

## A PROFESSORA COMO NEGOCIADORA DE SENTIDOS NA PRÁTICA DIALÓGICA DO PENSAR ALTO EM GRUPO

Dalve Oliveira Batista-Santos\*  
Juliana Pereira de Assis\*\*

**Resumo:** Este artigo busca investigar como a professora-pesquisadora se constitui mediadora na prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) com o fito de formar leitores críticos de múltiplos gêneros discursivos. Para tanto, nos respaldamos na análise e interpretação de dados gerados a partir das interações e vivências de leituras do PAG com um grupo de participantes de um curso de extensão. A pesquisa situa-se na área da Linguística Aplicada, numa perspectiva crítica. As análises revelaram que a professora-mediadora ao negociar e mediar os sentidos, na atividade leitura, saía do seu lugar de 'autoridade máxima' interpretativa para exercer a escuta, bem como legitimar as vozes dos participantes durante a atividade de leitura.

**Palavras-chave:** Mediação; Leitura dialógica; Professora negociadora; Pensar Alto em Grupo.

### **THE TEACHER AS A SENSE NEGOTIATOR IN THE DIALOGICAL PRACTICE OF GROUP THINK ALOUD**

**Abstract:** This article seeks to investigate how the professor-researcher constitutes mediator in the practice of *Group Think Aloud* (GTA) with the aim of training critical readers of multiple discursive genres. To this end, we are supported in the analysis and interpretation of data generated from the interactions and experiences of readings of the PAG with a group of participants of an extension course. The research is situated in the field of Applied Linguistics, from a critical perspective. The analyses revealed that the teacher-mediator in negotiating and mediating the senses, in the reading activity, leaves her place of "maximum authority" interpretative to exercise listening, as well as legitimizing the voices of the participants during the reading activity.

**Keywords:** Mediation. Dialogical reading. Negotiating teacher. Group Think Aloud.

### **Introdução**

Durante muito tempo, na história dos estudos linguísticos, a linguagem foi entendida de maneira descontextualizada (VOLÓCHINOV, 2017). De modo geral, essa afirmação implica a compreensão da linguagem pelo viés cientificista dos estudos estruturais. Essas grandes vertentes conseguiam estudar os gêneros do discurso, como afirma Marcuschi (2008, p. 147), mas nunca entendendo eles como a forma que organiza a linguagem humana.

De maneira mais sistematizada, os intelectuais conhecidos como membros do Círculo de Bakhtin foram os que romperam com a tradição da linguagem de maneira descontextualizada ao introduzir o diálogo como centro da comunicação verbal. Assim, os postulados do Círculo de Bakhtin surgem para

ir de encontro às colocações de duas escolas de tradição do pensamento linguístico. Essas duas tradições linguístico-filosóficas (VOLÓCHINOV, 2017) são denominadas *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*.

O *subjetivismo idealista* recebe esse nome por centralizar a linguagem nas faculdades individuais. Essa tendência vê a linguagem como algo imutável e se origina no pensamento dos sujeitos e aqui no Brasil essa concepção foi renomeada “linguagem como expressão do pensamento” (GERALDI, 1986).

No que diz respeito à segunda tendência, o *objetivismo abstrato*, essa é uma escola que goza de muito prestígio dentro da esfera social acadêmica, tendo em vista que ela surge com o objetivo da cientificidade nos estudos linguísticos. Esse ideal objetivista foi tão perseguido que acabou por tornar uma tendência científica um tanto cientificista, desconsiderando as expressões linguísticas que atendem a uma lógica diferente. Essa diferença pode ser tanto de uma epistemologia que não seja a ciência quanto uma forma diferente de se fazer ciência, que não seja os ideais objetivistas.

Geraldi (1984) também renomeou essa escola, aqui no Brasil, sendo o nome escolhido *linguagem enquanto instrumento de comunicação*. Isso porque a função principal da linguagem nesta acepção é a comunicação, sendo ela, a mais objetiva possível. Um dos maiores representantes dessa escola é o tão conhecido ‘pai da linguística’, Ferdinand de Saussure. Essa concepção tem muitos adeptos e os postulados supracitados continuam a influenciar as aulas de leitura Brasil afora, uma vez que muitas aulas de leitura se baseiam em atividades que desconsideram os sujeitos (FERRAREZI, 2014).

Nessa perspectiva, como reação-resposta às concepções anteriores, o Círculo de Bakhtin (2013) propõe uma discussão sobre a linguagem que foi capaz de mudar o paradigma da forma como essa (a linguagem) era concebida. A primeira colocação feita é sobre a interação discursiva que para os pensadores do Círculo é a realidade material da língua. Isso significa que para o círculo, a interação discursiva é a maneira como a língua toma forma. É por meio dela que os sujeitos interagem socialmente e não por meio das abstrações que a escola costumeiramente traz para as aulas de línguas, como o próprio Bakhtin (2019) já pontuou.

Diante discussões feitas pelo Círculo, este artigo investiga como a professora-pesquisadora vai se constituindo mediadora na prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) com o fito de formar leitores críticos. Vygotsky (2010) assevera que a mediação favorece a aprendizagem e que a interação entre os seres no seu contexto sócio-histórico-cultural promove mudanças comportamentais e atitudinais. Dessa forma, a mediação “é a própria relação dialética entre os sujeitos” (SILVA, 2012, p. 50).

