – that are supported by the assumptions from two epistemologies – of monologism and dialogism (BAKHTIN, 2003; MARKOVÁ, 1997). Our reflections led to the conclusion that both epistemologies not only explain the reading conceptions underlying these two practices, but they also constitute models of thinking, acting, and interacting, that can contribute to a more developed conceptualization of literacy practice concept.

**Keywords:** Literacy practice. Monologism and dialogism. Group Think-Aloud.

## Introdução

Este artigo se propõe a discutir o conceito de prática de letramento, considerado “um dos instrumentos conceituais centrais para entender o letramento” (STREET, 1993, p. 84). Tal discussão se faz necessária pelo fato de esse conceito ter sofrido um processo de naturalização, como aponta Street (2000), fazendo surgir a necessidade de uma conceptualização mais elaborada. Para tanto, duas práticas de letramento serão focalizadas e discutidas do ponto de vista de suas epistemologias: a monológica e a dialógica (MARKOVÁ, 1997; BAKHTIN, 2003). São elas, respectivamente, a prática de leitura dominante no contexto escolar e a prática dialógica e colaborativa de leitura, denominada Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995), que

vem sendo pesquisada pelos participantes do grupo de pesquisa GEIM/CNPq – Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora.

As pesquisas do grupo têm como objetivos gerais elucidar os processos de compreensão da metáfora e, assim, contribuir para o ensino-aprendizagem de leitura. Elas são realizadas com metodologia interpretativista (ERICKSON, 1986), cujo traço fundamental é ouvir as vozes dos participantes das práticas sociais investigadas (MOITA LOPES, 2006). O método principal de pesquisa é o Pensar Alto em Grupo (PAG), que resultou de uma adaptação do Protocolo Verbal (ERICSSON; SIMON, 1984) e que, no desenvolvimento das pesquisas, revelou um grande potencial pedagógico como prática de letramento. Desse modo, o PAG passou a ser investigado nas suas duas faces: a de método de pesquisa e a de instrumento pedagógico.

Outra característica importante do interpretativismo, na sua orientação pós-moderna, é a recusa em estabelecer a priori qualquer teoria, mas aceitar a busca de uma ou mais teorias a partir da relevância para explicar os dados. No caso das nossas pesquisas sobre a construção do Pensar Alto em Grupo como prática de letramento, o pensamento bakhtiniano<sup>1</sup> foi se revelando extremamente pertinente para explicar não só a concepção de leitura que orienta essa prática, mas também a epistemologia que o fundamenta como método de pesquisa. Desse modo, pretendemos que essa discussão epistemológica contribua para o refinamento do conceito de prática de letramento e, indiretamente, lance luzes sobre o conceito de prática social.

Para atingir o objetivo proposto, o artigo apresentará uma discussão assim organizada: 1) o conceito de prática de letramento na contemporaneidade; 2) Pensar Alto em Grupo e a prática escolarizada: um confronto iluminador; 3) A prática de leitura escolar e o monologismo; 4) a prática de letramento do Pensar Alto em Grupo e o dialogismo; 5) Considerações finais.

---

<sup>1</sup> É importante salientar que Mikhail Bakhtin e o Círculo não elaboraram uma teoria sobre leitura e seu ensino; entretanto, uma vez que consideramos a língua como algo vivo na prática de letramento Pensar Alto em Grupo, no sentido de apreender a construção dos sentidos na interação verbal entre os participantes, os pressupostos bakhtinianos sobre língua(gem) se mostraram relevantes, tanto para explicar o funcionamento da prática como para construí-la em um novo paradigma de ensino-aprendizagem de leitura.

## O Conceito de Prática de Letramento na Contemporaneidade

Há três décadas ocorria uma mudança epistemológica nos estudos de leitura e escrita, devido aos trabalhos seminais de dois antropólogos, Shirley Heath e Brian Street. As obras desses autores deram uma nova direção às pesquisas sobre leitura e escrita ao provocarem o afastamento de questões pedagógicas e de processos psicolinguísticos de um leitor ou escritor individual e realizar investigações etnográficas do letramento em outros contextos sociais (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009, p. 1).

Shirley Heath, antropóloga americana, desenvolveu uma prolongada pesquisa etnográfica, publicada com o título *Ways with words* (HEATH, 1983), na qual focalizou os eventos de letramento de duas classes trabalhadoras – a de brancos e a de negros –, em dois contextos – a casa e a escola. Isso em uma época em que estava ocorrendo pela primeira vez um processo de *dessegregação* e integração escolar dessas duas classes. Como era uma pesquisa empírica, Heath examinou os *eventos de letramento*, que definiu como “as ocasiões nas quais a linguagem escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e dos seus processos e estratégias interpretativas” (HEATH, 1982, p. 50). A autora chegou à conclusão de que os padrões de uso da linguagem e de letramento variaram de acordo com as classes sociais e essa variação era consistente com outras práticas sociais (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009, p. 3). Essa foi uma das primeiras sementes da ideia de letramento como prática social, variável de um contexto para outro.

Brian Street, antropólogo inglês, também realizou uma pesquisa etnográfica em um povoado no Irã, na década de 1970, publicada com o título *Literacy in theory and practice* (STREET, 1984). As pessoas desse povoado não haviam sido aprovadas nos testes da UNESCO, sendo, portanto, consideradas *iletradas*. No entanto, Street, ao estudar diferentes práticas de letramento em diferentes contextos nesse povoado, chegou à conclusão de que as pessoas não podiam ser consideradas iletradas, pois participavam de diferentes eventos nos quais eram exigidos conhecimentos da escrita. Assim, ele concluiu que “devemos começar pelas concepções e usos da leitura e escrita que as pessoas já possuem” (STREET, 1993, p. 84), afirmação essa que nos lembra Paulo Freire, cuja obra influenciou a pesquisa etnográfica de Street.

Street (1984, 1993) reconheceu a validade do conceito de *evento de letramento*, porque não é possível investigar *o letramento*, que é uma noção abstrata, mas sim eventos de letramento, que são práticas concretas que podem ser estudadas etnograficamente. Entretanto, Street afirma que não ficou plenamente satisfeito com a noção, porque ela põe o foco de luz principalmente sobre o comportamento. Além disso, o autor argumenta que os antropólogos sabem que nós temos modelos na nossa mente que permitem dar sentido aos processos vividos numa prática social e que esses modelos são internalizados, quando participamos de eventos de letramento na nossa cultura. Assim, concluiu que esses modelos precisavam ser tematizados na teoria e, com esse objetivo, Street (1993, p. 83) propôs a noção de prática de letramento para se referir “*não somente ao próprio evento, mas também às concepções do processo de leitura e de escrita que as pessoas possuem (e que as orientam)* quando estão engajadas no evento”<sup>2</sup>.

