

A ÁGUIA QUE (QUASE) VIROU GALINHA: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA DO PENSAR ALTO EM GRUPO

THE EAGLE THAT (ALMOST) BECAME A CHICKEN: THE CONSTRUCTION OF MEANINGS IN THE DIALOGICAL PRACTICE OF READING GROUP THINK-ALOUD

Dalve Oliveira Batista-Santos
Joelma Pereira Cruz dos Santos
UFT

Resumo: O presente artigo buscou investigar como os sentidos na atividade de leitura dialógica do PAG (Zanotto, 2014), por meio do texto *A águia que (quase) virou galinha*, de Rubens Alves, foram construídos por um grupo de leitores do Ensino Médio. A pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativista (Denzin, Lincoln, 2006), tendo como contexto de investigado, uma turma do Ensino Médio, de uma escola pública no estado do Tocantins. Com a análise dos dados, constatou-se que a leitura dialógica, do PAG, vai além da simples decodificação das palavras escritas. Ela envolve a troca de ideias, a interpretação compartilhada e a construção coletiva do conhecimento. No Pensar Alto em Grupo, os estudantes perceberam que a leitura é um processo ativo, no qual suas vozes têm importância e contribuem para a co-construção de sentidos mais amplos no diálogo com outros participantes da interação.

Palavras-chave: Leitura dialógica; Pensar Alto em Grupo; leitor crítico.

Abstract: *This article sought to investigate how meanings in the dialogic reading activity of the PAG (Zanotto, 2014), through the text *The eagle that (almost) became a chicken*, by Rubens Alves, were constructed by a group of high school readers. The research is part of the qualitative-interpretative paradigm (Denzin, Lincoln, 2006), and the context of the research was a high school class from a public school in the state of Tocantins. The analysis of the data showed that the dialogic reading of the PAG goes beyond the simple decoding of written words. It involves the exchange of ideas, shared interpretation and the collective construction of knowledge. In Group Think-Aloud, the students realized that reading is an active process, in which their voices are important and contribute to the co-construction of broader meanings in dialogue with other participants in the interaction.*

Keywords: *Dialogic reading; Group Think-Aloud; critical reader.*

Palavras Iniciais

O presente artigo tem como temática a construção de sentidos na prática dialógica de leitura, com alunos do Ensino Médio. Nesse sentido, a leitura, quando é utilizada de forma dialógica, possibilita um olhar sensível e crítico para os enunciados disponíveis em sociedade, dando sentido aquilo que lhe é imposto. Nesse viés, compreendemos que o dialogismo, é um espaço de interação entre os sujeitos do discurso. Nesse espaço, os indivíduos se posicionam de forma crítica e responsiva, uma vez que suas vozes são legitimadas na e pela interação.

É nesse contexto de dar espaço para a voz do leitor que buscamos investigar como os sentidos na atividade de leitura dialógica, por meio do texto *A águia que (quase) virou galinha*, de Rubens Alves, foram construídos por um grupo de leitores do Ensino Médio. Para tanto, tomaremos como aporte teórico-metodológico a prática de letramento do Pensar Alto em Grupo - PAG (Zanotto, 2014). O Pensar Alto em Grupo, dessa maneira, é compreendido como uma prática de leitura colaborativa e dialógica, na qual os sujeitos-leitores se constituem como sujeitos-sociais ativos na co-construção (Pontecorvo, 2005) de sentidos nas aulas de leitura.

Importa dizermos que o PAG, em um primeiro momento, foi empregado somente como método de pesquisa e como gerador dados, mas com o tempo “revelou ser um instrumento de grande relevância pedagógica enquanto prática de letramento, por permitir que o aluno tenha voz e seja construtor ativo e responsável dos sentidos nas atividades de leitura” (Batista-Santos, 2018, p. 63). Nessa perspectiva, o PAG tem como base epistemológica o dialogismo (Bakhtin, 2018; Volóchinov, 2019), uma vez que contrapõe a perspectiva do silenciamento que, ainda, está cristalizada no contexto educacional brasileiro, no que se refere ao ensino de leitura.

Dessa forma, a prática dialógica de leitura do PAG dialoga com a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio, ao propor que a formação de leitores está intimamente relacionada à formação de cidadãos engajados no social no qual estão inseridos. Ademais, o PAG, portanto, é uma prática de leitura dialógica, na qual os sujeitos-leitores, por meio da interação face a face, constroem colaborativamente os sentidos na aula de leitura.

Assim, diante do exposto, este artigo se propõe a responder ao seguinte questionamento: como os sentidos na atividade de leitura dialógica, por meio do texto *A águia que (quase) virou galinha*, de Rubens Alves, foram construídos por um grupo de leitores do Ensino Médio?

Diante do exposto, nesta pesquisa o leitor trilhará por, além desta seção, mais cinco seções: uma seção responsável por tecer reflexões sobre a concepção de linguagem respalda nossas investigações. Uma seção responsável por tecer considerações sobre a prática dialógica de leitura do PAG. Uma seção incumbida de trazer informações sobre o caminho metodológico da pesquisa. A penúltima seção responsável por apresentar as análises do *corpus* levantado. E, uma última seção responsável por trazer as considerações finais do trabalho.

Linguagem e interação: Por uma prática social na atividade de leitura

É a partir das relações sociais e o meio natural que o ser humano descobre, ensina e desenvolve o conhecimento. Nesse sentido, a linguagem é, antes de tudo, intrínseca ao social, já que somos constituídos nela e por ela. A linguagem faz parte da vida dos sujeitos para expressar seus pensamentos, opiniões, ideias e interagirem socialmente. Nessa linha de pensamento, não podemos compreender esse fenômeno social como sistema linguístico por si só. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 174), se vislumbrarmos a “língua” de modo verdadeiramente objetivo, [...] não encontraremos nenhum sistema imóvel de normas idênticas entre si. Ao contrário, veremos um processo ininterrupto de formação de normas linguísticas”.

