

Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos

Construction of a dialogical literacy practice: the emerging of inferential and argumentative processes

Mara Sophia Zanotto

Marivan Tavares dos Santos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP – São Paulo – Brasil



Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir os processos inferenciais e argumentativos que emergiram numa prática dialógica e colaborativa de leitura em grupo, denominada Pensar Alto em Grupo (PAG). As perguntas de pesquisa consistem em investigar: a) como os sentidos de uma fábula foram construídos por um grupo de leitores universitários, na prática de letramento do PAG? e b) que processos argumentativos e inferenciais ocorreram no processo de interpretação da fábula? Trata-se de pesquisa qualitativa, de orientação interpretativista, na qual a geração de dados se deu por meio do Pensar Alto em Grupo (PAG), tendo como participantes seis alunos do curso de administração do ensino superior e a professora-pesquisadora. A análise dos dados foi realizada com base em teorias da argumentação e da compreensão da linguagem figurada. Os dados revelaram que a prática de leitura do PAG favoreceu a construção de várias leituras, manifestadas sob diferentes recursos argumentativos e inferenciais.

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Pensar Alto em Grupo; Dialogismo; Linguagem figurada.

Abstract: The aim of this article is to discuss the inferential and argumentative processes which have emerged during a dialogical and collaborative practice of group reading, denominated Group Think-Aloud (GTA). The research questions are to investigate: a) how the meanings of a tale have been constructed by a group of university students? and b) which argumentative and inferential processes have occurred in the collective reasoning during the interpretation of the tale? This is a qualitative–interpretive investigation and the data have been generated by a practice of Group Think-Aloud, in which participants were the researcher and six university students. The theoretical framework for the data analysis is composed by theories on argumentation and on the comprehension of figurative language. Data revealed that the GTA reading practice allowed the construction of multiple interpretations based on different inferential and argumentative resources.

Keywords: Reading. Literacy. Group Think-Aloud. Dialogism. Figurative Language

1. Introdução

No século XXI, ainda predomina a prática de leitura escolar autoritária na qual o aluno não tem espaço para agir como protagonista no ato de ler. Essa configuração vai na contramão da prática dialógica de leitura, investigada neste trabalho, que possibilita ao leitor construir com mais liberdade suas leituras e negociá-las.

Essas práticas trazem no bojo concepções do letramento autônomo e ideológico (STREET, 1984). A primeira não considera as semelhanças e as diferenças individuais, nem os contextos sociais e culturais no processamento da leitura e escrita, e é a concepção presente na prática tradicional de leitura, orientada pela epistemologia do monologismo. Por sua vez, o letramento ideológico considera os aspectos da cultura, ideologia e poder na sociedade, concepção subjacente à prática dialógica de leitura, sustentada pelos pressupostos da epistemologia do dialogismo (BAKHTIN//VOLOCHINOV, 2006 e MARKOVÁ, 1997).

Nesse sentido, é que propomos a prática dialógica e colaborativa de letramento denominada Pensar Alto em Grupo (PAG) (ZANOTTO, 1995, 2014a), que tem como traço essencial dar espaço para as vozes e pensamentos dos leitores, para que possam ser responsivos na construção dos sentidos. Essa liberdade de pensar propicia a emergência de processos inferenciais e argumentativos (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005 e PONTECORVO, 2005).

Assim, o objetivo deste artigo é discutir os processos inferenciais e argumentativos que ocorreram na prática do Pensar Alto em Grupo, tendo como objeto de leitura a fábula intitulada “A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana” (BOFF, 2012).

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa, de orientação interpretativista (ERICKSON, 1986). A geração de dados se deu por meio do Pensar Alto em Grupo (AUTOR 1, 1995) e teve como participantes a professora-pesquisadora e seis alunos do ensino superior de Manaus/AM (AUTOR 2, 2014). A análise

foi baseada, predominantemente, nas categorias de argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Pontecorvo (2005); e em Turner (1996), para explicar os raciocínios inferenciais metafóricos na interpretação da fábula. Para tanto, consideramos as questões de pesquisa:

1. Como os sentidos da fábula foram construídos por um grupo de leitores do ensino superior, na prática de letramento do PAG?