Consideramos importante retomar a própria definição de Street porque, muitas vezes, é omitida por estudiosos do letramento essa dimensão que é essencial ao conceito de *prática de letramento*, ou seja, *as concepções do processo de leitura e de escrita que as pessoas possuem*, as quais dão sentido ao evento do qual estão participando.

Embora Street enfatize as concepções do processo de leitura e escrita como um traço fundamental do conceito de prática de letramento, essa dimensão é muitas vezes eclipsada por outra: a de prática de letramento como *prática social situada*, por ser variável de um contexto para outro em relação às “formas, funções, usos e valores através dos cenários sociais, variando assim nos seus efeitos e sentidos sociais” (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009, p. 2). Por essa razão, Street (2000) observa que, se não houver explicitação das concepções de leitura e escrita que regem os processos interpretativos no evento, não será possível explicar como os sentidos são

---

<sup>2</sup> Essa e outras citações foram traduzidas por Zanotto e Sugayama. Nessa citação, com grifos nossos, Street afirma que a noção de prática de letramento se refere não só ao próprio evento, mas também às concepções de leitura e escrita que os participantes do evento possuem. No entanto, houve muita discussão posterior sobre a relação entre prática e evento de letramento, que não retomaremos aqui, por não ser foco deste artigo.

construídos. Por essa razão, o autor conclamou a atenção dos pesquisadores para que procurassem refinar as questões referentes a esses modelos e concepções, pois os estudos de até então não haviam explicado o processo de construção dos sentidos. Esse olhar mais cuidadoso poderá, portanto, levar a uma conceptualização mais aprofundada de prática de letramento, evitando o risco de uma naturalização e reificação do conceito, que pode ser perigoso para o desenvolvimento de pesquisas na área. É o que aponta o autor em seu capítulo na coletânea de Martin-Jones e Jones (2000), no qual problematiza o emprego do conceito de *prática de letramento* nos demais capítulos:

Vários capítulos neste volume empregam a expressão ‘práticas de letramento’, mas a questão é se e como eles a usam diferentemente. É difícil responder isso porque a expressão é freqüentemente tomada como conhecida e os autores nem sempre explicitam o que ela significa para eles. Ela se tornou ‘naturalizada’ como Fairclough (1992) diria – nós todos assumimos que sabemos o que nós queremos dizer por ela. Tal naturalização é sempre um momento perigoso em qualquer empreendimento intelectual. (STREET, 2000, p. 17)

O problema da naturalização, apontado por Street (2000), ainda persiste, e não só em relação à noção de prática de letramento, mas também em relação à de prática social, cuja discussão é bastante complexa.

Em uma coletânea relativamente recente, *The future of literacy studies*, da qual participam pesquisadores do grupo Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*) e do Novo Grupo de Londres (*New London Group*), Baynham e Prinsloo, os organizadores, propõem como objetivo do livro revisitar princípios e construtos fundadores com uma visão problematizadora e apontar direções para os estudos futuros de letramento (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009). Dentre os construtos problematizados, eles focalizam principalmente o conceito de prática social, que avaliam como *produtivo e desafiador*. Com esse objetivo em mente, eles retomam definições de prática social propostas por vários autores, como Scribner e Cole (1981), Bourdieu (1991), Gee (2005, 2008), entre outros. As diferentes definições apresentadas mostram que há grande variação, pois cada uma dirige o foco de luz para

aspectos diferentes, evidenciando que a prática social é um fenômeno complexo e multifacetado, difícil de ser apreendido por uma única definição<sup>3</sup>. Notamos também que Baynham e Prinsloo procuraram discutir o conceito de prática social e não focalizaram o conceito de prática de letramento, *que é uma prática social com a especificidade de ser orientada por concepções de leitura e escrita*. Assim, este estudo, resultante de pesquisas empíricas realizadas na área da Linguística Aplicada (ZANOTTO; PALMA, 2008; ZANOTTO, 2010, 2014a; SUGAYAMA, 2011), pode contribuir para o refinamento teórico de um conceito fundamental dos Novos Estudos de Letramento.

Por essa razão, focalizaremos essa dimensão específica da prática de letramento, ou seja, as concepções de leitura e escrita, pois ela se tornou relevante nas pesquisas que estamos realizando sobre a prática dialógica e colaborativa de leitura, o Pensar Alto em Grupo, que pode representar uma contribuição para uma mudança em relação à prática escolar dominante de leitura.

Assim, pretendemos explicar as concepções de leitura subjacentes às duas práticas mencionadas, baseando-nos em duas epistemologias: a do monologismo e a do dialogismo (MARKOVÁ, 1997; BAKHTIN, 2003).

O caminho a ser percorrido será a apresentação elucidativa de como essas epistemologias tornaram-se evidentes e relevantes nas duas práticas de leitura confrontadas - a prática escolar dominante (monológica) e o Pensar Alto em Grupo (PAG - dialógica).

## **Pensar Alto em Grupo e a Prática Escolarizada: um confronto iluminador**

Nesta seção, explicaremos como ocorreu o confronto das duas práticas de letramento. Para tanto, iniciaremos com um histórico do Pensar Alto em

---

<sup>3</sup> Por essa razão não entraremos na discussão de prática social, mas apresentamos aqui os dois sentidos em que o termo tem sido usado nos Novos Estudos de Letramento: a) “– para se referir a detalhes etnográficos de eventos situados de letramento que são observáveis, coletáveis e/ou documentáveis, envolvendo pessoas, relacionamentos, propósitos, ações, lugares, tempo, circunstâncias, sentimentos e ferramentas”; e b) “– para se referir a padrões culturalmente reconhecíveis que podem ser generalizados a partir da observação de pontos específicos” (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009, p. 6).

Grupo, para contextualizarmos na sua história o seu embate com a prática escolar dominante.