Segundo Batista-Santos e Silva (2020, p. 11), vemos a língua nessa configuração, “de modo sistemático, fora do seu contexto de materialização, bem como extraída de seus sujeitos falantes e seus referidos contextos sociais, não passa de uma abstração”. Confrontando tais ideias, Volóchinov, segundo Pereira (2016, p. 2), tece críticas a duas concepções basilares sobre a linguagem:

(i) uma orientação, na qual o psiquismo é a fonte da língua e (ii) uma orientação, na qual o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no sistema linguístico. A primeira orientação, os autores denominaram de *subjetivismo idealista*; a segunda, por sua vez, intitulou de *objetivismo abstrato*. (grifos nossos).

Em relação a primeira orientação, o **Subjetivismo idealista**, Volóchinov (2017) estabelece que é um ato discursivo voltado para o individualismo, ou seja, “[...] algo que se formou e se definiu de algum modo no psiquismo do indivíduo e é objetivado para fora, para os outros com ajuda de alguns signos externos” (Volóchinov, 2017 [1929], p.202). Ainda nessa tendência, os princípios ideológicos são vistos como um movimento que concebeu no próprio indivíduo de maneira peculiar, sem intervenções externas.

Ainda, no subjetivismo idealista, a língua é entendida como ato individual, e é conhecida como expressão individual do sujeito/falante. O sujeito, nessa orientação, obtém uma língua pronta e compreendida no campo da expressão (segunda articulação da linguagem). Esta orientação considera a enunciação monológica, já que a natureza da linguagem está creditada às operações psíquicas. No contexto escolar, que é nossa realidade de pesquisa (que está voltada para o sujeito-leitor-responsivo), há um exemplo esclarecedor dessa orientação, que de acordo com Kleiman (2002, p. 21) é denominada “a leitura como avaliação”.

Esse tipo de leitura tem por objeto avaliar se o estudante consegue ler seguindo perfeitamente as regras de acentuação, entonação, pontuação e etc. É importante destacar que, nessa concepção de linguagem o foco principal está no individual. O ensino da leitura é usado como pretexto para o aprendizado das questões formais da língua, além de ser considerada como monológica e silenciadora, uma vez que não considera o contexto dos sujeitos, mas sim, somente uma voz de autoridade que na sala de aula é a do professor.

Não muito divergente ao subjetivismo idealista, temos a segunda tendência, o **Objetivismo abstrato**, que tem como principal representante, segundo círculo bakhtiniano, Ferdinand de Saussure. Para Volóchinov, nessa concepção, “a língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar” (Volóchinov, 2017, p. 156). Assim, o sistema linguístico é entendido como principal agente organizador da língua, pois dispõe uma normativa que rege seus elementos, demonstrando traços mais estáveis que os de fala.

Nessa concepção, objetivismo abstrato, o sujeito recebe uma língua pronta sem fazer interferências, aceitando e conformando-se com a estrutura normativa que já existe. No sistema linguístico existem vários contextos e significações que vão mudando no decorrer do tempo. Mas, esta orientação não considera uma enunciação completa que assuma “a evolução ininterrupta das normas da língua” (Bakhtin, 2009, p.93). Assim, Bakhtin nega o objetivismo abstrato, isso porque é algo fixo inalterado que não aceita a progressão da língua que acontece de geração em geração.

Como uma reação-resposta às duas orientações linguístico-filosóficas anteriormente citadas, Volóchinov (2017) traz à tona uma concepção totalmente social, a **linguagem como forma de interação**, “que prima pela análise da língua situada sócio historicamente na interação verbal” (Batista-Santos; Silva, 2020, p. 13). Assim, para Volóchinov (2017), a língua(gem) historicamente evoluiu tanto no sistema linguístico abstrato das formas da língua, quanto na comunicação verbal concreta. Desse modo, para o autor, a língua é materializada na/pela interação verbal por meio de enunciados. Ainda, segundo Volóchinov (2017), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*,

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. (Volóchinov, 2017, p. 117-118).

O ato comunicativo é um momento dialógico mediado pela linguagem, portanto, é um espaço de interlocuções. Nesse espaço, o sujeito se posiciona ativamente, seja na fala ou na escrita. Importa esclarecer que a interação verbal está ligada a uma situação social, ou seja, está atrelada a uma comunicação, fazendo parte da vida cotidiana dos sujeitos, bem como, na ciência e na arte. Assim, é por meio da interação verbal que a língua toma forma. E esta por sua vez, dá-se em forma de enunciados que estão interligados entre si por intermédio das relações dialógicas.

Compreendemos, dessa forma, que a linguagem está em todas as esferas da vida, pois a partir dela somos socialmente constituídos e nos relacionamos com o mundo. Ademais, a linguagem só acontece no contexto de Bakhtin e o círculo a partir dos meios enunciativos organizados por dois ou mais indivíduos em sociedade. Diante disso, Bakhtin (2011) assevera que a fala não está no vazio, isto é, não produzimos enunciados fora das várias variedades de produções do ser humano. O enunciado traz consigo um estilo próprio de cada pessoa e, conseqüentemente, uma organização inerente a cada esfera de atividade.

Dito isso, para progredirmos em nossa discussão, dois conceitos importantes inerentes à concepção de linguagem dialógica, tornam-se fundamentais: alteridade e responsividade. Para o Círculo de Bakhtin, a questão da alteridade é um assunto de fundamental importância, pois é discutido e escrito há muito tempo pelos seus primeiros pensadores. Nesse sentido, surgiram discussões e reflexões acerca da arquitetura do mundo concreto ‘mundo de nomes próprios’. O princípio da alteridade se organiza e é vivenciado em torno dos centros de valores do eu e do outro, em três dimensões, a saber, eu para mim, eu para o outro e o outro para mim (Bakhtin, 2010). De acordo com Oliveira (2009, p. 7), a alteridade:

[...] é constitutiva do “eu”, também compõe a noção de linguagem e de ser humano para aqueles autores [os do círculo bakhtiniano]. Em geral, quando falamos de alteridade, estamos nos referindo ao fato de que, ao lado do “eu”, existe sempre um outro, “não-eu”, de forma que a relação com a alteridade se configura sempre pela diferença. No âmbito do pensamento dos autores do Círculo, a alteridade é pensada no bojo de uma relação constitutiva do sujeito na e pela linguagem, grosso modo, significando que temos de passar pela consciência do outro para nos constituir.