Assim, para atender ao objetivo proposto, optamos em dividir o artigo em três seções. Primeiramente, apresentamos uma discussão sobre a concepção de linguagem que norteia nossa investigação, bem como discutimos sobre a leitura como prática dialógica. Em seguida, discutimos sobre a professora como negociadora de sentidos na prática dialógica de leitura. Posteriormente, apresentamos as análises e discussão dos dados. E, por fim, tecemos considerações sobre uma pesquisa que busca romper com práticas que destoam de uma perspectiva dialógica na atividade de leitura.

## **1 A leitura dialógica do pensar alto em grupo na construção dos múltiplos sentidos**

Nesta seção, discutimos as problematizações dos desdobramentos do dialogismo no ensino de leitura, pois

estudar a língua à luz do dialogismo de Bakhtin e seu círculo é compreender que ela não é um sistema abstrato de formas linguísticas (objetivismo abstrato), nem a enunciação monológica isolada como expressão de uma consciência individual (subjetivismo individualista), nem mesmo o ato psicofisiológico de produção (atividade mental), mas o fenômeno social da interação verbal, realizada por enunciados. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (MELO; BATISTA-SANTOS, 2020, p. 123).

E como o dialogismo é uma orientação epistemológica bastante abrangente, permitindo que a partir dessa epistemologia surjam várias propostas de ensino tanto da leitura quanto da escrita, discorreremos neste estudo sobre uma prática de leitura dialógica chamada Pensar Alto em Grupo (doravante

PAG). Compreendemos a leitura dialógica como “um processo de coconstrução de sentidos na interação entre leitor e autor mediados pelo texto e pelas vozes sociais, de maneira reflexiva e responsiva” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 67).

O PAG é uma prática oriunda da técnica de pesquisa “Protocolo verbal”, técnica essa que foi amplamente difundida no final do século XIX por intelectuais da psicologia. Essa técnica foi muito divulgada para a pesquisa da introspecção (ZANOTTO, 2014). Todavia, com o advento da escola Behaviorista, tal prática caiu em descrédito, uma vez que, de acordo com Zanotto (2014), como os behavioristas perseguiram uma ciência, supostamente, cada vez mais objetiva, o conteúdo contido na mente humana era considerado muito subjetivo. Assim, eles atribuíam à mente humana a alcunha de ‘caixa preta’.

Passados alguns anos, com o advento do movimento denominado cognitivismo, o conteúdo da mente humana passou a ser pautado, novamente, pelos pesquisadores em psicologia. Então, o protocolo verbal ou Pensar Alto voltou a ganhar a cena. O protocolo verbal consistia em um momento em que os participantes da pesquisa resolviam um problema de ordem psicológica, e ao resolver esse problema, eles deveriam elicitar os processos cognitivos que estavam acontecendo em sua mente. Ao pesquisador, restava apenas lembrar aos participantes de elicitar os processos cognitivos, não cabendo, até então, nenhuma ‘interferência’ no processo de resolução de tarefa.

Foi nessa configuração que o Pensar Alto começou a ganhar o campo de outras ciências, enquanto técnica de pesquisa. E assim ele chegou no campo da educação, conforme pontuam Cavalcanti (1988) e Zanotto (2014). No Brasil, no que tange ao protocolo verbal e ao ensino de leitura, Zanotto e Cavalcanti (1984) podem ser consideradas as precursoras desse tipo de pesquisa. Tomem nota, que até então o Pensar Alto era uma prática que poderia ser considerada monológica, uma vez que prezava pela resolução de maneira individual de questões que envolvem o ato interpretativo na atividade de leitura.

A transformação paradigmática dessa técnica de pesquisa só vem ocorrer de fato com as pesquisas de Zanotto em 1995, como narra a própria pesquisadora em seu texto de 2014. Segundo ela (2014), a prática do Pensar Alto individual era pautada no monologismo, pois a tentativa das resoluções dos problemas de maneira solo não possibilitava a construção colaborativa dos

sentidos<sup>1</sup> na aula de leitura. Os sujeitos não pensavam na interpretação do outro na hora de construir a interpretação de algum texto.

E como nas relações dialógicas os sujeitos se constituem por meio das interações com outros sujeitos (que não significa concordância apenas, mas refutações, ressignificações, deslocamentos), faz-se necessária essa passagem do protocolo verbal de individual para em grupo, justamente para possibilitar aos participantes uma prática democrática de leitura. A partir daí Zanotto (2014) passou a desenvolver as vivências em grupo. A autora, a partir das experiências do protocolo verbal em grupo, chega à conclusão que além de o referido protocolo conseguir estudar os processos cognitivos na aula de leitura, também pode ser uma ferramenta promissora no ensino da competência leitora, pois de maneira colaborativa, conforme defende os pressupostos da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1998) a aprendizagem acontece de maneira mais significativa.

Segundo Batista-Santos (2018), essa característica de ser tanto uma **técnica** de pesquisa, que auxilia aos pesquisadores a entender os processos introspectivos, quanto uma **teoria**, que auxilia o ensino da competência leitora, faz do PAG uma *prática híbrida* (ZANOTTO, 2014; BATISTA-SANTOS, 2018). Dessa forma, o PAG assume, nesta pesquisa, não só o papel de pressuposto teórico como também assume o papel de pressuposto metodológico, uma vez que todos os dados gerados nesta investigação só se fizeram possíveis por meio da prática do Pensar Alto em Grupo.

A hibridização do PAG, entretanto, não cessa apenas nesse sentido, pois ao se afastar da epistemologia do monologismo por meio dos pressupostos do dialogismo, na virada do protocolo verbal para o PAG também há um afastamento no modelo autônomo de letramento, uma vez que nesse modelo a linguagem é compreendida como um fenômeno externo ao sujeito, e que as habilidades cognitivas podem ser transportadas para qualquer contexto (STREET, 2014). Em outras palavras, no modelo autônomo de letramento, escrever uma lista de compras é o mesmo que escrever um romance, já que o domínio das habilidades linguísticas demonstra suficiência nesse processo.