2. Que processos argumentativos e inferenciais emergiram no processo de interpretação da fábula?

Este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente, abordaremos a prática de leitura dominante no contexto escolar. Em seguida, trataremos do PAG como prática de leitura dialógica e colaborativa. Na sequência, discutiremos os processos inferenciais e argumentativos apoiados em Turner (1996), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Pontecorvo (2005). Por fim, apresentaremos a metodologia da pesquisa, a análise de dados e as considerações finais.

2 A prática de leitura no contexto escolar

A prática de leitura dominante no contexto escolar é afinada com o modelo de letramento autônomo, porque trabalha com uma concepção de língua desvinculada do contexto social e do sujeito. É também centrada na aquisição de habilidades e fundamentada nos conceitos de neutralidade e universalidade. Consequentemente, o letramento autônomo fortalece o distanciamento entre língua e sujeito, aluno e professor.

O modelo autônomo, portanto, se refere a práticas de leitura e escrita independentes do contexto social, prioriza a aquisição de códigos (alfabético, numérico) e a competência individual e compreende tais processos como competências independentes e neutras, sem “significação para as relações de poder e para a ideologia” (STREET; STREET, 2014, p. 130).

Street; Street (2014) observam que há muitos procedimentos e processos na sala de aula que

contribuem para construir e internalizar um modelo autônomo de letramento, entre eles, vamos focalizar a prática de leitura dominante no contexto escolar.

Tal prática reflete uma concepção monológica de leitura, que consiste na *leitura única* do texto, na 'voz' do professor, que, na verdade, segue a voz do autor do livro didático (AUTOR 1; SUGAYAMA, 2016). Daí a preponderância de uma única voz autoritária que produz "o silenciamento de professor e alunos: aquele, pela obediência ao livro didático e este, pela obediência ao professor, ambos se veem silenciados na sua capacidade e possibilidade de construir sentido" (CORACINI, 2010, p. 73). Tal silenciamento imobiliza os alunos e nega-lhes a possibilidade de pensar e de serem responsivos na construção de sentidos. Ou seja, essa prática constitui uma realidade cerceadora, porque unifica, homogeneiza o ato de ler e limita a criatividade do aluno. Ela passa de geração para geração e se perpetua amparada por processos culturais e ideológicos mais amplos.

Mesmo com a predominância da concepção monológica de leitura no contexto escolar e com a compreensão de quão é difícil nos desvencilharmos dela, vimos como possível desenvolver uma prática de leitura que se opõe à concepção dominante, por meio da construção de uma prática dialógica de letramento, denominada de Pensar Alto em Grupo, que será apresentada a seguir.

3 O Pensar Alto em Grupo (PAG) como uma prática de letramento dialógica e colaborativa

Explicaremos, nesta seção, apoiada em AUTOR 1 (1995, 2014a), o Pensar Alto em Grupo (PAG), como uma prática dialógica e colaborativa de letramento, cujo pressuposto básico é dar espaço para a voz e o pensamento do leitor, o que contribui para torná-lo responsivo. Devido a essas características o PAG propicia a emergência espontânea de raciocínios inferenciais e argumentativos construídos pelos leitores.

O PAG foi inicialmente construído como método de pesquisa, inspirado no Protocolo Verbal

(ERICSSON; SIMON, 1984), para pesquisar os processos de compreensão da metáfora por leitores reais. Logo no início, ele se revelou como prática pedagógica de leitura pelo fato de dar condições favoráveis para o leitor ser responsivo. Essa prática consiste numa conversa com características especiais, pois, nela, as relações dialógicas ultrapassam o diálogo no sentido do senso comum de 'conversa ou interação verbal entre duas ou mais pessoas.

Assim a prática¹ se fundamenta no quadro teórico do dialogismo, pelo fato de alinhar-se à ideia de Bakhtin; Volóchinov (2006) de que a compreensão é uma forma de diálogo, no qual há espaço para embates, tornando possível acolher e repensar a posição de quem dialoga. Essa perspectiva dialógica propicia o encontro responsivo do leitor com o texto e com outras vozes para a construção de leituras, o que significa que o leitor vai além da "superfície do texto, navega nas entrelinhas, desbrava as diversas vozes contidas no texto, expõe sua voz e ouve a voz do outro, com isso interage, mostra-se e avalia o texto lido" (AUTOR 2, 2014, p. 61).