A construção dos sujeitos é fruto da interação do homem com o meio no qual está inserido, ou seja, dos valores de uma dada sociedade, grupo social. As atividades humanas não são construções abstratas, pois aparecem a partir das relações sociais determinadas no mundo através dos sujeitos. Ao contrário do monologismo que a língua, sujeito e contexto não são considerados de maneira independente, visto que no monologismo a língua é vazia e não é contextualizada, sendo privada do sujeito e seu contexto.

A alteridade é constituída por sujeitos e seus contextos, pois “[...] O homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (Bakhtin, 2003, p. 341). O sujeito necessita do outro para se constituir. Mas essa “necessidade” não o faz idêntico a esse outro, pois “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2006, p.295).

Nesse contexto, a linguagem, em sua essência, organiza as esferas da atividade humana, por meio dos gêneros do discurso. Desse modo, “mesmo que o enunciado verbal seja repetido, ele não será valorativamente o mesmo” (Menegassi; Cavalcanti, 2013, p. 434), pois existem contextos diversos, e vários outros sujeitos no discurso. A responsividade está relacionada à da natureza constitutiva do enunciado, pois toda compreensão é responsiva, isso porque, compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente.

Nesse sentido, a responsividade é um ato dialógico. “Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas” (Volóchinov, 2017, p.

232). Logo, o leitor não é um ser passivo, pois ao perceber e entender um enunciado, desempenha uma atitude responsiva, sendo capaz de discutir, direcionar, ampliar, concordar ou não com que está sendo “exposto”, agindo de forma efetiva no ato enunciativo. O enunciado só acontece por meio de uma atitude responsiva ativa dos sujeitos do discurso, uma vez que, pela concepção bakhtiniana, a responsividade permite que um enunciado tenha continuidade. Nesse sentido, na enunciação acontece uma recusa ou aceitação do que foi enunciado; ou até mesmo, o leitor pode complementar ou transformar de forma dinâmica o que foi exposto pelo emissor.

Com relação à responsividade, Bakhtin (2013) caracteriza que essa percepção pode acontecer de três maneiras: responsividade ativa ou imediata, responsividade passiva e responsividade retardada ou não-imediata. Sobre a primeira, **responsividade ativa ou imediata** se realiza quando o leitor se manifesta, se posiciona quanto ao tema que foi lhe enviado, seja uma conversa, um texto escrito ou oral, um diálogo entre professor e aluno, ou seja, o interlocutor apresenta-se de forma crítica (Batista-Santos; Silva, 2021). Ao explicar a compreensão responsiva ativa Volóchinov (2017, p. 137) assevera que:

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.

Desse modo, a responsividade ativa ou imediata como veremos nas análises das vivências, deve ser ressignificada, principalmente quando pensamos na sala de aula, pois, o professor pode explorar recursos didáticos e metodológicos na atividade de leitura, por exemplo, uma discussão de um texto ou debates, o estudante pode manifesta-se de forma ativa, participando e contribuindo para discussões críticas.

Já a **responsividade passiva** está imbricada na realização de uma norma ou alguma situação em que o leitor não tenha outra opção a não ser o cumprimento daquilo que lhe é imposto. Desse modo, o leitor dá uma resposta, mas essa resposta não confirma que houve compreensão do enunciado que foi dito por outro, assim, ele apenas praticou aquilo que lhe foi imposto. Além do mais, a responsividade passiva também está ligada de forma mais direta, por meio do entendimento mais demorado por parte do leitor/ouvinte acerca do que foi proferido pelo emissor. O leitor precisa de subjetividade, de recriar mentalmente o que foi lido/ouvido, em um tempo maior, para poder entender o discurso do outro e a partir de então, responder a ele (Menegassi, 2009).

A **responsividade não-imediata**, segundo Menegassi (2009, p. 165) é “uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado”. Esse tipo de responsividade ocorre quando o leitor lê ou ouve um enunciado, passa um período de tempo da situação para desenvolver uma resposta. Por exemplo, na sala de aula, após a leitura e interpretação de um texto, alguns estudantes vão ter uma resposta imediata que nas análises são constatadas, mas que por outro lado, alguns estudantes só terão após um tempo que pode ser curto ou longo (Batista-Santos; Silva, 2021).

Dito isso, como forma de compreendermos como funciona esse processo da compreensão da atividade de leitura, na próxima seção discutimos a prática dialógica do Pensar Alto em Grupo, como fenômeno social.

A prática de leitura dialógica do pensar alto em grupo como uma reação-resposta à leitura dominante

Nesta seção, discorreremos sobre a prática de leitura dialógica do Pensar Alto em Grupo, que se circunscreve na concepção dialógica de linguagem. É importante destacar que Mara Sofia de Toledo Zanotto, percussora do PAG no Brasil, adotou, inicialmente, a metodologia do Pensar Alto Individual ou protocolo verbal proposto por Ericsson e Simon (1984). De acordo com Zanotto (2014), o protocolo verbal

[...] é a gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema. Os dados produzidos por essa técnica podem contribuir para investigar os processos cognitivos subjacentes (Zanotto, 2014, p. 6).