---

<sup>1</sup> Compreendemos, neste artigo, que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência [...]. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisall” (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Todavia, o Pensar Alto em Grupo é uma prática de leitura que valoriza as diversas manifestações culturais surgidas nas interações sociais que são mediadas por textos (BATISTA-SANTOS, 2018). A prática do PAG possibilita um olhar de sensibilidade aos contextos culturais, e, além disso, possibilita afastamento das práticas de etnocentrismo (visão de mundo individual e autossuficiente), que geralmente acontecem nas interações sociais que se fundam no modelo autônomo, ao considerar algumas manifestações de linguagem melhores que as outras. O que o modelo ideológico preza é que as manifestações de linguagem são diferentes e cada uma tem o seu devido valor em seu contexto de produção.

Outro diálogo que há entre o PAG e os Novos Estudos do Letramento - NEL se dá no conceito que Street (2012, p. 76) de *prática de letramento*. Mas, para explicar o que é uma prática de letramento, é necessário voltar um pouquinho mais em outro conceito que foi cunhado antes desse, que é o conceito de *Evento de letramento*.

Evento de letramento é um termo que teve a sua origem na sociolinguística, no conceito “evento de fala” (STREET, 2012, p. 74). Quem cunhou pela primeira vez esse conceito foi Heath, definindo como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93).

E como nas aulas de leitura, que o PAG media as interações sociais, sempre há um texto ou um ‘fragmento de escrita’ nessas interações. Assim, o PAG pode ser compreendido como um “clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos delinear suas características” (STREET, 2012, p. 75). Dessa forma, podemos considerar que toda vivência de leitura do Pensar Alto em Grupo é um evento de letramento, bem como uma prática.

Mas nem todas as manifestações linguísticas são observáveis, e assim como a introspecção não são observáveis, há muitos outros acontecimentos linguísticos que não são. Street (2012) chamou esses acontecimentos de práticas de letramento, que “referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77). De um modo geral, as práticas de

letramento são aqueles acontecimentos culturais os quais “não podemos apreender os modelos simplesmente se sentando no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo (STREET, 2012, p. 76).

E da mesma forma como podemos definir o PAG como um evento de letramento (“em que os gêneros textuais escolhidos para leitura são debatidos, evidenciando processos sociocognitivos dos sujeitos leitores”), também podemos defini-lo como uma prática de letramento (“em que modelos ideológicos e culturais dos envolvidos estão subjacentes no processo da leitura e da escrita durante o evento”).

Nas vivências de leitura, por meio dos processos de introspecção e construção colaborativa, podemos compreender muitos acontecimentos linguísticos que não podem ser filmados ou fotografados. Isso faz do Pensar Alto em Grupo, uma prática híbrida de letramento, atuando na coleta e geração de dados, no ensino da competência leitora, na proposição de eventos de letramentos e possibilitando várias práticas de letramento.

Nessa perspectiva, durante a realização do PAG, “os sujeitos-leitores, por meio da interação face a face, ocupam e transcendem os discursos alheios em um processo de produção de uma leitura réplica” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 67).

## **2 A professora como negociadora na construção de sentidos**

Na prática de leitura dialógica, o professor, como mediador, tem por objetivo ‘quebrar’ paradigmas e romper com o modelo tradicional de ensino nas aulas de Língua Materna, bem como promover um momento de leitura, de intimidade com o texto de forma dialógica. Segundo Silva (2012, p. 50),

como mediador, o docente deve estimular, também, a conversação e a colaboração entre pares, condições que propiciam o auxílio mútuo, a troca de informações, o confronto de opiniões e, por conseguinte, a construção de conhecimentos de forma partilhada, ampliando, portanto, as possibilidades de o aluno amadurecer seus conhecimentos e concluir sua trajetória entre a zona de desenvolvimento proximal e a de desenvolvimento real, conforme defende Vygotsky.

O momento de interação por mediação é a ocasião para que o educando possa acionar o seu contexto sócio-histórico e a sua criticidade. Nesse momento, o sujeito pode dialogar, concordar, refutar, questionar, expor a sua concepção de vida, de mundo, sua compreensão sem receio de estar 'correto ou errado'. Trata-se de um momento de leitura crítica, de entendimento, posicionamento pessoal, intermediado pela professora negociadora.

Assim, o que seria uma professora negociadora nesse processo? Ao negociador/líder estão atreladas características inerentes à professora, no tocante à criatividade, facilidade na comunicação, no bom relacionamento, solucionar conflitos, aprender em parceria e dominar o assunto/conteúdo a ser trabalhado. Isso porque é ela que com a sua equipe/alunos se unem para obter, em uma participação efetiva, resultados satisfatórios no ensino-aprendizagem e na qualidade da educação.

O termo negociador utilizado neste artigo está sob a perspectiva de Bourdieu (1997, p. 47), uma vez que o sociólogo francês entende os sujeitos atuando em variados mercados (de trabalho, escolar etc.) e podem ser tratados como investidores, bem como tirar proveito disso. Concebemos o ambiente escolar como um lugar motivacional e competitivo que prima por uma educação de qualidade e equânime.

Para tanto, a professora negociadora deve conduzir, instigar o aluno para realizar uma leitura que extrapole as margens do texto, indo além do que está escrito e lido, pois conforme Bakhtin (1986, p. 93):

o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo.