Esse confronto das duas práticas de letramento, com características tão diferentes, como veremos nas próximas seções de forma detalhada, não ignora que uma se definiu e convive com a outra. Isso ocorreu porque, embora a procura tenha sido de que professor seja mais dialógico no modo de conduzir a leitura na vivência do PAG, notamos que isso aconteceu de modo conflituoso, uma vez que ele e os alunos estavam ancorados em um contexto sócio-histórico-cultural, no qual predominava – e ainda predomina – uma concepção de leitura regida pela epistemologia objetivista, ou monológica. Nesse sentido, sabemos que não basta apenas a intenção de um único sujeito para romper a cadeia de comportamentos orientados por um modelo em uma prática de letramento; mas reconhecemos também que esse sujeito, sendo histórico, não é assujeitado e tem, em seu horizonte de perspectiva, possíveis mudanças em seu cenário social. Esse modo de conceber o sujeito – no caso, o(a) professor(a) na aula de leitura – está de acordo com o pensamento bakhtiniano, como explica Fiorin (2006, p. 28):

A utopia bakhtiniana é poder resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço da sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no ‘simpósio universal’ ocorre na ‘interação viva das vozes sociais’. Nesse ‘simpósio universal’, cada ser humano é social e individual.

Propor uma mudança no ensino-aprendizagem de leitura é, portanto, desafiador, requerendo do profissional o reconhecimento das limitações das ações afinadas com a prática monológica, mas também das potencialidades de seu novo modo de agir – no caso, advindo de uma prática dialógica.

O relato do processo de construção do Pensar Alto em Grupo permitirá, ao leitor, compreender como ocorreu não só a percepção da pertinência do conceito de prática de letramento, mas também a da necessidade de uma conceptualização mais desenvolvida desse conceito. Além disso, será possível observar a construção da prática contextualizada em sua história, uma vez que esta não ocorre num vácuo social.

No início das pesquisas de Zanotto (1992) e de pesquisadores do grupo, o Pensar Alto (ERICSSON; SIMON, 1984), ou Protocolo Verbal, foi utilizado individualmente como um instrumento introspectivo, com a finalidade de compreender como os leitores interpretavam metáforas em textos literários ou de outros gêneros, tanto em língua materna como em língua estrangeira<sup>4</sup>. Partindo da constatação de que as metáforas constituíam dificuldades para os leitores, afastando-os do texto literário, buscávamos elucidar o processo de compreensão da metáfora de modo a contribuir para o ensino de leitura.

No entanto, Zanotto (1992) notou que o Pensar Alto, pelo fato de ser realizado individualmente, gerava dados pouco relevantes, pois o ‘informante’ ficava intimidado, quando se deparava com o desafio de lidar com as incongruências<sup>5</sup> geradas pela metáfora, em uma leitura solitária, sem mediação de colegas ou da professora. Isso porque o Pensar Alto individual era uma prática monológica, já que o ‘informante’ tinha que pensar alto durante a realização da leitura e não podia haver réplica da professora/pesquisadora, pois a única coisa que ela podia falar era lembrar o ‘informante’ de falar o que estava pensando, caso ele fizesse silêncio.

Devido a esse desconforto, havia uma pressa em terminar a tarefa e não pensar muito sobre o que causava dificuldade, não produzindo dados relevantes para a pesquisa. Além de todas essas pressões, havia outra que consistia na expectativa do ‘informante’ de interpretar o texto corretamente para o professor-pesquisador. Em suma, os leitores terminavam a experiência sentindo-se frustrados no exercício de interpretação e se desqualificando como leitores de textos literários.

Esses resultados negativos mostraram a necessidade de uma adaptação no procedimento do Pensar Alto, para que ocorresse uma maior expansão

---

<sup>4</sup> Para o histórico mais detalhado da construção da prática de letramento enquanto vivência pedagógica, ver Zanotto (2014a). Para a discussão da prática enquanto método de pesquisa, ver Zanotto (2014b).

<sup>5</sup> As incongruências são condição necessária para a identificação da metáfora, pois constituem o gatilho para a interpretação metafórica (CAMERON, 2003). Elas podem ser semânticas, quando apresentam incompatibilidades linguísticas entre partes do enunciado ou de uma expressão; e pragmáticas, quando provocam uma ruptura da relevância em relação ao contexto (ZANOTTO, 2010, p. 617).

de ideias e pensamentos, gerando assim evidências dos processos interpretativos das metáforas. A partir desse momento, o método de pesquisa deixou de ser individual e passou a ser realizado em grupo (ZANOTTO, 1992, 1995). Nesse novo formato, os leitores puderam estabelecer um diálogo livre com o texto, que possibilitou a construção espontânea de interpretações das metáforas e, conseqüentemente, a geração de dados relevantes para responder as questões de pesquisa. Além disso, o protagonismo dos participantes na construção das leituras possibilitou também a construção de uma imagem mais positiva de si mesmos como leitores.

Essa busca inicial era por um método de pesquisa adequado para gerar dados dos processos interpretativos das metáforas. No desenvolvimento da pesquisa, houve um período em que Zanotto e a primeira geração de pesquisadores do grupo (PALMA, 1998; NARDI, 1999) testavam nas próprias pesquisas o Pensar Alto Individual e o Pensar Alto em Grupo, obtendo melhores resultados com o último. Pelo fato de termos internalizado o papel de pesquisadoras formadas pelo Pensar Alto Individual, procurávamos intervir o mínimo possível, de forma a não influenciar a construção das leituras pelos participantes. Desse modo, estávamos contribuindo para que eles interagissem de forma natural e descontraída, porque não agíamos de acordo com o modelo de professor diretivo e controlador dos turnos da interação (KLEIMAN, 1992; PONTECORVO, 2005), favorecendo, desse modo, que se envolvessem na resolução dialógica e colaborativa das incongruências da linguagem metafórica.

Não sabíamos que a busca por um método iria se transformar na descoberta de uma prática de letramento, com grande potencial pedagógico, que permitiria criar novos modos de trabalhar com a leitura. Depois de uma primeira tentativa relatada no texto de 1992, Zanotto (1995) utilizou o Pensar Alto em Grupo como método principal, pois concluiu que era adequado para tornar visíveis os processos interpretativos da metáfora, que têm sido foco central de suas pesquisas. Além disso, a vivência analisada nesse texto de 1995 também demonstrou o seu valor como instrumento pedagógico. Assim, a geração seguinte de pesquisadores do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora – GEIM – passou a pesquisar o Pensar Alto em Grupo, sobretudo como vivência pedagógica.

Na mudança de enfoque para o pedagógico, aconteceu algo não previsto por nós. Como os pesquisadores<sup>6</sup> dessa nova geração não haviam utilizado o Protocolo Verbal, não aprenderam o papel de pesquisador que não devia intervir no pensamento dos alunos. Por essa razão, eles trouxeram para a vivência do PAG o papel de professor diretivo e controlador dos turnos, que dirige o pensamento dos alunos para a leitura esperada por ele ou pelo autor do livro didático, por meio de um excesso de perguntas diretivas, não deixando espaço para os alunos interagirem e pensarem em grupo. Desse modo, simplesmente não acontecia o Pensar Alto em Grupo.