Esse método, conforme Zanotto (2014), era realizado individualmente, sem a participação ou a intervenção do pesquisador, exceto quando fosse necessário lembrar o leitor, em caso de silêncio, de que deveria posicionar-se em voz alta aquilo que pensava. Segundo Batista-Santos (2018), “essa prática do Pensar Alto individual corresponde à verbalização dos pensamentos que ocorrem durante a realização de uma determinada atividade, no caso, a atividade de ler” (Batista-Santos, 2018, p. 62).

Por mais que o Pensar Alto individual tenha oportunizado, nas pesquisas de leitura um resgate para a interpretação de metáfora, não atingiu êxito, ao passo que a autora considerou como “decepcionante” tanto para os participantes do processo quanto para ela. No momento da prática, os participantes ficaram constrangidos, pois não conseguiram interpretar as metáforas, o que ocasionou um sentimento de “fracasso e desqualificação” enquanto leitores de textos literários (Zanotto, 2014). Diante da situação, Zanotto repensou esse método de pesquisa. Desse modo, sugeriu que os sujeitos de sua pesquisa

[...] pensassem em grupo e resolvessem colaborativamente o enigma proposto pelas metáforas. Por essa razão, a técnica passou a se chamar ‘Pensar Alto em Grupo’ (1992,1995), que logo mostrou resultados melhores para a pesquisa e para os participantes, que saíam da vivência com uma 30 imagem mais positiva de si mesmos como leitores (Zanotto, 2014, p. 197).

Com a mudança das estratégias de compreensão das metáforas, Zanotto (2014), pensando na necessidade de uma metodologia dialógica em que o participante durante os eventos de leitura tenha uma interação com outro face a face, propõe o Pensar Alto em Grupo que “contribui para produção de múltiplos sentidos num processo de coconstrução” (Batista-Santos, 2018, p.63), uma vez que a compreensão da linguagem é realizada em contextos reais e situados.

Desse modo, com o objetivo de os leitores pensarem em grupo, essa técnica passou a ser denominada Pensar Alto em Grupo (PAG), com o fito de que compreendessem colaborativamente as metáforas. Com essa prática, nenhum participante “se sentiu foco de atenção, às associações ocorreram livremente, na tentativa de resolver o enigma constituído pela metáfora, além do que a associação de um aluno estimulava a do outro” (Zanotto, 1998, p. 180). Assim, a reestruturação teórico-metodológica do PAG por Zanotto (1995, 1998) foi uma resignificação do protocolo verbal individual (Ericsson; Simon, 1984, 1993).

O Pensar Alto individual converge com a concepção monológica de linguagem. Mas, com a mudança paradigmática, o PAG passou a ser dialógico ao possibilitar que os sujeitos interajam com outros sujeitos. Além disso, essa nova prática rompe com o silenciamento e envolve o estudante para o centro da interação, sendo responsivo. Dessa forma, o PAG “revelou ser um instrumento de grande relevância pedagógica

enquanto prática de letramento, por permitir que o aluno tenha voz e seja construtor ativo e responsivo dos sentidos nas atividades de leitura” (Batista-Santos, 2018, p. 63).

Na prática, as vivências de leitura, realizadas por meio do PAG se dão em duas etapas: na primeira, “o professor ou agente de letramento distribui para os participantes o texto a ser lido, com instrução de lê-lo silenciosa e individualmente, e de maneira introspectiva, possibilitando uma relação dialógica entre texto-autor-leitor” (Batista-Santos, 2018, p. 64). Nessa etapa, os sujeitos leitores são informados a não se “preocuparem com possíveis dificuldades na compreensão de alguma passagem do texto, pois poderão ser discutidas no grupo, a fim de que todos possam refletir sobre elas de forma colaborativa” (Sugayama, 2017, p. 74).

Já na segunda etapa, os leitores têm a oportunidade de expor seu entendimento, ou seja, eles colocarão prática suas vozes e “expressarão às subjetividades, com o propósito de compartilharem as múltiplas leituras, sem receio de interferências e julgamentos apreciativos, ou concepções de certo e errado por parte daquele que medeia a prática ou, até mesmo, outro participante” (Batista-Santos, 2018 p. 65), “pois a construção dessas leituras é concebida em termos de hipóteses, que podem ser mais ou menos relevantes em relação ao texto” (Sugayama, 2017, p. 74). Além do mais, o PAG permite “[...] pensar as questões da linguagem para além das amarras de um raciocínio dicotômico” (Faraco, 2009, p. 104).

Nessa concepção dialógica, o PAG é importante uma vez que possibilita a interação entre os sujeitos, no processo de construção de sentidos. Ele, o PAG, contrapõe a perspectiva monológica da linguagem, que está voltada para única forma de discurso e que as vozes (do outro) não são reveladas, pois nessa prática os leitores “não têm mais nada a dizer, pois tudo já foi dito, e o locutor (autor/escritor do texto), de um lugar distanciado e com seu poder “autoritário” (dono da verdade), já falara a última palavra por eles e por si, silenciando o outro” (Batista-Santos, 2018, p. 67).

Portanto, na prática de leitura dialógica do Pensar Alto em Grupo, o sujeito-leitor vivencia a leitura de forma colaborativa, democrática e alteritária. Uma vez que, na interação face a face, ele se desloca do seu lugar de fala, para pensar a partir do lugar do outro, e, nesse processo, o sujeito-leitor pode concordar, refutar e ressignificar sua leitura de maneira responsiva e crítica. A esse respeito, na próxima seção, apresentamos o caminho percorrido para concretização desta pesquisa, bem como a análise da vivência de leitura por meio do texto *A águia que (quase) virou galinha*, de Rubens Alves.

O projeto metodológico

Após apresentarmos alguns fundamentos teóricos que respaldam esta pesquisa, bem como após ter apresentado ao leitor a prática do Pensar Alto em Grupo, discutiremos, nesta seção, o caminho metodológico enveredado nesta pesquisa. Diante disso, esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), por compreender a linguagem como fenômeno social e se preocupar com problemas reais que envolvem a linguagem. Nesse contexto, assumimos assim, que este estudo se insere no paradigma qualitativo e é de caráter interpretativista (Denzin, Lincoln, 2006). A vivência de leitura, corpus de nossa pesquisa foi coletada por meio do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1995; 2014).