A leitura dialógica e colaborativa defendida pelo PAG possibilitou à professora negociadora (BOURDIEU, 1997) ou progressista Paulo Freire (2018), um olhar sensível, o qual, por meio da liberdade de expressão, possibilita ao educando compreender a significação existente num enunciado particular. Isso



porque a compreensão explanada pelo educando nas aulas ministradas, utilizando o método híbrido do PAG, independe de estar certa ou errada, e sim demonstra que o educando percebeu outras maneiras de realizar a leitura e de trazê-la à tona, emergindo “esse caráter de novidade”, como assevera Bakhtin (1986, p. 93).

Considerando nossa prática como professoras de língua materna, ao trabalhar com interpretação de textos, elaboramos questões de compreensão de cunho subjetivo, ou seja, deixamos em aberto para que os sujeitos construam o entendimento do texto. Portanto, nas aulas ministradas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), diante das colocações de alguns educandos, percebemos que a compreensão parte do plano pessoal, contextualizado com a realidade. Ademais, sempre respeitamos o que fora colocado, ou seja, uso da alteridade. Com a realização desta pesquisa, percebemos que eles concebem “a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo” (BAKHTIN, 1986, p. 93).

Diferente da nossa experiência na EJA, no Ensino Fundamental I e II, alguns educandos não demonstram tal desenvoltura, indo ao encontro da leitura como decodificação, pois o educando faz uma leitura em conformidade com a norma, não ultrapassando o reconhecimento da forma linguística. Ainda, os educandos não conseguem perceber a novidade que o texto traz, limitando-se a proceder com uma compreensão linear, não constrói sentido, incorrendo nas experiências, de leitura ‘autoritária’, vivenciadas ao longo da sua escolarização. Compreendemos a leitura autoritária como aquela “em que os leitores têm receio de falarem sobre suas interpretações, temendo estar fugindo do que é “esperado” pelo professor enquanto autoridade interpretativa” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 160).

Diante disso, constatamos a necessidade, por meio da concepção de leitura dialógica, de a professora negociadora provocar estranhamento, romper com práticas monológicas e autoritárias de leitura, desmistificar que só a leitura da professora é que é a correta. É certo, que uma leitura silenciadora em nada contribui para o pleno desenvolvimento intelectual do educando e, formação de um *sujeito-leitor-responsivo* (BATISTA-SANTOS, 2018) e mediador na

construção de sentidos. Dito isso, na próxima seção, veremos como se constitui o leitor como protagonista e mediador na construção de sentidos.

### **3 Vivência do texto “a importância do ato de ler”: a professora-pesquisadora se constituindo negociadora de sentidos**

A coleta de dados<sup>2</sup> foi realizada, por meio de vivências pedagógicas de leitura, por intermédio do PAG, que ocorreram remotamente por conta da pandemia do Coronavírus (SARS-CoV 2 - Covid-19). Segundo BATISTA-SANTOS (2018, p. 114), “o PAG é um método de pesquisa “introspectivo-interativo, pois ele tem um momento, a priori, de introspecção, mas a maior parte dele é interativo, diferentemente do diário que é apenas introspectivo”.

A investigação ocorreu por meio de um projeto maior, efetivado no formato de Curso de Extensão: “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade”, promovido numa universidade pública no estado do Tocantins, com carga horária de 60h. O projeto de extensão foi desenvolvido por intermédio da plataforma digital *Google Meet*, durante três meses, sendo um encontro semanalmente. A plataforma, *Google Meet*, proporciona a interação comunicativa audiovisual em tempo real, apesar de estarmos distantes física e geograficamente.

Os participantes da pesquisa<sup>3</sup>, das vivências pedagógicas, foram estudantes do Ensino Médio (faixa etária de 16 a 19 anos), graduandos de diferentes períodos (faixa etária de 19 a 26 anos) anos, mestrandos (faixa etária entre 26 a 50 anos), professores atuantes no Ensino Médio (faixa etária de 30 a 40 anos). O grupo, na sua maioria, é composto por sujeitos do sexo feminino, o que enfatiza que as licenciaturas, ainda, são compostas na sua maioria por mulheres. Optamos por usar codinomes para citar as falas transcritas da vivência de leitura e como forma de garantir anonimato.

Na *vivência*, abordamos um dos artigos que completam o livro de Paulo Freire “A importância do ato de ler em três artigos que se completam”. O texto escolhido foi proferido por Freire na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981. Nesse texto, Freire faz um relato

---

<sup>2</sup> Recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Prática de leitura dialógica em contexto remoto: o professor como agente de letramento na construção de sentido”.

<sup>3</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFT sob parecer: **4.303.040**.

de sua experiência no processo de aquisição da leitura e, por meio de um *flashback* ele contextualiza como se constituiu esse processo desde a sua infância até aqueles dias.

A atividade de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, segundo Kleiman (2013, p. 30) “é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua”. Como professoras dessa disciplina, confessamos que boa parte da nossa práxis, trabalhamos a leitura como pretexto para verificar se os alunos ‘respeitavam’ os sinais de pontuação, como também para realizar as atividades expressadas por Kleiman. Nossa prática era mediada pela concepção de linguagem monológica, compreendida nas orientações do *subjetivismo idealista* (linguagem como expressão do pensamento) e *objetivismo abstrato* (linguagem como instrumento de comunicação). Assim, romper paradigmaticamente não foi uma tarefa fácil, já que erámos reflexo formativo dessas orientações.