Nesse momento, percebemos que eles traziam o modelo da prática escolar dominante de leitura que entrava em confronto com a concepção de leitura que orientava o Pensar Alto em Grupo, definido como uma prática social de leitura, cujo objetivo, desde o início, foi dar espaço para a voz e a subjetividade dos leitores. A partir desse traço essencial, fomos percebendo, no desenvolvimento da pesquisa, que estávamos construindo uma prática dialógica. Isso porque não bastava dar espaço para a voz e a subjetividade do leitor, mas era preciso acolher e legitimar suas vozes, assim como orquestrá-las na construção dialógica e colaborativa das leituras (ZANOTTO, 2014a).

Desse modo, embora aparentasse ser uma simples conversa sobre um texto em grupo, não ocorria um diálogo qualquer nessa prática, pois, aos poucos, percebemos que se tratava de uma conversa dialogizada, no sentido de permitir a vivência em sala de aula de uma concepção dialógica da linguagem.

Enfim, o que pretendíamos era uma prática coerente com o dialogismo e o que eles traziam era o modelo da prática dominante de leitura, objetivista e monológico, entrando em confronto com nossa proposta. Nesse momento, fez sentido, na nossa pesquisa, o conceito de prática de letramento, para explicar esse confronto de dois modelos: um modelo dominante, o da prática

---

<sup>6</sup> Os professores/pesquisadores, cujas pesquisas contribuíram muito para construir o Pensar Alto em Grupo, realizavam pesquisa sobre a própria ação, ou seja, pesquisa-ação, com um grupo de alunos lendo diferentes textos, numa sequência de 4 a 6 eventos de leitura. Nesse percurso, havia a necessidade de refletir para transformar a própria ação. É impossível citar todos, mas mencionamos alguns: Lemos (2005), Queiróz (2009) e Santos (2014).

escolar de leitura, e outro, o modelo em construção do Pensar Alto em Grupo.

Segundo Street (1993), internalizamos as convenções que constituem os modelos das práticas de letramento, participando de eventos de letramento na vida cotidiana e algumas convenções são fortemente dominantes e naturalizadas. Frequentemente, as pessoas não têm consciência dessas convenções até o momento em que elas se tornam explícitas, no confronto com outro modo de operar a leitura e a escrita como forma de combate e resistência.

No caso do Pensar Alto em Grupo, as características dessa prática foram sendo mais bem delineadas a partir do confronto com as convenções dominantes e naturalizadas da prática escolarizada, formando, os dois modelos, um todo relacional, no qual uma prática foi melhor conceptualizada a partir da outra. Os professores/pesquisadores sabiam, teoricamente, que a prática devia ser dialógica, mas traziam as ações da prática escolar dominante, que constituía uma prática de letramento naturalizada e, por isso, realizada de forma automática e inconsciente.

Em decorrência disso, foi necessário investigar que ações do professor seriam mais adequadas para implementar o dialogismo no evento de leitura, ou seja, colocar a teoria na prática. Desse modo, os participantes do projeto de pesquisa passaram a realizar pesquisa-ação, no sentido de pesquisar a própria ação nos eventos em que se pretendia permitir que os alunos pensassem alto em grupo de forma dialógica. Nesse sentido, podemos dizer que esse conflito lançou não só uma luz sobre epistemologias de linguagem e comunicação diferentes (que implicam diferentes concepções de leitura e de escrita), mas também foi possível fortalecer, por antagonismo, maneiras de agir e interagir em uma nova prática de letramento. Nesse processo de conflito, os professores se conscientizavam do que faziam na prática escolar, quando tentavam realizar o oposto na pesquisa-ação, o que levou à construção de um metaconhecimento sobre ambas as práticas: a escolar e o Pensar Alto em Grupo.

Ao observarmos as dinâmicas dessas duas práticas e inferirmos os modelos implícitos – o monológico e o dialógico –, encontramos as epistemologias pertinentes para explicar as concepções de leitura implícitas nas duas práticas focalizadas. Desse modo, podemos contribuir para realizar o que propõe Street (2009, p. 22): “A pesquisa, então, tem uma tarefa de

tornar visível a complexidade das práticas de letramento locais cotidianas e da comunidade e de desafiar a miopia e os estereótipos dominantes”. E a prática monológica é de fato um ‘estereótipo dominante que gera miopia’ e que precisa ser desconstruído para dar espaço para uma forma mais dialógica de agir.

Desse modo, passaremos a discutir as duas práticas e suas epistemologias, que foram delineadas a partir desse confronto heurístico, iniciando pela prática de leitura escolar e o monologismo.

## **A Prática Escolar de Leitura e o Monologismo**

A prática de leitura dominante no contexto escolar tem preponderantemente cristalizada, em seu bojo, uma concepção monológica de linguagem e de comunicação que se reflete não só nos modos de ler, mas também nos modos de agir dos professores e dos alunos. Por esse motivo, é de extrema relevância compreender a ‘epistemologia’ subjacente a ela, a fim de melhor compreender a concepção de leitura que a orienta e suas implicações para o ensino-aprendizagem de leitura. Falamos em ‘epistemologia’ subjacente à prática escolar de leitura, mas não há propriamente uma teoria científica que a sustente. O que há, na realidade, é uma teoria popular monológica de comunicação representada pela metáfora do canal, como se verá a seguir.

Marková (1997, p. 229), tendo o objetivo de discutir o dialogismo como epistemologia, observa que a afirmação de que o dialogismo é uma epistemologia das ciências humanas é de Bakhtin (2003)<sup>7</sup>, e é explicitada no

---

<sup>7</sup> Em *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003, p. 393), encontramos um capítulo intitulado “Metodologia das ciências humanas”, o qual já havia sido publicado pela editora Martins Fontes, em 1992, com o título *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas*, numa tradução da versão francesa. A última versão mais completa, de 2003, mesmo levando o título de “Metodologia das ciências humanas”, não ignora a reflexão sobre a epistemologia dialógica, uma vez que toda metodologia implica uma epistemologia correlata. Além disso, Marková (1997), para sistematizar a discussão sobre o dialogismo como epistemologia, baseou-se na tradução do original russo, na qual consta o termo epistemologia. Essa tradução, realizada por V. W. McGee, foi publicada em *Speech genres and other late essays* (Emerson, C.; Holquist, M. (Ed.). Austin: University of Texas Press, 1986).

capítulo final da *Estética da criação verbal*. Esse capítulo, no entanto, é constituído por apontamentos de um pensamento em processo de construção. Marková tem o mérito de elaborar e argumentar mais profundamente esse projeto de Bakhtin e, para atingir esse objetivo, a autora discute os pressupostos do dialogismo por oposição aos do monologismo.