Para Bakhtin/Volóchinov (2006), a palavra possui duas faces: ela procede de alguém como também se dirige para alguém e representa o produto da interação do locutor e do ouvinte. Em suma, o sentido é construído na interação entre locutor e ouvinte. Essa concepção de compreensão é vivenciada na prática de letramento do PAG, na dinâmica da co-construção de sentidos pelo grupo de leitores.

Em outros termos, a prática do PAG potencializa a voz dos leitores, distancia-se da concepção da leitura monossêmica e possibilita a construção de múltiplas leituras, que são construídas por processos cognitivos de vários tipos, dos quais destacamos, na próxima seção, os inferenciais e argumentativos.

¹ A prática do Pensar Alto em Grupo será explicada, do ponto de vista prático, na análise de dados. Para sua compreensão mais aprofundada, consultar Zanotto, (2014a, 2014b), Zanotto & Sugayama, (2016), Santos (2014) e Sugayama (2017).

4 Processos inferenciais e argumentativos

Nesta seção, os processos argumentativos e inferenciais, com base em Perelman; Olbrechts-Tyteca (2005), Pontecorvo (2005) e Turner (1996).

Iniciamos explicando que inferência consiste em uma operação pela qual o interlocutor aceita uma proposição como correta, por conta da ligação com outras proposições entendidas como verdadeiras (FIORIN, 2016). Tais ligações podem ser por implicação, por generalização ou por analogia.

Pontecorvo (2005) explica que a argumentação é carregada de conteúdo semântico, evidenciado por recursos argumentativos. Estes são recorrentes nos diálogos e pressupõem o estabelecimento de intenções comunicativas, representadas, entre outras, por relações de conflito, acordo, desacordo, convergência, divergência e negociação.

Essas intencionalidades fundamentam-se em diversas estruturas, mas nos limitaremos à estrutura do real pelo recurso ao caso particular, apoiada em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), porque a fábula, que foi objeto de leitura pelos alunos, é em si mesma uma argumentação figurada pelo exemplo, pela ilustração e pela analogia, que explicaremos a seguir.

a) Argumentação pelo exemplo é uma proposição que explica uma situação, usando casos particulares para generalizar.

b) Argumentação por ilustração “tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 407).

A diferença entre exemplo e ilustração é que esta reforça uma tese tida como aceita, e aquela tem como princípio geral um caso particular para comprovar uma tese.

c) Argumentação pela analogia é um procedimento que estabelece relação de similitude de estrutura composta por fórmula mais genérica: A está para B assim como C está para D. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam que é devido à argumentação por analogia que o papel da metáfora

se torna mais claro, pois há metáforas que deixam explícita a relação analógica.

Próxima dessa perspectiva está a proposta de Turner (1996), para quem a parábola não significa apenas uma narrativa figurada, mas reflete como concebemos a vida cotidiana. Assim, o autor concebe a narrativa como uma parábola que consiste na projeção da história fonte para a história alvo, envolvendo vários espaços mentais, mas, por questão de espaço e de não ser o foco deste artigo discutir a aplicação da teoria de Turner, vamos trabalhar com a projeção de história fonte para a história alvo, verificando os raciocínios inferenciais por analogia que os leitores realizaram na projeção das histórias.

Passemos agora para as sequências argumentativas, segundo Pontecorvo (2005):

a) A sequência formada pela oposição e justificação consiste em negar uma posição do interlocutor, justificando a negação da tese que poderá ser aceita ou recusada pelo autor do argumento contestado;

b) A sequência opositivo-argumentativa caracteriza-se por uma contraposição. É uma réplica de “discordância, muitas vezes ativada pela pergunta ‘polêmica’ de um interlocutor qualquer” (PONTECORVO, 2005, p. 78), porque é uma pessoa que duvida e precisa de mais argumentos.

Entendemos que os argumentos são construídos nas relações sociais e são razões que o interlocutor utiliza com a finalidade de persuadir o outro. Na próxima seção, discutiremos a metodologia para gerar os dados.

4 Metodologia

Esta pesquisa é qualitativa, de orientação interpretativista. (ERICKSON, 1986), segundo a qual o conhecimento é construído com base na subjetividade do pesquisador e dos participantes, cujas vozes são ouvidas.