Como vimos até aqui, a prática de leitura dialógica do PAG não é uma atividade simples (ZANOTTO, 2014; ZANOTTO; SUAGAYAMA, 2016; XXXX, 2018; 2019), já que na sua essência possibilita interação, ou seja, é espaço para posicionamentos. Começamos a compreender o silêncio “não como ausência de som e conseqüentemente, de significado, como vazio que precisa necessariamente ser preenchido, mas como “presença de não-ditos no interior do dito [...]” (CORACINI, 2010, p. 68, aspas da autora). No primeiro momento da vivência, só se ouvia nossa voz, ratificando a ideia de que o professor é autoridade máxima interpretativa (BATISTA-SANTOS, 2019).

Durante o início da vivência, apenas a professora-mediadora falava no intuito de ‘impor’ a participação dos alunos. Todavia, ao perceber que os alunos não participavam por conta das perguntas imperativas e carregadas de expectativas, mudamos a maneira de perguntar (*Pessoa!, fica tranquilo! Podem ficar à vontade para falarem o que quiserem. Não se preocupem com o certo ou errado, ou com que eu gostaria que vocês falassem. O que vocês acharam do texto? O que chamou a atenção de vocês?*). Com isso, os participantes, mesmo que timidamente começaram a expressar suas leituras.

Ao modificar a maneira que questionávamos os participantes, ocorreu uma significativa interação validada nos posicionamentos no processo de interpretação. Esse fato demonstra como nós professores devemos estar atentos aos sinais que são expostos na sala de aula. No nosso caso, o sinal foi o silêncio indicando que havia algo errado. Dessa maneira, iniciando a construção de sentidos, os participantes Joelma e Manuel afirmaram que gostaram do texto lido. Joelma, por exemplo, enfatiza que mesmo não tendo lido o texto anteriormente, ela gostou, pois Paulo Freire defende que a leitura ultrapassa o processo de decodificação (*Já tinha ouvido falar desse texto, porém nunca tinha lido. Tive a oportunidade aqui. Gostei muito, pois o autor nos mostra que a leitura foi mais que decodificação*). Já Manuel enfatiza que ao ler o primeiro capítulo do livro, ele ganhou autonomia (*Gostei da leitura também. Ganhei autonomia ao ler Paulo Freire*). Inferimos que a “autonomia” referida por Manuel significa liberdade de expressar os posicionamentos que foram mobilizados durante o processo de leitura.

Joelma e Manuel foram incisivos ao afirmar que *gostaram* da leitura do texto, ambos flexionaram o verbo no modo indicativo do pretérito perfeito *gostei* que sinaliza afeição, além de indicar uma ação ocorrida anteriormente e, que fora concluída. Porém, Joelma deu mais ênfase ao usar o advérbio de intensidade ‘*muito*’ para valorar de maneira positiva o curso, a aula, o material lido. Outros cursistas ao comentar sobre a leitura do texto usaram modalizadores para explicar de maneira valorativa o curso, aula, o material trabalhado.

Em seguida, com o intuito de oportunizar os outros participantes a adentrarem na discussão, proferimos questionamentos para que eles participassem da interação (*E vocês, o que acharam do texto? Concordam ou não com Joelma e Manuel? Fiquem à vontade*). Todavia, algo merece ser exposto nessa ação, já que não nos atentamos que poderíamos ter explorado mais os posicionamentos de Joelma e Manuel. Dessa forma, deveríamos instigar Joelma a desenvolver mais sua leitura, perguntando-a sobre o que seria uma leitura mais que decodificação ou como o autor evidencia esses aspectos. Com Manuel, poderíamos instigá-lo a falar mais sobre como a leitura possibilitou-lhe autonomia ou como seria essa autonomia.

Esses fatos ratificam, mais uma vez, que trabalhar com a leitura do PAG não é algo simples, bem como esses aspectos intensificam a necessidade de (re)pensarmos a formação continuada dos professores. Além disso, essa reflexão nos permitiu compreendermos como é significativo trabalhar com essa perspectiva, pois possibilitamos que o aluno desenvolva sua argumentação, sua criticidade por meio da compreensão e interpretação de textos.

Ao solicitar dos demais participantes que se manifestassem concordando ou refutando o que Joelma e Manuel colocaram, estava convidando-os a exporem os seus pontos de vista sobre as variadas possibilidades de interpretação, bem como para a pluralidade de leituras que o texto proporciona e não ficarem presos à compreensão literal ou a uma única leitura.

Por compreensão literal, internalizamos que é aquela que o leitor acredita ser a única possível que o texto oferece, daí o leitor a retém sem questionamentos, pois confia como sendo a verdadeira. É certo que no texto existem muitas informações implícitas que precisam ser desveladas e esse desvelamento só é possível quando nos atentamos, quando não nos deixamos influenciar por uma interpretação única.

Dando continuidade à discussão do texto, Daniela se posiciona, inicialmente, revozeando Paulo Freire. Para tanto, a participante traz trechos do texto-fonte para respaldar sua interpretação, como:

Eu vejo aqui um ponto que:: ele fala quando ele retoma a infância dele buscando compreender eh:: a compreensão que ele fala “a compressão do meu ato de ler, o mundo particular em que me movia e até onde não sou traído pela memória, me é absolutamente significativa” aí quando ele fala que ele se entrega que recria e revive esse contexto dele aí. Então na infância dele ele olhava pro pé de manga via aquela manga verde, no outro dia daqui a alguns dias aquela manga ela ficava - esver eh:: - meio amarelada, aquele processo da manga que vai amadurecendo, e com isso ele vai aprendendo, dentro do próprio contexto dele da infância, sem precisar das palavras. E aí, mais pra frente, ele fala, mas é importante: “dizer a leitura do meu mundo que me foi sempre fundamental.