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. A autora dá como exemplos dessa epistemologia: o racionalismo cartesiano; o positivismo lógico; o atomismo lógico; a linguística chomskyana (MARKOVÁ, 1997, p. 227-228).

Como o monologismo concebe o objeto independente do sujeito, com propriedades imanentes, e o processo do seu conhecimento como uma descoberta do que já existe nele, essa epistemologia consiste em uma forma de objetivismo, já que se caracteriza pelo primado do objeto. Bakhtin/Volochínov nomearam essa orientação do pensamento filosófico-linguístico de *objetivismo abstrato* e criticaram de forma veemente o estruturalismo saussureano, que constituía “a mais brilhante expressão do objetivismo abstrato em nosso tempo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 86).

Esse modo de compreender a linguagem, de tradição objetivista, tem consequências muito específicas para uma teoria do sentido, conforme apontam Lakoff e Johnson (2002, p. 308-318): o sentido é objetivo e independente do uso e do sujeito; as expressões linguísticas são objetos; assim sendo, as expressões linguísticas têm sentidos (em si)<sup>8</sup>. Essas são as principais premissas da linguística objetivista, que também constituem a teoria popular da comunicação, representada pela metáfora do canal, descoberta por Reddy (1993). Esse autor inferiu, ao analisar enunciados que os falantes de língua inglesa utilizam cotidianamente para falar de comunicação, que o

---

<sup>8</sup> Lakoff e Johnson (2002) apontam dez características do objetivismo, impossível de discutir neste artigo. Apresentamos apenas as que têm implicações pertinentes para a leitura.

falante se comunica na vida cotidiana pensando que o que ele “pôs” nas palavras é o que seu interlocutor deve “pegar” tal e qual, como se a mensagem tivesse passado por um canal e chegado pronta à mente do seu interlocutor sem nenhuma alteração (ZANOTTO et al., 2002, p. 15-19).

A metáfora do canal revela, portanto, a presença de uma concepção objetivista do ato de compreender na linguagem cotidiana, pois o sentido está nas palavras e é visto como um objeto independente do sujeito e do contexto. Essa concepção se aplica também à leitura, pois compreender ou ler é decodificar, ou “pegar” o sentido que está no texto, pois este “tem propriedades imanentes e sua compreensão é apenas um processo de decodificação, que leva a uma única leitura” (SUGAYAMA, 2011, p. 24). Desse modo, na prática de leitura escolar, em geral, não há espaço para as vozes dos leitores, que se limitam apenas a decodificar, copiar, memorizar e parafrasear. Podemos concluir, então, que a concepção monológica objetivista é nociva, porque cerceia o pensamento do leitor, e ela permeia a cultura ocidental, pois está presente na ciência, na comunicação cotidiana e na prática escolar de leitura.

O leitor é visto como alguém com pouco poder nas atividades de leitura, ou seja, não pode ser responsivo. Sua voz é silenciada, enquanto a legitimada é a do professor, mas apenas aparentemente, pois, como observa Coracini (2002, p. 74),

... se os alunos são silenciados pelos professores, estes são silenciados pelo livro didático e pela instituição, e ambos, pelo sistema escolar e social que os formou e que, de uma forma ou de outra, conferem lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógica, internalizadas e naturalizadas, impedindo a uns e outros a livre elaboração do sentido de tudo o que os (nos) rodeia.

Outra característica da prática escolar de leitura, decorrente do monologismo, é que dificilmente ocorre a interação dos alunos entre si, uma vez que todos devem ler do mesmo modo. Por essa razão, o modo de agir do professor é diretivo e, por vezes, autoritário; compondo um tipo de estrutura usual de conversação, na sala de aula, que compartimenta as vozes e inibe uma conversa dialogizada entre os participantes.

Essa prática de leitura é passada de forma transgeracional ao longo da história, a ponto de constituir-se, no contexto escolar, em um *habitus*, conceito proposto por Bourdieu (1991), ao qual estudiosos de letramento têm recorrido para explicar o conceito de prática social, que é essencial na definição de letramento ou prática de letramento (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009).

A dimensão do conceito de *habitus* que nos interessa, a fim de compreender a prática de letramento escolar mais usual, refere-se a ‘disposições duráveis e transponíveis’ que os indivíduos levam para suas interações na prática social de leitura na escola, marcando modos particulares de agir em vez de outros, sendo, portanto, um tipo de ‘história corporificada internalizada e assim esquecida como história’ (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009, p. 7)<sup>9</sup>, ou seja, nós a internalizamos, mas não temos consciência dela.

Por ser uma prática transmitida de forma transgeracional e esquecida como tal, geralmente é praticada de forma automática e inconsciente, decorrendo disso a dificuldade de promover uma mudança. A fim de transformar essa situação, é de extrema urgência “desenvolver propostas positivas para intervenção no ensino, currículo, avaliação e formação do professor”, conforme sugere Street (2003, p. 82).

Nesse sentido, a prática de letramento Pensar Alto em Grupo é compreendida como uma prática social, orientada por outra epistemologia – no caso, o dialogismo –, que configura outros modos de ler um texto e interagir em sala de aula. Consideramos, assim, que ela representa uma proposta positiva de mudança, pois estudos referentes ao dialogismo podem contribuir para a conceptualização dessa prática de letramento e para a construção de um metaconhecimento por parte do professor de uma outra forma de pensar e de agir.

## **A Prática de Letramento do Pensar Alto em Grupo e o Dialogismo**

No processo de construção do Pensar Alto em Grupo, tivemos a preocupação principal de dar voz aos leitores, para que eles pudessem livremente construir as suas leituras. Nesse percurso, foram se delineando, de

---

<sup>9</sup> Os autores se baseiam na tradução inglesa da obra “Linguagem e poder simbólico de Bourdieu”, publicada em 1991, para explicar o conceito de *habitus*.

forma empírica, ações coerentes com os pressupostos essenciais do dialogismo<sup>10</sup>.