O método para a geração de dados foi o Pensar Alto em Grupo (AUTOR 1, 1995, 2014b), que é um fenômeno híbrido, porque, além de ser um

método de pesquisa, é uma prática pedagógica de letramento. Esse método possibilita a geração de dados em momentos de pensar alto online e de retrospectão imediata, visto que ele permite aos leitores, na interação em grupo, expressar suas ideias na interpretação do texto.

Os dados apresentados foram gerados em situações reais, por meio do método Pensar Alto em Grupo, na pesquisa de doutorado de AUTOR 2 (2014), tendo como participantes a professora-pesquisadora e seis alunos do curso de Administração de uma instituição de Ensino Superior Privado, na cidade de Manaus.

Eles participaram de seis vivências, mas, neste trabalho, focalizamos os dados gerados na primeira vivência do PAG, na qual o texto lido foi a fábula de mesmo título do livro “A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana” (BOFF, 2012, p. 26-28), que apresentamos integralmente a seguir:

“A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana”

“Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo cativo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o rei/rainha de todos os pássaros.

Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

- Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.

- De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.

- Não – retrucou o naturalista. Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.

- Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia.

Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e desafiando-a disse:

- Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!

A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.

O camponês comentou:

- Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!

- Não – tornou a insistir o naturalista. Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe:

- Águia, já que você é uma águia, abra as suas asas e voe!

Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas.

O camponês sorriu e voltou à carga:

- Eu lhe havia dito, ela virou galinha!

- Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram para fora da cidade, longe das casas dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:

- Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!

A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.

Nesse momento, ela abriu suas potentes asas, grasnou com o típico kau-kau das águias e ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez mais alto. Voou... voou... até confundir-se com o azul do firmamento...”

No início da vivência, a professora pesquisadora entregou o texto aos participantes para realizarem uma leitura individual, silenciosa e introspectiva. A professora explicou, ainda, a eles que se houvesse alguma dúvida sobre o texto, ela seria discutida no grupo, o que poderia propiciar uma reflexão colaborativa por parte dos participantes. Após os minutos iniciais de leitura introspectiva, iniciou-se a conversa sobre o texto, na qual a professora buscou construir relações dialógicas com o grupo e no grupo.

Quantos aos alunos participantes da pesquisa, eles optaram pelo uso dos seus nomes reais: Rosa, Geiziane, Rafael, Luana, Juliana e Gabriel. Naquele momento, eles cursavam o segundo período do curso de administração, mas já haviam sido alunos da professora-pesquisadora no primeiro, por isso ela resolveu convidá-los para participar da pesquisa. Todos aceitaram o convite e, seguindo os trâmites legais para a realização de uma pesquisa científica que envolva seres humanos, foi solicitado posteriormente a eles que assinassem o Termo de Consentimento Livre (TCL). O projeto da pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP e aprovado com Parecer de número: 126.616.

A análise foi realizada de acordo com as categorias de argumentação propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Pontecorvo (2005), para explicar os processos argumentativos, sendo que os raciocínios inferenciais na projeção das histórias foram explicados com base em Turner (1996).

5 Análise de dados

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados, enfocando os processos inferenciais e argumentativos que emergiram na construção dos sentidos do texto “A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana” (BOFF, 2012), na prática de letramento do PAG.

Para a análise, selecionamos dois recortes, pelo fato de ambos terem em comum o mesmo foco de discussão e de se alinharem aos objetivos

propostos para este trabalho. Assim, tratamos dos processos inferenciais e argumentativos, focalizando também a ação da professora que contribuiu para a construção da prática dialógica e colaborativa.