É interessante esse fato, pois Daniela utilizou o texto como meio e não um fim em si mesmo (BATISTA-SANTOS, 2018; 2019). Ela trouxe para discussão a voz de Freire para enfatizar que o processo de leitura vai além da

etapa da decodificação, leva em consideração o contexto socio-histórico-cultural de quem está interpretando. Nas palavras dela:

Então a leitura do mundo dele desde a infância até aquele momento todo momento o contexto que ele passou foi importante para ele aprender. Então não é simplesmente decodificar palavras, como ele vem falando no início do texto. Ele fala que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, é a convivência, é o aprendizado, é aquilo que tá no seu contexto desde a sua infância. Então isso aí é algo:, eh::: ... significativo pra aprendizagem da criança, para nossa aprendizagem.

Na leitura de Daniela, fica evidenciado que os conhecimentos prévios do leitor devem ser levados em consideração, porém não são determinantes no processo, como se só a partir deles os sentidos fossem construídos, desconsiderando outros fatores, como os posicionamentos dos outros participantes e as vozes sociais. A leitura do texto pode ser inundada de valores dos leitores, assim como do autor do texto lido. Esse posicionamento dialoga com o que diz Batista-Santos (2018), pois segundo a referida pesquisadora, ler “criticamente significa ir além da ativação de esquemas, da ativação do conhecimento prévio ou do desenvolvimento de procedimentos para antes, durante e após a leitura (SOLÉ, 1998), com a finalidade de compreender um texto” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 94). Conforme a cursista, mesmo não sendo da área de Letras, visto que ela é Geógrafa, e de não ter tido contato com textos do patrono da educação durante a sua formação acadêmica, a leitura do texto despertou nela conhecimentos a respeito da leitura que antes eram desconhecidos para ela.

A leitura deve possibilitar interação e diálogos que ultrapassem os muros da escola, pois ela está em qualquer ambiente social, como afirma Daniela. Ao conjecturar acerca dos ensinamentos de Paulo Freire, a educanda relacionou o seu conhecimento prévio com o texto lido, demonstrando estar em consonância com o que apregoa o patrono da educação brasileira, de que somos seres letrados. Sabemos que Paulo Freire, na sua longa e desafiadora carreira, não usou o termo letramento em nenhum dos seus escritos, porém percebemos que sua concepção ressignificada de alfabetização dialoga com a concepção de letramento como prática social (BATISTA-SANTOS, 2018).

Então a gente deve pensar: “Ah! somente numa escola, a gente juntar as sílabas que a gente vai aprender? Aí então antes disso a gente não sabe de nada?” Não! a gente já traz um conhecimento, a gente já consegue eh:: ir eh:: associando o objeto e daquele objeto a gente vê, qual é, qual é o nome, a palavra praquele objeto. Então é isso que Paulo Freire - e eu achei bem interessante esse texto ontem à noite quando eu estava lendo e aí eu comecei a ler e reler ele e assim: “rapaz é interessante um homem muito sábio quando ele fala essas coisas”, nunca parei muito para adentrar porque não sou da área de letras, sou da de geografia (risos). mas não impede que a gente aprenda um pouquinho né? com eles. aqui em casa tem uma pessoa que é da área de vocês e ele tem esse livro, eu estou com o livro aqui na mão, - risos - aqui lendo e é muito bom Paulo Freire, a gente adentra dentro das lições dele e a gente aprende muito. Então vai ser muito bom esse estudo.

Por meio do conhecimento de mundo, a educanda atribui significações à sua leitura, sendo ela a responsável pela construção de sentido do texto. A participante não realiza uma leitura linear, decodificada ou sequencial apenas, isto é, palavra por palavra, muito menos um *top-down* (leitura com foco no leitor). A aluna também ao falar “*rapaz é interessante um homem muito sábio quando ele fala essas coisas*” traz seus posicionamentos acerca do autor do texto lido, o que é um gesto inferencial e subjetivo. Dito isso, percebemos aqui, indícios de uma leitura dialógica, já que ela promove deslocamentos (traz outras vozes sociais) para construir sua leitura.

Essa postura, para Coracini (2010, p. 14), “é vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido”.

Para continuar as discussões, legitimamos a fala da participante Daniela (*Verdade, Daniela. E, assim, lembrando que Paulo Freire foi desde criança eh:: incentivado né?*). Essa ação é importante no processo de construção de sentidos, já que o aluno, ao ter sua voz legitimada, torna-se protagonista de sua interpretação. Além disso, o professor, como mediador, torna-se mais flexível, uma vez que se desloca do seu lugar de ‘autoridade interpretativa’ para ouvir e revozear o aluno. Na atividade leitura do PAG, o professor, como mediador, possibilita, também, um ambiente onde os leitores se tornam mediadores da construção de sentidos, como veremos a seguir. Dessa forma, o papel que o

professor assume nesse momento é de um observador atento e pronto para agir quando necessário.

Para ampliar as leituras dos participantes, foi mobilizada nas discussões a biografia de Paulo Freire, uma vez que a participante Daniela, fez uso de aspectos da vida de Freire para construir sua leitura (*Lendo um pouco da: biografia dele a gente vê, Que ele teve os pais né? O pai, a mãe e a família e na escola, também, ele contou com ótimos professores que despertaram nele né? Essa atenção né?*). Ainda, legitimando a fala de Daniela, evidenciamos a importância da leitura para além do verbal (a palavra) é fundamental na constituição do leitor crítico (*Pra, pra ler o mundo, não ler a palavra decodificar apenas né? Mas decodificar e compreender criticamente o que aquela palavra, naquele determinado contexto tá falando né?*).