Como explicamos no início do item 3, recorremos a Marková (1997), que sistematizou a discussão sobre o dialogismo, voltando a precursores desde o século XVII e pensando no contexto geral dos estudos sociais e humanísticos. Por essa razão, nossa discussão sobre a epistemologia do dialogismo se baseará principalmente nessa autora, embora não possamos apresentar neste artigo a ampla discussão realizada por ela.

A epistemologia do dialogismo, segundo Marková, concebe os objetos do conhecimento não como entidades discretas, mas interdependentes, constituindo um *todo relacional*, pois “o sujeito conhecedor toma uma perspectiva particular dos objetos do conhecimento ao invés de examiná-los objetivamente” (MARKOVÁ, 1997, p. 228). Outras abordagens do conhecimento partilham essa epistemologia, como a fenomenologia, o interacionismo e o construtivismo. No caso da nossa pesquisa, o Pensar Alto em Grupo, na sua dimensão de método de pesquisa, está vinculado à metodologia interpretativista (ERICKSON, 1986), que tem como característica essencial ouvir as vozes dos participantes das práticas sociais investigadas (MOITA LOPES, 2006). A confluência, portanto, dessa metodologia de pesquisa – o interpretativismo, que tem sua origem na fenomenologia – com a epistemologia do dialogismo é de que os objetos de conhecimento existem somente na relação com o sujeito, de onde emerge a necessidade de dar voz a ele.

Segundo Marková (1997), o dialogismo foi objeto de estudo dos filósofos Neo-Kantianos,<sup>11</sup> que provavelmente cunharam o referido termo,

---

<sup>10</sup> A discussão da prática de letramento do Pensar Alto em Grupo do ponto de vista do dialogismo se dará, sobretudo, na sua dimensão epistemológica, devido à limitação de espaço, pois reconhecemos que a característica dialógica dessa prática merece ser o foco de uma discussão aprofundada em outro texto, que considere a articulação das dimensões epistemológica, estética e ética que ocorre no ato responsivo do leitor.

<sup>11</sup> “O dialogismo era o objeto de estudo dos filósofos Neo-Kantianos de orientação religiosa, que presumivelmente cunharam o termo ‘dialogismo’. [...] Eles eram interessados pelo ‘princípio dialógico’ envolvido na relação entre o ‘Eu e o Tu’ (I and Thou), que é estabelecida e mantida por meio da fala e comunicação” (MARKOVÁ, 1997, p. 230).

inspirando-se em ideias de Hegel, sobretudo a de *consciência de si* (*self-consciousness*), segundo a qual a pessoa adquire consciência de si simultaneamente à consciência da outra pessoa, “o que ocorre através de um processo de mútuo conhecimento (ou reconhecimento) de um indivíduo pelo outro” (MARKOVÁ, 1997, p. 230).

Para a autora, como Bakhtin teve “contatos diretos com a Escola Marburg dos Neo-Kantianos, é possível que ele tenha adotado o termo dialogismo cunhado por eles” (MARKOVÁ, 1997, p. 230). Com base nessa abordagem do conhecimento, Bakhtin, juntamente com os outros integrantes do Círculo, elaborou a conceptualização dialógica da linguagem que se caracteriza por ser essencialmente interacionista. Assim, para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 127, grifos dos autores),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um *sistema abstrato de formas linguísticas*, nem pela *enunciação monológica isolada*, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

O reconhecimento de que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua leva à implicação de que a língua(gem) não existe separada do sujeito, mas existe na interação com ele. Desse modo, o sentido não está na palavra como concebem os teóricos que se pautam no monologismo, pois, segundo Bakhtin/Volochínov (2010, p. 137), “A significação não está na palavra, nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um complexo sonoro.”

Do mesmo modo, o processo de construção do conhecimento não é concebido como algo *objetivo*, pois o conhecedor se posiciona de forma *responsiva ativa* em relação ao objeto. Além disso, Marková (1997, p. 228) acrescenta: “O conhecimento, ou melhor, a compreensão (para usar o termo preferido por Bakhtin), é fundamentalmente *reflexiva*. A compreensão pressupõe um envolvimento ativo dos seres humanos conscientes de si mesmos e do outro”. Esse modo de conceber a compreensão como reflexiva evidencia a preocupação com a alteridade como uma dimensão constitutiva

da linguagem e do sujeito, pois os dois interlocutores “devem ser capazes de entender, pelo menos parcialmente, a perspectiva de si e do outro” (MARKOVÁ, 1997, p. 228).

A concepção da compreensão como responsiva e reflexiva é relevante para as ciências humanas em geral, pelo fato de a linguagem ser fundamental em todas as práticas sociais. Por essa razão, Marková (1997, p. 230) afirma:

O dialogismo como uma epistemologia é explicitamente baseado na linguagem e, para Bakhtin, todas as ciências sociais humanas, por exemplo, a psicologia, literatura e antropologia, fazem sentido somente em termos de diálogo. Sua visão era de que todas as ciências humanas são baseadas na comunicação e na compreensão do que está sendo comunicado.

Se essa epistemologia é baseada na linguagem e a concepção de compreensão responsiva e reflexiva é desejável no ensino-aprendizagem de leitura, podemos dizer que ler é estabelecer um diálogo por meio do qual os sentidos são construídos, de forma responsiva e reflexiva, na interação entre leitor e autor mediados pelo texto, assim como na interação com outros leitores também, quando a atividade é em grupo. Nesse processo de responsividade e reflexividade, o leitor relaciona diversos discursos e vozes sociais, revelando-nos a natureza interdiscursiva e polifônica da linguagem.

Essa, portanto, é a concepção de leitura que explica a atividade de interpretar no Pensar Alto em Grupo, assim como orienta modos específicos de agir e interagir nessa prática de letramento.

Ao darmos espaço para as vozes e subjetividades dos alunos, favorecemos a responsividade, pois os alunos têm condições favoráveis para expressar um ato real de resposta, como bem observa Fiorin (2006, p. 6):

Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação lingüística do texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta.

Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta.

A reflexividade, por sua vez, também tem espaço para ser vivida e aprendida, pois, na prática de letramento do Pensar Alto em Grupo, a relação entre o eu e o(s) outro(s) é valorizada e fortalecida por meio de uma discussão coletiva, na qual todos têm suas vozes e subjetividades reconhecidas e validadas, uma vez que a construção dos sentidos é realizada na interação verbal, negociada entre os participantes que procuram compreender a voz do autor, mediados pelo texto trabalhado.