Vejamos, então, o primeiro recorte:

Tabela 1 - Recorte 1

| Turnos | Participantes | Vozes |
|--------|---------------|--|
| 20 | Professora | Vamos lá Rosa, fique à vontade. |
| 21 | Rosa | Isso aqui vai contra que o ambiente <u>influencia o homem, que o homem é um ser do meio?</u> |
| 22 | Professora | Que o homem é desenvolvido conforme o meio. <u>É isso que você quer dizer?</u> |
| 23 | Rosa | Não, vai contra, por exemplo, <u>ela foi criada com as galinhas, mas nem por isso ela deixou de ser águia. O meio dela foi o das galinhas.</u> |
| 24 | Professora | O que você quer dizer, que o ambiente não influencia ou influencia? |
| 25 | Rosa | <u>Não totalmente.</u> |

Apresentamos resumidamente o que ocorreu nos turnos anteriores ao 20, uma vez que a análise dos dados se deu a partir do turno 21, quando os alunos começaram a interpretar o texto. Para iniciar a vivência, a professora perguntou se eles já conheciam o texto e que pontos gostariam de destacar. Em resposta, dois participantes disseram que já tinham lido o texto e houve um momento de pergunta-professor e resposta-aluno entre a professora e os alunos Rafael e Rosa, no qual a discussão se centrou nos três. Essa é uma prática recorrente em sala de aula, que, segundo Pontecorvo (2005), constitui “a estrutura usual das conversações em sala de aula – com sua típica sequência de pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor”, o que pode levar o aluno a uma resposta direcionada e não favorecer o protagonismo dele.

Com a intenção de que outros leitores participassem da discussão, a professora faz a pergunta sobre o que haviam pensado a respeito do texto. Imediatamente Rosa pediu a palavra e a professora reforçou: Vamos lá Rosa, fique à vontade (turno 20). Assim, começaram a discussão sobre a interpretação do texto.

Rosa, no turno 21, iniciou com o questionamento: “*Isso aqui [texto]vai contra que o ambiente influencia o homem, que o homem é um ser do meio?*”. Ela inferiu, portanto, que o texto ‘vai contra’ a tese de que o ambiente influencia o homem, realizando, assim, uma projeção (TURNER, 1996) da história da águia e da galinha (história fonte) para o mundo dos homens (história alvo), construindo, desse modo, uma inferência por analogia, que levou a uma leitura metafórica.

Logo em seguida, a professora-pesquisadora realizou um revozeamento², ao retomar parcialmente a enunciação de Rosa, perguntando: “*Que o homem é desenvolvido conforme o meio. É isso que você quer dizer?* (turno 22), o que fez essa participante refutar e reafirmar a ideia do turno 21, dizendo, no turno 23: “*Não, vai contra, por exemplo, ela foi criada com as galinhas, mas nem por isso ela deixou de ser águia.*”. Ela justificou sua posição por meio da *argumentação pelo exemplo*, apropriando-se parcialmente das palavras do texto, mas já inferindo metaforicamente que o meio não influencia totalmente o homem. Essa leitora fez uma generalização, a partir de um raciocínio inferencial do particular para o geral. Esse tipo de argumentação pode ser também caracterizado como *oposição e justificação* (PONTECORVO, 2005).

A forma como a professora questionou Rosa, no turno 24, com uma pergunta, é uma modalidade caracterizada como *opositivo-argumentativa* (PONTECORVO, 2005), porque, geralmente, manifesta uma discordância por meio de uma pergunta “polêmica”: “*O que você quer dizer, que o ambiente não influencia ou influencia?*”. Essa modalidade é relevante, por instigar os leitores a desenvolverem argumentações significativas e reflexões mais profundas.

Mesmo de forma breve, a voz de Rosa, no turno 25: “*Não totalmente*” reafirma seu posicionamento. Esse tipo de asserção, na qual os

interlocutores se contrapõem, é denominado, por Pontecorvo (2005), de *opositivo-argumentativa*.

Rosa, nesses turnos, realizou uma leitura metafórica e se mostrou uma leitora que organizou reflexivamente o pensamento a partir do texto. Esse processo pode ser caracterizado como compreensão responsiva e ativa (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2006).

Na sequência, veremos o recorte 2, mostrando que os leitores passam a pensar juntos e a construir raciocínios inferenciais e argumentativos. O recorte revela também uma forma de agir da professora que contribuiu para o desenvolvimento da prática. Em outros termos, com o intuito de ouvir os outros alunos e outras leituras, ela buscou despertar as vozes dos demais participantes, para propiciar um processo dinâmico e interativo na co-construção de sentidos.