A pesquisa foi realizada com alunos da 1ª série, do Ensino Médio, de uma escola estadual do Tocantins. Os colaboradores da pesquisa tinham idade média entre 15 a 16 anos. Em relação à coleta de dados, realizamos uma vivência de leitura gravada em áudio e depois transcritas.

A vivência foi realizada no dia 08 de setembro de 2021, com duração de 50min. No momento, discutiu-se o texto “*A Águia que quase virou galinha*”, de Rubem Alves. Esse texto conta a história de uma Águia que morava no galinheiro e fazia de tudo para ser igual as galinhas.

Usamos a técnica do PAG que, de acordo com Zanotto (2007, p. 102), é “uma prática social de leitura, na qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam os diferentes sentidos. Em outras palavras, eles socializam os diferentes sentidos”. Além disso, conforme Batista-Santos (2018), e dito anteriormente, o PAG se constitui por meio de duas etapas e são essas etapas que seguiremos. Na primeira, o professor disponibiliza os textos para os participantes lerem, indicando que ela seja feita de forma silenciosa e individualmente.

Já na segunda etapa, “o sujeito leitor tem oportunidade de expor sua compreensão, ou seja, ele colocará em cena sua voz e expressará às subjetividades” (Batista-Santos, 2018, p. 64). Nessa segunda etapa, o professor mediará as discussões de forma que as vozes dos participantes sejam legitimadas. Destaca-se que a escolha do texto, para vivência, ocorreu devido à importância de abordar e discutir essa temática de forma frequente nas escolas e na sociedade como um todo.

Para este estudo, selecionamos fragmentos relevantes e que contemplem o objetivo da pesquisa. Além disso, foram verificados os posicionamentos (argumentos) utilizados pelos participantes, seja concordando, discordando no processo de construção de sentidos. A argumentação é importante, pois o participante “opõe-se ou põe algo em questão no discurso, provoca uma argumentação mais profunda e produz análises mais acuradas do problema” (Pontecorvo, 2005, p. 78), ou do assunto debatido.

Como forma de garantirmos o anonimato dos participantes, optamos por utilizarmos codinomes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa, sob o parecer 4.855.614. Assim, as análises foram desenvolvidas a partir de temáticas mobilizadas durante a vivência de leitura.

Análise e discussão dos dados: a Águia Que (Quase) Virou Galinha

A linguagem é um espaço enunciativo-discursivo onde os sujeitos “constituem-se como uma réplica ativa a discursos anteriores, a discursos que estão por vir e, também, à antecipação do discurso do outro-leitor, para o estabelecimento da interação” (Angelo; Menegassi, 2011, p. 201). Nesse sentido, as atividades dialógicas de utilização da linguagem pelos sujeitos leitores são um ato responsivo que contribui com uma formação crítica e reflexiva.

A escolha e recorte das falas levaram em consideração os objetivos propostos. Neste subcapítulo, nosso objetivo é explorar a primeira experiência vivenciada por um grupo de leitores do Ensino Médio durante a prática de leitura do PAG. Para isso, selecionamos alguns recortes da vivência de leitura do texto “A águia que (quase) virou galinha”, de Rubem Alves.

Na primeira vivência, a professora-pesquisadora introduz a atividade e orienta os participantes sobre como proceder. Em seguida, os estudantes iniciam a vivência do Pensar Alto em Grupo, realizando a leitura em voz baixa. Logo em seguida, para que houvesse uma interação com os estudantes, a professora-pesquisadora perguntou “o que vocês entenderam desse texto? O que vocês têm a dizer?”. Os questionamentos foram de grande valia, pois possibilitaram antecipações e constatações, além de permitir que os estudantes tivessem ideias tendo como base os conhecimentos de mundo.

É interessante dizermos que os estudantes não demonstraram vergonha ou timidez. Pelo contrário, foram bem participativos durante a vivência, o que de certa maneira demonstra que a prática de leitura do PAG é uma estratégia metodológica significativa. Diante disso, a primeira participante a se manifestar foi a Cecília Meirelles, apresentando uma leitura inferencial, e indícios de criticidade, quando diz: “[...] *é um texto que conta uma historinha, né... mas, ele tenta também passar uma palavra, uma crítica [...] a gente sempre está tentando ser igual a todo mundo*”.

A inferência na fala de Cecília Meirelles se materializa quando ele lança um olhar para além do texto, pois a mesma mobiliza elementos que não constam no texto-fonte (“*ele tenta também passar uma palavra, uma crítica*”; “*a gente sempre está tentando ser igual a todo mundo*”). Além disso, esse posicionamento dialoga com o

que Batista-Santos (2018) afirma, pois, de acordo com essa pesquisadora, ler criticamente significa ir além da simples ativação de esquemas, conhecimento prévio ou desenvolvimento de estratégias antes, durante e após a leitura, com o objetivo de compreender um texto (Solé, 1998) (Batista-Santos, 2018, p. 94).

Na fala de Lygia Fagundes, por sua vez, também é observado uma leitura inferencial, pois ela apresenta um olhar que vai além do texto, quando diz que:

[...] no início do texto mostra que as pessoas acabam ficando igual as outras dependendo da sua forma de criação. Por exemplo, ela foi criada no galinheiro. Então, ela queria ser uma galinha, então... por exemplo... se a gente é criada de uma forma, a gente vive naquele convívio, é muito grande a chance da gente querer ser como aquelas pessoas.

Na compreensão de Lygia Fagundes, inferimos que, para ela, somos reflexo das pessoas do nosso convívio. Sobre isso, a estudante estabelece uma conexão com a história da águia que se sentia como uma galinha por viver em um galinheiro. Ela relaciona essa história com a vida dos seres humanos, pois na sociedade atual algumas pessoas tendem a seguir padrões estabelecidos por essa instituição social, ou até mesmo o condicionamento nos leva a querer fazer parte desse sistema.