Esse modo de agir e interagir, em uma prática de leitura, evidencia uma concepção dialógica de leitura vivenciada em sala de aula, uma vez que considera a construção dos sentidos na interação verbal entre os participantes e o permanente reconhecimento desse(s) outro(s) que pode(m) se posicionar de modo diferente - tanto em relação às leituras legitimadas pelo contexto escolar, como em relação à(s) leitura(s) do(s) outro(s) colega(s).

De maneira a compreendermos melhor esses aspectos da prática do Pensar Alto em Grupo, relacionados à epistemologia do dialogismo, apresentaremos, na sequência, como ocorre sua dinâmica em dois momentos. No primeiro, o texto<sup>12</sup> é distribuído aos participantes para uma leitura individual silenciosa e introspectiva. Em seguida, no segundo momento, inicia-se a conversa, na qual cada um pode dizer livremente o que pensou sobre o texto. Nessa etapa, que é a mais rica, o Pensar Alto em Grupo pode dar a impressão de ser uma simples conversa, mas, na verdade, ele apresenta ações coerentes com o dialogismo que foram sendo construídas nas pesquisas empíricas realizadas pelos participantes do projeto.

O primeiro momento privilegia a interação do leitor com o autor mediados pelo texto. A orientação dada ao leitor é para não se preocupar

---

<sup>12</sup>Trabalhamos em geral com o texto literário pelo fato de apresentar uma linguagem figurada mais elaborada que constitui um desafio para o leitor e o leva a desautomatizar o processo de leitura, criando um enigma para ele resolver. Desse modo, favorece a explicitação de processos interpretativos. Mas também utilizamos textos de outros gêneros, de acordo com as necessidades da pesquisa e dos participantes.

com a resolução de problemas, caso surjam, pois esses poderão ser comentados e resolvidos pensando dialogicamente no grupo.

Após essa leitura, que dura poucos minutos, variando de acordo com o perfil de cada grupo, passamos para o segundo momento, no qual os leitores terão espaço para suas vozes e subjetividades e poderão construir e compartilhar suas leituras, sem a preocupação de estarem corretas ou erradas, pois a prática do Pensar Alto em Grupo concebe a construção da leitura em termos de hipóteses, cuja relevância ou coerência em relação ao texto também será discutida também pelo grupo (ZANOTTO, 2014b).

Ao acolhermos as vozes dos alunos, as múltiplas leituras podem surgir, levando o professor ao desafio de lidar com elas, pois, quando comparado à prática escolar dominante de leitura, o Pensar Alto em Grupo, enquanto *práxis* social de leitura, gera uma quantidade maior de interpretações, devido a dar espaço para as vozes dos leitores (ZANOTTO, 2007; SUGAYAMA, 2011) e propiciar uma compreensão ativa e responsiva. Devido a essas características, a prática do Pensar Alto em Grupo possibilita a vivência do dialogismo em sala de aula.

Ocorre, assim, o fortalecimento da voz e da identidade do leitor, pois não são consideradas apenas as leituras legitimadas no interdiscurso sócio-histórico-cultural, permitindo, portanto, a tensão dialógica entre as leituras sancionadas pelas autoridades interpretativas (professor, livros didáticos, críticos literários) e as leituras até então marginalizadas, por serem decorrentes de vozes silenciadas.

O desafio de lidar com as múltiplas leituras não implica aceitação de todas as hipóteses de leitura construídas pelos participantes, pois o professor deve pensar junto com o grupo, em um processo de negociação, para decidirem todos quais podem ser aceitas ou não, com base em uma noção intuitiva de relevância<sup>13</sup>.

Nesse *pensar juntos em grupo*, a interação entre os leitores ganha força, na qual um complementa a voz de outro leitor, expandindo suas reflexões, refutando, acatando ou acrescentando novas ideias, revelando, assim, a vivência

---

<sup>13</sup> A explicação teórica da relevância das múltiplas leituras é o foco das pesquisas atuais de Zanotto (2013) e Sugayama (2013), com base na abordagem mais recente da Teoria da Relevância, elaborada por Carston (2002).

de um diálogo efetivo de aproximação do eu-outro(s) a partir de deslocamentos, pois,

Se não há signo sem ideologia, não há diálogo efetivo sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar para sua posição, enriquecido pelo embate produtivo do encontro de consciências equipolentes, autônomas, mas não independentes das condições sócio-históricas de suas constituições. Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos. (GERALDI, 2013, p. 15-16).

O diálogo efetivo possibilita a emergência de momentos especiais de um processo de coconstrução de raciocínios, por meio do qual os leitores podem se tornar mediadores entre si, a fim de pensarem colaborativamente para resolver os enigmas criados pela linguagem figurada, o que se traduz em

... um raciocínio exteriorizado coletivo, no qual o conhecimento se constrói mediante a concatenação dos argumentos por meio de um pensamento coletivo, que passa de um para o outro, como se não tratasse mais de indivíduos diferentes, mas de um único sujeito com mais vozes (como poderíamos dizer seguindo Bakhtin, 1981). (PONTECORVO, 2005, p. 69).

No entanto, para que esse tipo de interação ocorra, não basta o professor simplesmente dar espaço para as vozes dos alunos, é preciso aprender a ouvir e ser responsivo em relação às vozes dos alunos. Podemos exemplificar com um tipo de ação que se opõe à ação do professor na visão monológica da leitura, na qual o professor ignora ou rejeita a fala de um aluno, se ela não corresponde à leitura esperada. Na visão dialógica, o professor se desloca da sua posição para compreender e ouvir com empatia a voz do aluno, em um exercício de perceber o aluno como outro diferente de si. Esse movimento se traduz em perguntas ou comentários que demonstram interesse para entender a posição do aluno.

Resumindo, as principais ações coerentes com a concepção dialógica no Pensar Alto em Grupo, são: 1) saber ouvir os alunos, legitimando suas vozes, ampliando-as para o grupo (O'CONNOR; MICHAELS, 1996; VIEIRA, 1999); 2) saber orquestrar as vozes dos participantes, possibilitando maior interação e colaboração entre eles; e 3) mediar a construção das leituras, assim como permitir que os alunos sejam mediadores entre si (ZANOTTO, 2014a, p. 216).

Essa maneira de interagir entre os alunos e o professor, mediados pelo texto, também é compreendida como um todo relacional, por meio do qual um dos elementos estabelece uma relação de complementaridade com o(s) outro(s), ou seja, as atividades dos leitores que interagem entre si e as do professor são mutuamente interdependentes, levando-os, na relação com os outros, a uma modificação em suas identidades quando comparadas às do ensino tradicional de leitura, pois o aluno deixa de ser passivo e o professor, menos diretivo.