Um aspecto importante na prática de leitura dialógica é usar o texto como meio e não um fim em si mesmo, como foi dito anteriormente. Os sentidos são construídos por intermédio do texto-fonte de maneira coerente, não sendo apenas uma leitura *top-down*, já que as ‘partes’ do texto foram usadas para respaldar tal interpretação, isto é, fizemos uso de citação direta.

Logo abaixo ele vem falando assim: que os textos né? As palavras, as letras daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros né? É uma passagem muito poética, eu achei isso aqui muito::, muito lindinho do jeito dele falando, mas que são as relações entre as cores o desabrochar do fruto né? Tudo isso é leitura não é só num ler só o que tá no texto, não é só o que tá escrito, ler o mundo, ler a natureza, tudo é leitura ( ) e tudo é uma leitura que tem que se fazer eh:: de maneira crítica. Logo abaixo no texto ele vem falando assim: “que faziam parte igualmente os animais né? o gato, os gatos da família, sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente. Isso tudo ligado a contextos mais amplos que meu mundo imediato de cuja existência podia sequer suspeitar”. Então eram todos esses pormenores que ele teve aqui - uma - quando ele começou a escrever esse texto, ele teve uma retomada da sua infância né? Voltou tudo aquelas experiências dele, voltou. Então isso tudo são memórias que ele vem falando, mas que foi que constituiu ele, esse filósofo, enquanto essa pessoa da educação tão re::, reconhecida mundialmente e com lições ... tão valorativas né? Lições que ele não quer que a pessoa leia apenas por ler não é assim? Ele quer que leia de modo crítico.

Ao fazer uso de fragmentos do texto-fonte para respaldar leitura da participante Daniela, pudemos possibilitar ao leitor a compreensão de que na interpretação de um texto manter relações com o texto lido é necessário para



que o sentido seja coerente e não meramente suposições (*Então mais adiante ele vem falando assim: “que no esforço de retomar a leitura” no texto tá “re tracinho tomar, re tracinho crio, re tracinho vivo”, tá no texto original e eu deixei assim, que acredito que seja para dar ênfase né?*). Segundo Lajolo (2002, p. 54),

ler não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significados, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista.

Na atividade de leitura, o ato de ler não é realizar suposições e muito menos a mera decodificação de um sistema gráfico representado por combinações de letras (sons). Assim, a posição de Lajolo (2002) dialoga com a perspectiva de que ler significa produzir sentidos, ou nas palavras Koch (2007), “leitura como construção de sentido” e, segundo Kleiman (2007), a leitura como “busca” por parte daqueles que fazem parte do processo.

Para possibilitar a ‘busca’, usei trechos dos escritos de Freire e, em seguida, lancei mão de questionamentos que estimulassem a participação dos demais leitores.

Ao seu processo de: ... significação né? Então no esforço de retomar a infância distante a que já me referi buscando a compreensão do ato do meu a compreensão do meu ato de ler o mundo particular e quem me movia permitir recrio e revivo no texto que eu escrevo a experiência no momento em que ainda não li a palavra né? Então eh:: são eh:: não lia palavra né? o que que a gente entende com esse assim não lia a palavra? (silêncio) Por que tudo. Quem gostaria?

Os questionamentos não foram diretivos, pois tivemos o intuito de possibilitar um momento mais espontâneo, já que foi um convite à participação. Depois dos questionamentos, um fato interessante aconteceu. Uma das participantes pergunta se pode falar (*Eu posso falar um pouquinho?*). A ação da participante me lembra práticas silenciadoras que foram e/ou são praticadas ainda nas aulas de leitura.

Assim como os demais posicionamentos, a contribuição da cursista Luciana foi relevante. Segundo a participante, o seu processo de aquisição de leitura se assemelha ao de Paulo Freire, pois conforme a cursista, no seu

processo de aprendizagem, ela teve uma contribuição muito importante dos pais, sobretudo do pai. Segundo a cursista, o pai a incentivava a realizar a leitura não só o que estava explícito no texto, mas também o que estava implícito, o que estava nas entrelinhas do texto.

Então, por exemplo, o meu pai que era um homem, um homem, um homem de pouca instrução, média um homem simples, mas, ele professora-mediadora e os demais colegas, ele dizia assim: “não pode só ler o que tá escrito”. Olha enquanto eu tiver vida e lucidez eu vou lembrar disso. Isso é meu pai, isso é Paulo Freire. Esse “não leia só o que está escrito leia o que está escrito e tente entender o que não está escrito”. Então meu pai às vezes costumava dizer pros filhos o que não estava ali era às vezes era muito mais importante do que estava. Então é um pouco do que entendo, professora-mediadora. Essa questão de não ler somente a palavra... compreende?

A cursista demonstra uma leitura respaldada nas suas experiências, pois ela ativa os seus conhecimentos prévios e contextualiza com o texto a sua compreensão. A socialização, portanto, pode tanto refletir quanto refratar o conhecimento adquirido por meio da leitura do texto e das discussões suscitadas, demonstrando responsividade ativa e dialogicidade dos participantes e, especificamente, analisar o papel da professora enquanto agente negociadora da aquisição do conhecimento, ao proceder com a mediação desse processo.