Por outro lado, Carlos Drummond e Manuel Bandeira manifestam uma leitura diferente das estudantes anteriores e dizem que: *“Isso também pode dizer que ela tem medo de ser repreendida pelas outras pessoas, porque é algo que não é muito normal no meio dela”*. Com isso, Manuel Bandeira afirma que *“[...] as pessoas têm medo. Só que por um acaso, ou acontecimento ela estava mentindo para ela mesma”*. É interessante observar a contribuição dos estudantes, pois podemos identificar aqui um processo de coconstrução de sentidos (Pontecorvo, 2005), pois os sentidos foram se materializando a partir de um dito.

No processo de leitura, considerando uma perspectiva de construção de sentido, é fundamental a constante *“interação de vozes que dialogam entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes do contexto social e o próprio ambiente histórico-cultural no qual os participantes estão envolvidos”* (Batista-Santos, 2018, p. 144).

Depois desses posicionamentos, a professora-pesquisadora percebeu uma ênfase por parte de Carlos Drummond e Manuel Bandeira em relação ao medo. Assim, para possibilitar que os estudantes compreendessem que o ‘medo’ foi rompido pela águia, a professora-pesquisadora questionou: *“E por que a Águia voou? Vocês viram que ela voou, né?!”* Esse questionamento, de certa maneira, foi diretivo no sentido de a professora tentar direcionar a compreensão dos participantes.

Essa postura é resultado de uma concepção monológica de linguagem, pois ao direcionar o sentido, a professora-pesquisadora deixa implícita uma interpretação única. No entanto, também podemos observar nesse questionamento uma tentativa da professora-pesquisadora de destacar a importância do texto na construção dos sentidos, considerando-o como um meio e não um fim em si mesmo.

Essa postura é resultado de uma concepção monológica de linguagem, pois ao direcionar o sentido, a professora-pesquisadora deixa implícita uma interpretação única. No entanto, também podemos observar nesse questionamento uma tentativa da professora-pesquisadora de destacar a importância do texto na construção dos sentidos, considerando-o como um meio e não um fim em si mesmo.

Logo em seguida, Lygia Fagundes relatou que dialogou com a sua colega Clarice Lispector sobre o texto. Essa ação pode ser caracterizada como um *“pensar em conjunto”* (Pontecorvo, 2005), uma vez que a partir desse ato as participantes promovem a coconstrução do raciocínio. O conhecimento, dessa forma, se estabelece na e pela interação comunicativa.

ah... eu comentei com a Clarice Lispector agente achou essa parte um pouco mentiroso porquê... por exemplo, vou citar o nome de um filme infantil apresenta exatamente isso. Aquele filme “RIO” que tem várias fases e etc... que um passarinho criado dentro de casa

não é igual os outros... então ele não sabia voar... aí tem uma situação que acontece no filme que fala para ele voar e ele não sabe, no caso da Águia é um pouco de mentira que ela voaria porque ela não iria voar, ela não sabia fazer, óbvio...

Lygia Fagundes constrói suas reflexões a partir das outras vozes dos participantes da interação verbal face a face. Além disso, ela traz para discussão um filme relacionado à temática discutida no texto. Essa ação reforça o que Bakhtin (2003, p. 297) afirma: “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Depois do posicionamento de Lygia Fagundes, e a partir do questionamento da professora, os estudantes começaram a tecer seus posicionamentos. Clarice Lispector enfatizou que “*Não faz sentido gente... tem que aprender*” quando se refere às atitudes da Águia sobre o voo. E, Cecília Meireles, por sua vez, enfatiza que a Águia voou (“*Professora, tipo no final ela foi lá e voou*”). Já Conceição Evaristo, revela ao utilizar a expressão ‘*passo de mágica*’ (*Tipo no passo de mágica.. é?*), que o voo já é algo inerente à águia, ou seja, faz parte da sua constituição um dia voar.

Com o questionamento de Conceição Evaristo, Cecília Meireles lança uma contrapalavra, refutando o posicionamento dela (“*Não... não no passo de mágica*”). A partir do posicionamento de Cecília Meireles, inferimos que a Águia passou por um processo (“*no final você consegue ver o que ele tá tentando te passar*”), ou seja, até ela começar voar não foi tão simples como ‘*passo de mágica*’.

O posicionamento de Cecília Meireles (*Tem uma coisa que não concordo no texto é que nem sempre precisa acontecer tudo isso aqui ou um empurrãozinho para você entender que você pode ser diferente e aceitar isso*) revela que ela organiza seu sentido, dando espaço para a responsividade e criticidade por meio de ações dialógicas, como refutar, ressignificar e concordar (*Galera, vocês podem pensar diferente, tá. Não precisa ser igual a mim.*). No que diz respeito à questão da alteridade, é importante evidenciar que, existe a necessidade do outro, pois, como atesta Bakhtin (2003), “a vida é dialógica por natureza”, e que o conhecimento é fruto das interações com o outro, por meio das trocas de informações, “refletindo, ressignificando e voltando a si mesmos transformados, e retornando ao outro, e assim sucessivamente” (Batista-Santos, 2018, p. 144).

Cecília Meireles afirma que há algo no texto com o qual não concorda, pois acredita que nem sempre precisamos de “empurrãozinho” para compreender que podemos ser diferentes e aceitar que somos diferentes. Essa postura ratifica que o diálogo, nem sempre, é materializado com concordância, mas também com divergências, ressignificações e complementação. Um fato interessante ocorreu. A participante, mais uma vez, ratifica a natureza democrática do diálogo ao afirmar que: “*Galera, vocês podem pensar diferente, tá. Não precisa ser igual a mim*”. Diante disso, Cecília Meireles demonstra criticidade, pois o sujeito não é um ser passivo. Assim, quando ouvimos e entendemos um enunciado, lançamos contra palavras que podem discordar, concordar e ampliar nossos conhecimentos acerca do enunciado em discussão.