Tabela 2 - Recorte 2

| Turnos | Participantes | Vozes |
|--------|---------------|--|
| 26 | Professora | Não totalmente. Vocês concordam, é isso? Será que o ambiente não influencia totalmente o indivíduo? O comportamento? Vocês concordam com isso? |
| 27 | Rosa | Influencia, mas como eu estou falando, não totalmente. |
| 28 | Professora | É isso? Vocês concordam? |
| 29 | Luana | Influencia, porque quando o naturalista foi colocar ela pra voar e ela não queria, porque ficou meio assim, ela foi criada com as galinhas, (), o homem dizia não, ela come como galinha, foi criada como galinha. |
| 30 | Geiziane | Ela não desenvolveu as origens dela, ela era uma águia, aí ela tava ali no meio das galinhas, pensava pequeno, né, porque uma águia é uma águia, né. Podem-se identificar na águia várias características importantes, né, como perseverança e outras coisas, e no final do texto, ela voa, né, ou seja, ela não ficou ali presa aquilo. A gente pode colocar isso no nosso meio, né, às vezes a gente tá num ambiente em que as pessoas pedem que sejamos pequenos, né, influencia e a gente vai aprender aquilo, mas se a gente tem uma vontade em querer ser melhor daquilo que a gente é, a gente consegue, como foi o caso da águia. Eu sou contra esse negócio de que animal pensa, mas ela seguiu o instinto dela, ela foi e voou e seguiu o instinto dela. |
| 31 | Rafael | Eu acredito que... vou fazer uma analogia completa com a pessoa, eu entendo que é muito gostoso você crescer, ser você mesmo, como no caso dela (), praticamente quando você sai de perto das pessoas que te levam sempre pra baixo, como a galinha, quando a águia tava lá perto, tanto é que as duas primeiras vezes que o naturalista tentou, ela olhava pra galinhas, então olhava pra baixo, então, ele teve que tirar ela dali, tirar de perto de quem pensava baixo, e levar ela pra ver o horizonte, completamente diferente, aí ela voou. |
| 32 | Rosa | Abriu a visão, né. |

No turno 26, a professora se dirigiu ao grupo, revozeando Rosa e perguntando se concordam com a ideia dela. Mais uma vez, quem se posiciona é Rosa (turno 27), reafirmando a discordância de que o ambiente influencia totalmente o comportamento da águia: *Influencia, mas como eu estou falando, não totalmente*. Desse modo, Rosa propôs uma tese para o grupo pensar e argumentar.

No turno 28, a professora continua a instigar os demais alunos, buscando envolvê-los na discussão

² O termo revozeamento foi criado por O'Connor; Michaels (1993) para denominar ‘um tipo particular de re-enunciação (oral ou escrita) da contribuição de um aluno - por outro participante da discussão’ (O'CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 71)

por meio das perguntas: “É isso? Vocês concordam?”. Desse modo, ela retomou a ideia de Rosa, por meio do dêitico *isso*, ampliando a voz dessa leitora para o grupo e abrindo espaço para a manifestação das vozes dos outros alunos. Assim, ela agiu sob a perspectiva de uma “educação como resposta responsável, tomando o outro como absoluta e incondicional prioridade” (KRAMER, 2013, p. 29).

Ao revozeir e ampliar a voz de Rosa para o grupo e convidar, por meio de perguntas, os alunos a pensarem sobre o tema, a professora estimulou a co-construção de um *raciocínio coletivo* (PONTECORVO, 2005) de Luana, Geiziane, Rafael e Rosa. Essa foi uma estratégia que contribuiu para desencadear as vozes dos leitores e favoreceu a construção dialógica de sentidos. Essa ação da professora pode ser considerada uma possível resposta à pergunta de Freitas (2013, p. 100): “Como o professor poderá estabelecer no processo de ensino-aprendizagem relações dialógicas com seus alunos de modo que se libertem das palavras alheias e construam as suas?”

Referindo-se à posição de Rosa, Luana (turno 29) expôs a premissa de que o ambiente influencia, o que provocou a adesão parcial de Geiziane (turno 30), pois ela justificou que a influência também depende da própria pessoa, deixando-se influenciar ou não. Rafael (turno 31), por sua vez, frisou que o ambiente exerce influência, porém se houver um distanciamento do que ou daquele que influi negativamente, a pessoa pode libertar-se. Nas sequências argumentativas desse raciocínio coletivo, há leituras com características de *oposição e justificação* nas vozes de Luana e de Geiziane e de *opositivo-argumentativa* na de Rafael. As reflexões deles evidenciaram adesão ou não à tese de Rosa de que o ambiente influencia, mas não totalmente.