O professor, coordenador de um evento de Pensar Alto em Grupo, ao abrir mão do seu poder de autoridade interpretativa e de professor diretivo, revê todo funcionamento da estrutura usual da conversação em sala de aula (PONTECORVO, 2005), promovendo perguntas de outra qualidade e em menor quantidade, em busca de maior expansão de ideias dos leitores.

Forma-se, portanto, um novo perfil para o professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2006) e para o aluno como protagonista na construção dos sentidos, pois as ações do primeiro acolhem e legitimam a do segundo, o qual, por sua vez, também é transformado pelo conhecimento construído na relação com o(s) outro(s). Dessa maneira, a concepção dialógica de leitura não só explica as construções das leituras, mas também explica as mudanças de identidade dos participantes, de forma a repercutir nas suas ações e interações na prática de letramento e além dela.

Nesse processo dialógico de leitura em grupo, potencializa-se a compreensão reflexiva de todos os participantes, em suas diferentes interações do *eu com o outro* - leitor/autor; leitor/leitores e leitores/professor, mediados pelo texto. Entretanto, essas são algumas possibilidades de díades no evento, pois o que realmente ocorre é uma rede intrincada de díades que revelam a complexidade de uma dialogicidade mostrada, que é constituída por uma rede polifônica de vozes presentes e ausentes (evocadas pelos participantes).

Esse processo é extremamente rico e complexo, constituindo um desafio para a pesquisa, mas, ao mesmo tempo, representa a riqueza da prática do Pensar Alto em Grupo.

### **Considerações Finais**

Tendo o objetivo de explicar as concepções de leitura subjacentes a duas práticas de letramento, constatamos que as epistemologias do monologismo e do dialogismo têm o poder de explicar as concepções de leitura e escrita que orientam a construção dos sentidos nessas práticas, mas vão além disso, pois explicam também, pelo menos em parte, as ações e interações entre os participantes e decorrentes construções de identidades sociais. Desse modo, essas epistemologias podem, portanto, iluminar questões do conceito de prática de letramento, assim como de prática social, no sentido de evidenciar que toda prática social pode ser regida por concepções de linguagem e comunicação.

A prática de letramento do Pensar Alto em Grupo, ao possibilitar a vivência de uma concepção dialógica da linguagem, pode levar a letramentos mais comprometidos com a cidadania, promovendo diálogos autênticos e não mera reprodução de discursos e identidades cristalizados no ensino de leitura. Nesse sentido, ela constitui um passo importante em direção à utopia de “uma educação bakhtinianamente inspirada”, como propõe Geraldi (2013, p. 27):

Esta [a educação] há de ser dialógica, sem submissão do outro à autoridade mesmo que científica. Uma educação numa perspectiva bakhtiniana há de ser uma atividade essencialmente estética, realizada eticamente, operando com a cognição como instrumento, Isso significa alterar por completo a perspectiva atual do ensino a partir do qual se tem definido a atividade escolar: uma relação com o conhecimento, somente mediada por um agente ético, com total esquecimento estético porque desconsidera precisamente os acabamentos provisórios que definem o futuro desejado. Sem futuro, somente se faz educação para o presente, para o mercado, para o consumo, para o emprego. Nesta, jamais o Ser-evento em que todos somos e produzimos se fará humano.

## Agradecimentos

Agradecemos a leitura cuidadosa e as valiosas sugestões dos pareceristas anônimos.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. Ed. Tradução Michel Lhud; Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. *The future of literacy studies*. Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan, 2009.

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1991.

CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura: leitura materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986. p. 119-161.

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

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

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, 2013. p. 11-28.

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

HEATH, S. B. *Ways with words*. New York: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-203, 1992.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G; BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de letras, 2006. p. 75-91.

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

MAGALHÃES, M. C. C; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 103-115, 2011.

MARKOVÁ, I. Language and an epistemology of dialogism. In: STAMENOV, M. *Language structure, discourse, and the access to consciousness*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1997. p. 227-250.

MOITA LOPES, L. P. Introdução – uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

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

O'CONNOR, M. C.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Ed.) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

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

PONTECORVO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Tradução Cláudia Bressan; Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REDDY, M. The conduit metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 164-201.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, Coventry, v. 6, n. 2, p. 81-97, 1993.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Ed.). *Multilingual literacies: comparative perspectives on research and practice*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 17-29.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, Columbia, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. The future of 'social literacies'. In: BAYHAM, M.; PRINSLOO, M. (Ed.) *The future of literacy studies*. Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 21-37.

SUGAYAMA, A. M. *Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SUGAYAMA, A. M. As múltiplas leituras da metáfora no texto literário: uma contribuição para a formação do leitor protagonista e reflexivo. *Cadernos de Letras UFF*, Niterói, n. 52 (no prelo).

SUGAYAMA, A. M. *Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário*. Projeto de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. (cópia do autor).

VIEIRA, J. R. *Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ZANOTTO, M. S. O processo de compreensão da metáfora na formação dos professores de língua materna. In: ZANOTTO, M. S.; CELANI, M. A. A. (Org.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992. p. 233-246.

ZANOTTO, M. S. Metáfora, cognição e ensino de leitura. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

ZANOTTO, M. S. et al. Apresentação à edição brasileira. In: LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*, 2002. p. 9-37.

ZANOTTO, M. S. Modelos culturais e indeterminação metafórica. *Organon*, Porto Alegre, n. 43, p. 97-118, dez. 2007.

ZANOTTO, M. S.; PALMA, D. V. Opening Pandora's box: multiple readings of a metaphor. In: ZANOTTO, M. S., CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. *Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 11-43.

ZANOTTO, M. S. Multiple Readings of 'metaphor' in the classroom: co-construction of inferential chains. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 26 (esp.), p. 615-644, 2010.

ZANOTTO, M. S. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, A. (Org.). *A propósito da metáfora*. Recife: Editora da UFPE; Cátedra Unesco de Leitura – PUC/Rio, 2014a. p. 193-241.

ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*, v. 39, n. 67, p. 3-17, 2014b.

ZANOTTO, M. S. A teoria híbrida da metáfora e a construção de conceitos ad hoc metafóricos e metonímicos. Projeto de pesquisa em desenvolvimento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. (cópia do autor).

Recebido em: 06/06/2015

Aceito: 07/11/2015