Ao dar continuidade à discussão e incentivar a participação dos demais, a professora-pesquisadora fez o seguinte questionamento: “*essa Águia que estava no galinheiro, ela achava que era galinha porque ela estava naquele convívio lá e porquê que ela voou?*”. Esse questionamento trouxe para discussão os posicionamentos de Conceição Evaristo e Machado de Assis. A primeira participante demonstrou um raciocínio lógico, uma leitura simétrica e linear, ao afirmar que a Águia voou (*O alpinista abriu o saco ele voou*), pois o Alpinista abriu o saco. Já o segundo participante apresentou indícios de uma leitura assimétrica, que vai além do processo de decodificação, ao afirmar que o Alpinista conscientizou a verdadeira identidade da Águia (*O alpinista mostrou para ela o que realmente ela era...*).

A partir do posicionamento de Machado de Assis, a professora-pesquisadora fez o seguinte questionamento: “[...] *O “Machado de Assis” disse que o Alpinista mostrou o que realmente ela era. Vocês concordam?*”. Esse questionamento é uma maneira de envolver os demais participantes na discussão, sem direcionar a participação para um indivíduo específico. Todos em voz alta afirmaram “sim”, concordando com o estudante.

Com isso, Lygia Fagundes, retomando a fala de Machado de Assis, bem como trazendo o texto-fonte para respaldar seu posicionamento, afirma que: “[...] *tem até uma parte do texto que fala que ele estava falando que ela era uma águia e ela não acreditava e para ela acreditar e ele teve que jogar ela de um abismo e aí sim ela acreditou, né?*” É nessa perspectiva dialógica que o PAG é visto como uma “prática social de leitura, na qual os leitores, numa interação face-a-face, partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras” (Zanotto, 1997, p. 3). Em seguida, Cecília Meireles, por meio do processo de intertextualidade, diz que:

Essa história me lembra muito a história do patinho feio onde ele passa a vida toda acreditando que ele é um patinho feio e depois descobri que ele é cisne. Então isso ajuda muito quando você... é igual, estou falando desde o início... você acha que você é feio é diferente. Mas na verdade você tem sua beleza.

O posicionamento da estudante é interessante, pois ela relaciona a discussão com outro texto e vai além da simples decodificação do texto, refletindo sobre a vida dos seres humanos e dissertando que cada um tem sua beleza. Isso demonstra uma compreensão responsiva ativa, conforme descrito por Bakhtin (2003), pois um texto pode possibilitar a interação dos sujeitos-leitores com outros contextos.

Depois do posicionamento de Cecília Meireles, houve um longo silêncio. Como forma de romper tal silêncio, a professora-pesquisadora se posicionou: “*Às vezes precisam de alguém para dar um empurrãozinho, ou por exemplo, às vezes quero algo só que o meu meio quer outra coisa, e aí tenho que seguir aquilo. Vocês já pararam para pensar sobre isso?*” O questionamento da professora-pesquisadora trouxe novamente os participantes para a discussão.

Após o questionamento da professora-pesquisadora, Cecília Meireles relatou sua experiência, dizendo que: “*teve momento de pessoas falando: você é bonita, não precisa ficar assim*”. Mas, tiveram outras situações que não foi necessário alguém para fazê-la refletir sobre seus comportamentos (“*Mas, também teve partes que eu olhei e falei assim: porque estou fazendo isso, sendo que eu posso muito mais... entendeu?!?*”). Em seguida, a partir do posicionamento de Cecília Meireles, outros estudantes também começaram a refletir sobre suas vidas.

Clarice Lispector, também, faz relações com os acontecimentos a partir do seu contexto, ao revozear Cecília Meireles (*É igual a Cecília falou tem várias vezes que eu não estava muito bem e precisei de ajuda, precisei de pessoas me ajudando a entender o que realmente estava acontecendo.*). Ainda, Clarice demonstra uma transposição da consciência ingênua (aceitação da sua condição) para consciência crítica (confrontação da sua condição) quando diz que:

Mas, teve outros momentos que eu mesma, éé... prestei atenção e fiquei perguntando... mano, o que estou fazendo da minha vida?! O que está acontecendo?! Essa não sou eu... essa é um personagem que eu criei de mim. Então teve muitas vezes que... é bem relativo.

Machado de Assis usa os exemplos para relacionar com a condição humana. Nisso, aborda exemplos como o uso de drogas por algumas pessoas como garantia de aceitação em determinados grupos (“*Às vezes tem um grupinho que mexe com drogas coisas erradas. [...] as pessoas que não mexe, quer fazer parte do grupo e acaba fazendo a mesma coisa.*”). Logo, Manuel Bandeira, reflete também acerca do seu contexto, ou seja, algo que já presenciou de uma menina que queria fazer parte de um grupo. Nisso, ela “*consegue ter várias personalidades e cada grupo vai se encaixando*”. Já Lygia Fagundes diz que isso tem relação com a fase da adolescência em que estão se conhecendo. Com isso, apresentam várias personalidades.

Clarice Lispector apresenta indícios de uma leitura inferencial ao trazer para a personagem Águia comportamentos humanos, como o caso curiosidade “[...] *dependeria muito de como ela... e se ela teria a curiosidade que não diz no texto. Então a gente não sabe [...]*”. Além disso, a participante possibilita uma abertura para pensarmos muitas hipóteses ao dizer que: “Então isso fica em linha aberta”. As vivências dialógicas do

Pensar Alto em Grupo, possibilitam essas várias interações com diferentes tipos de contextos. Observamos a construção de vários sentidos por meio desse processo responsivo e colaborativo. Isso porque, nessa ação, os estudantes refletem sobre os vários posicionamentos e ideias do mundo por meio da interação com o texto e não só isso, com as outras vozes sociais, que aqui nesta dissertação são seus colegas de turma e professora-pesquisadora.