Para explicar as argumentações dos leitores, apoiamo-nos na nova retórica da lógica não formal ou dos juízos de valor (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA (2005), segundo a qual o discurso é embasado em teses que, por sua vez, são geralmente baseadas em opiniões decorrentes do

senso comum e frequentemente marcadas pela subjetividade de quem argumenta. Então, examinemos detalhadamente a argumentação de cada participante:

Luana, no turno 29, usou argumentos do próprio texto para justificar sua posição, alegando que o ambiente: “*Influencia, porque quando o naturalista foi colocar ela pra voar e ela não queria, porque ficou meio assim, ela foi criada com as galinhas*”. Luana construiu um argumento caracterizado como ilustração, ao enunciar que o ambiente influenciava, pois a águia ao ser instigada a voar, não o fez. Ela generalizou a leitura referente à influência do meio sobre a ave para sustentar uma regra previamente aceita, ou seja, usou um caso particular para reforçar a adesão a uma regra existente.

Na sequência, Geiziane (turno 30) construiu uma leitura, na qual refletiu sobre o texto e sobre as vozes de Rosa e Luana. Ela explicou a possível razão para a águia não ter voado logo nas primeiras tentativas em que o naturalista a desafiou a voar, porém já insinuou que não concordava com o pensamento de Luana, ao dizer: *Ela não desenvolveu as origens dela, ela era uma águia, aí ela tava ali no meio das galinhas, pensava pequeno, né, porque uma águia é uma águia, né?* Em seguida, ela refletiu sobre as características da águia e completou seu raciocínio, discordando do pensamento de Luana, dizendo que: “*no final do texto, ela voa, né, ou seja, ela não ficou ali presa àquilo*”. Nesse caso, essa leitora argumentou por oposição à leitura de Luana, que se baseou apenas na primeira parte da história. Esse tipo de raciocínio é uma sequência argumentativa caracterizada por *oposição argumentada*.

Em seguida, Geiziane explicitou uma *argumentação por analogia*, construindo uma leitura inferencial metafórica ao realizar a projeção da história fonte (história da águia) na história alvo (mundo dos homens). Ela deixa explícita a projeção na sua fala, usando palavras do cotidiano: “*A gente pode colocar isso no nosso meio, né, às vezes a gente tá num ambiente em que as pessoas pedem que sejamos pequenos, né, influencia e a gente vai*

aprender aquilo, mas se a gente tem uma vontade em querer ser melhor daquilo que a gente é, a gente consegue...”, ou seja, ela acredita que é possível a pessoa se libertar de um ambiente negativo.

Da mesma forma que Geiziane, Rafael (turno 31) deixou explícito nas suas palavras que ia fazer uma analogia: *vou fazer uma analogia completa com a pessoa*”. Após essa declaração, Rafael apresentou a tese *“é muito gostoso você crescer, ser você mesmo”* e defendeu sua posição, construindo uma sequência argumentativa que revelou um *raciocínio por analogia*:

como no caso dela (), praticamente quando você sai de perto das pessoas que te levam sempre pra baixo, como a galinha, quando a águia tava lá perto, tanto é que as duas primeiras vezes que o naturalista tentou, ela olhava pra galinhas, então olhava pra baixo, então, ele teve que tirar ela dali, tirar de perto de quem pensava baixo, e levar ela pra ver o horizonte, completamente diferente, aí ela voou.

Acompanhando a leitura dos colegas, Rosa conclui o raciocínio coletivo, enunciando outra metáfora: *“Abriu a visão, né.”* (turno 32), ou seja, *“ampliou a compreensão”*.

Assim, Rafael e Geiziane construíram raciocínios por analogia ao realizarem a projeção das histórias e, para isso, teceram argumentações, nas quais há evidências de outras inferências metafóricas que participaram do processo de projeção e que estão interligadas de forma complexa. A relação de analogia aplicada aos conceitos *galinha com pensava pequeno* (Geiziane, turno 30) e *galinha com pensava baixo* (Rafael, turno 31) correspondem ao que Lakoff e Johnson (2002) denominam de metáforas orientacionais³. Esse tipo de expressão é uma inferência metafórica. que pode significar “visão limitada” ou “compreensão limitada”, atualizando a metáfora conceptual *COMPREENDER É VER* na interação com a metáfora orientacional *MAU É PARA BAIXO*.