Por fim, notamos que a prática da professora, por considerar a inferência, a opinião do educando nas vivências do PAG, vislumbra a compreensão para além da materialidade linguística. Dessa maneira, o PAG contribui de maneira efetiva para o aprimoramento da habilidade da leitura com proficiência, algo requerido e desejado por muitos professores não só os de Língua Materna. Ao mediar o processo de leitura, a professora negociadora concebe o saber mobilizado, implícito e o saber de mundo do educando, os quais precisam ser transmutados em conhecimento. Nesse processo, as vozes foram legitimadas de maneira responsiva, isso porque, em consonância com Zanotto (2007, p. 102) a prática do PAG “é uma prática social de leitura, na qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam os diferentes sentidos”.

## **Considerações finais**

Discutir sobre a leitura como prática social, dialógica e crítica urge no contexto educacional atual, no qual, ainda, é percebida uma leitura autoritária em que os participantes (professor e aluno) do processo de ensino-aprendizagem são reprodutores das ideias alheias ou silenciados por agentes internos e externos, como livro didático; currículo; formação; sistema educacional, dentre outros.

Como forma de possibilitar romper com práticas de leituras dominantes no contexto escolar, buscamos investigar o papel da professora como negociadora de sentidos no desenvolvimento da competência leitora dos discentes. Como método híbrido, constatamos que o PAG que é um instrumento democrático e dialógico que possibilita ao professor(a) promover co-construções de forma crítica e reflexiva.

Ainda, averiguamos que na prática do PAG a professora-mediadora faz uso de perguntas que são mobilizadas durante a vivência com intuito de convidar os participantes a interagirem e exporem seus posicionamentos de forma crítica e espontânea. Por meio dos questionamentos, que não são diretivos, a professora-mediadora possibilitou que o aluno refletisse sobre sua leitura, deixando-o decidir se permanece ou não com o sentido construído. Em casos de permanência ou que o sentido mobilizado pelo leitor não dialogasse coerentemente com a discussão, a professora-mediadora lançava para o grupo a pergunta: Vocês tiveram a mesma leitura ou gostariam de completar? Essa postura possibilitava que o grupo negociasse colaborativamente o sentido significativo para a discussão do momento. Os sentidos foram negociados, visando ao desenvolvimento intelectual e cognitivo dos educandos.

Diante do exposto, na prática de letramento do PAG, tanto o professor quanto o educando extrapolam os limites do texto. Ao educando é permitido exercer o seu direito de ter voz e ter esta voz legitimada pelo professor e pelos outros educandos. Portanto, os alunos constroem sentidos coletivamente ao refutar, concordar, discordar, revozear, completar e inferir. Para isso, o leitor associa sua interpretação com o conhecimento de mundo, a leitura do texto e o contexto sócio-histórico-cultural no qual ele está inserido.

Por fim, ao professor, o PAG permite que ele compreenda e respeite que há vários saberes e que um não sobressai em relação ao outro. Além disso, no

PAG, o professor atua como agente de letramento por meio da mediação dos saberes que são evocados durante as discussões.

## Notas

\* Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP), professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins, lotada no Colegiado de Letras-Língua Portuguesa e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras. UFT de Porto Nacional; [dalve@uft.edu.br](mailto:dalve@uft.edu.br).

\*\* Mestre em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Tocantins, [julianadeassis@hotmail.com](mailto:julianadeassis@hotmail.com).

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução. BEZERRA, Paulo. 6ª ed. 5ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011/2020.

BATISTA-SANTOS, D.O. **Prática dialógica de leitura na universidade**: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. p. 248.

BATISTA-SANTOS, D.O. O professor universitário como agente letrador: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 710-732, jul.-set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/RLE.V22I3.17144>

BATISTA-SANTOS, D.O.; SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. A prática de letramento do Pensar Alto em Grupo em contexto remoto: o dialogismo na construção de sentidos. In: FUZA, A. F.; BATISTA-SANTOS, D. O.; MELO, L. C. **Leitura**: Aspectos teórico-metodológicos no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2021.

BOURDIEU, P. The forms of capital. IN: HALSEY, A. H. et al (ORG.). **Education, Culture, Economy and Society**. New York: Oxford University Press, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas / Pierre Bourdieu; introdução, organização e seleção Sergio Miceli. (Coleção estudos; 20/ dirigida por J. Guinsburg) – 6. Ed. - São Paulo: **perspectiva**, 2005.

CAVALCANTI, M. C. ZANOTTO, M. S. Introspection in Applied Linguistics: Meta-Research on Verbal Protocols. In: BÁBARA, L; SCOTT, M. (Orgs.) **Reflections on Language Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.

CAVALCANTI, Marilda Couto. **Interação texto-leitor**: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?** In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) **O Jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.  
KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, Mariza. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Livia Chaves de. BATISTA-SANTOS, D.O. **Prática dialógica de escrita: reflexões sobre materiais didáticos nos relatórios de estágio em ensino de Língua Inglesa**. In: FUZA, Ângela Francine. (Orgs.) *et al.* **Pesquisas em Linguística Aplicada e práticas de linguagem**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2020.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende**: Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Maria da Conceição. **A mediação da leitura**: o caso do curso SESC Vem Ler/ Maria da Conceição Silva. Salvador, 2012. 147 f.: il. Dissertação (Mestrado) – UFBA / Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2012.

SILVA, Maria da Conceição. **A mediação da leitura:** o caso do curso SESC Vem Ler/ Maria da Conceição Silva. Salvador, 2012. 147 f.: il. Dissertação (Mestrado) – UFBA / Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2012.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

STREET, B. **Letramentos Sociais:** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.39, n. 67, p. 3-17, jul./dez. 2014.

ZANOTTO, M. S.; SUGAYAMA, A. M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n.19, p.11-39, 2016.