Com o intuito de continuar as discussões, a professora-pesquisadora perguntou: “*Como vocês se consideram neste momento?*”. *Uma águia ou uma galinha?*”. Em seguida Cecília Meireles logo diz:

Ultimamente estado psicológico como uma águia. Mas antigamente eu era galinha. Tipo... eu tenho colegas que sabe muito bem como eu era. Antigamente eu forçava muito ser uma pessoa que eu não era forçava ser tímida, calada. Hoje em dia sou mais eu mesma.

Já Clarice Lispector diz ser “*meio termo*”, pois está em constante aprendizado e diz “*ainda tenho muito a melhorar*”. Mas, que está “*indo a ser uma águia, não completamente*”. Observamos uma relação entre o texto e as dimensões do discurso concebida na perspectiva da enunciação e da discursividade, pois as estudantes trouxeram suas vivências e seus contextos sociais para relacionar com o texto.

Diante do exposto, devido ao tempo curto de aula (40min de aula), a professora-pesquisadora precisou encaminhar para o encerramento da vivência, questionando os estudantes: “Se vocês fossem águia voaria para onde?”. Conceição Evaristo respondeu que iria para algum lugar que “*não fosse padrão*”. Aqui inferimos que a estudante pode estar relacionando à nossa sociedade que exige alguns padrões, como de beleza por exemplo. Essa reflexão revela uma crítica aos padrões estabelecidos e uma busca por liberdade e autenticidade na expressão de sua identidade. Portanto, acreditamos que

[...] o Pensar Alto Grupo pode contribuir na formação de um leitor crítico e responsivo, porque: a) dá voz ao leitor; b) legitima a voz do leitor; c) possibilita o protagonismo do leitor na construção dos sentidos; d) possibilita a coconstrução de múltiplos sentidos; e) permite ativação de conhecimentos prévios do leitor; f) permite a complementação da voz de outro leitor por meio da interação (Batista-Santos, 2018, p. 190).

Nesse sentido, quando consideramos a leitura responsiva, crítica e o seu caráter dialógico, e não somente o texto pronto e acabado (aspectos linguísticos), há a possibilidade de se “fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la” (Batista-Santos, 2018, p. 150).

À guisa das discussões

Com base nas reflexões apresentadas, percebemos que o PAG possibilita uma diversidade de reflexões que não podem ser limitadas a um tempo específico, dada a riqueza do processo de aprendizado envolvido. Notamos que os estudantes trazem suas experiências para suas leituras como forma de legitimar seus posicionamentos. Nesse diálogo, ocorreram várias reflexões que vão além do texto, uma vez que os estudantes relacionam seus contextos pessoais, levando a uma reflexão coletiva e à refração dos posicionamentos apresentados.

No momento dialógico, em que os participantes discutem suas ideias e pensamentos, ou acrescentando novos pensamentos, eles promovem uma compreensão responsiva ativa. O avanço nas leituras demonstra a maturidade dos participantes em relação à leitura. Essa maturidade se reflete na capacidade de ir além do texto, de fazer reflexões e conexões que ampliam a compreensão e enriquecem o diálogo.

A abordagem dialógica da leitura, como neste caso do PAG, desempenha um papel crucial na compreensão das leituras dos estudantes, pois é por meio dela que cultivamos leitores críticos e responsivos. Nessa perspectiva, os sujeitos-leitores se envolvem nas discussões, uma vez que suas vozes são valorizadas e legitimadas.

Por fim, a leitura dialógica, do PAG, não se restringe apenas à compreensão do texto em si, mas também incorpora as percepções, experiências e conhecimentos prévios dos participantes. É nesse encontro entre diferentes vozes e perspectivas que novos sentidos e interpretações são construídos. O diálogo entre os participantes amplia o entendimento do texto, enriquece as reflexões e promove uma compreensão mais abrangente e contextualizada.

Referências

- ANGELO, C.; MENEGASSI, R. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 201-221, jan./jun. 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 468 p.
- 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, Dalve Oliveira; SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura. In: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; MORAIS, Maria Perla Araújo. *Ensino de aprendizagem de língua portuguesa: confrontando e ressignificando práticas silenciadoras*. Palmas: EDUFT, 2020. p. 07-28.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ERICSSON, K. A. SIMON, H. A. *Protocol Analysis*. Cambridge: MIT Press, 1984.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FERRAREZI JR, C. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 118 p.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura - teoria e prática*. 9. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2002.
- MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa*, São Paulo, n. 57, v. 2, p. 433-449, 2013.

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

SUGAYAMA, A. M. *Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2011. 279f.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2018. 373 p.

ZANOTTO, Mara Sophia. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da ‘metáfora’ em textos literários. In: LIMA, Aldo. (org.). *A propósito da metáfora*. Recife: UFPE; Cátedra Unesco de Leitura; PUC-Rio, 2014. 193-241 p.

ZANOTTO, Mara Sophia. Modelos culturais e indeterminação metafórica. *Revista Organon*, UFRGS, Instituto de Letras, v. 21, n. 43, p. 97-118, 2007. DOI: 10.22456/2238-8915.39586.

Dalve Oliveira Batista-Santos

Pós-doutoranda em Educação (UFJF), Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professora Adjunta III na Universidade Federal do Tocantins - UFT, atuando na graduação em Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e no Programa de Mestrado em Letras (PPGLetras), no Câmpus de Porto Nacional. É membro do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens - PLES; no Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM/PUC/SP) e, no Grupo de Pesquisa Os significantes e os significados do ensino e da produção de textos: pesquisa, ação e reflexão (UnB).

Joelma Pereira Cruz dos Santos

Mestra em Letras (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e respectivas Literaturas (UFT). Professora de Língua Portuguesa e Redação.

Recebido em 10/01/2024.

Aceito em 30/04/2024.