³ As metáforas orientacionais são construídas com base nas experiências física e cultural do próprio indivíduo e “dão a um conceito uma orientação espacial, como, por exemplo, *FELIZ É PARA CIMA*.” (LAKOFF e JOHNSON, [1980] 2002, p. 59), que pode se manifestar em expressões como “Ele está para cima hoje”.

Por outro lado, ver o horizonte (história fonte) pode significar “campo de visão amplo”, “maior compreensão” (história-alvo), por isso Rosa concluiu dizendo, metaforicamente, que *Abriu a visão, né.*”

Rafael, Geiziane, Rosa e Luana construíram um raciocínio coletivo marcado por raciocínios inferenciais e argumentativos, em torno da tese de Rosa, o que nos leva a considerá-los sujeitos responsivos no ato de ler. Assim, suas leituras apontam para um ir além da superfície textual, um posicionar-se em relação ao texto, na medida em que raciocinaram por analogia para argumentar sobre suas interpretações.

6 Considerações finais

O artigo teve como objetivos discutir os processos inferenciais e argumentativos que ocorreram na prática dialógica do Pensar Alto em Grupo e, para isso, tomamos como base as questões norteadoras: 1. Como os sentidos de uma fábula foram construídos por um grupo de alunos/leitores do ensino superior, na prática de letramento do PAG? e 2. Que processos argumentativos e inferenciais emergiram na interpretação da fábula?

Quanto à primeira questão, os leitores realizaram a projeção da história da águia e da galinha para o mundo do seres humanos, realizando inferências metafóricas e argumentando sobre suas posições em relação ao texto e às vozes dos demais colegas. Eles construíram raciocínios inferenciais e argumentativos que evidenciaram leitores com olhares sensibilizados e dirigidos para a compreensão aprofundada do texto e da realidade social.

Concernente à segunda questão, os dados revelaram o emprego de diversos processos argumentativos, que estabeleciam intenções comunicativas de concordância, discordância, convergência, divergência e mesmo de negociação dos sentidos construídos. o que dá indicativo de uma compreensão responsiva ativa e de uma leitura com criticidade.

Assim, os dados gerados constituem evidência de que a prática embasada no dialogismo favorece a

voz do leitor, estimula a construção de diferentes sentidos e abre espaço para um processo de compreensão responsiva.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 50ª. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CORACINI, M. J. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. 3ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan, 1986, p.119-161.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. *Protocol Analysis*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1984.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- FREITAS, M.T.A. (Org.). Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In FREITAS, M.T.A. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 95-106.
- KRAMER, S. A educação como resposta responsável: Apontamentos sobre o outro como prioridade. In FREITAS, M.T. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 29-46.
- LAKOFF, G. JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. do grupo GEIM sob coordenação de Mara Sophia Zanotto. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Educ, 2002.
- MARKOVÁ, Ivana. Language and epistemology of dialogism. In: STAMENOV, M. *Language structure, discourse, and the access to consciousness*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997. p. 227-250.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina de A. Prado Galvão. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PONTECORVO, C. Interação social e construção do conhecimento: Confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisas. In: _____; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 45-61.
- AUTOR 2. *A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento*. Tese de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2014.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- STREET, B. V e STREET, J. A escolarização do Letramento. In: STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014, p. 121-144.
- TURNER, Mark. *The literary mind*. New York: Oxford University Press, 1996.
- AUTOR 1. Metáfora, cognição e ensino de leitura. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.
- _____. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, A. de (Org.). *A propósito da metáfora*. Recife: UFPE, 2014a, p.193-223.
- _____. As múltiplas leituras da metáfora-desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*, v. 39, n. 67, p. 3-17, 2014b.
- AUTOR 1; SUGAYAMA, A. M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 1, n. 19, p. 11-39 2016

COMO CITAR ESSE ARTIGO

ZANOTTO, Mara Sophia; TAVARES DOS SANTOS, Marivan. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, jul. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12138>>. Acesso em: _____. doi:<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i77.12138>.