

Contribuições da leitura dialógica para a formação do leitor

Contributions of dialogical reading to reader education

Contribuciones de la lectura dialógica a la formación de lectores

ÉVERTON MADALENO BATISTETI¹;
FÁBIO RICARDO MIZUNO LEMOS²; ROSELI RODRIGUES DE MELLO³
INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, IFSP, SÃO CARLOS-SP, BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UFSCAR, SÃO CARLOS-SP, BRASIL

RESUMO

Este ensaio busca contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Objetiva-se aqui discutir concepções de leitura recorrentes na literatura acadêmica e evidenciar a concepção dialógica da leitura, relacionando-a com a Teoria da Aprendizagem Dialógica, que é uma forma de conceber a aprendizagem e as interações nela envolvidas, enfatizando o papel do diálogo nos processos de ensino e aprendizagem voltados à transformação da realidade. Tal teoria suscitou práticas bem sucedidas em diferentes contextos (Atuações Educativas de Êxito), sendo a Tertúlia Dialógica uma prática de leitura coletiva com potencial de unir diferentes concepções de leitura a partir da concepção da leitura dialógica (encontro entre pessoas para compartilhar reflexões, destaques e comentários acerca de uma obra).

Palavras-chave: Leitura Dialógica. Tertúlias Dialógicas. Concepções de Leitura.

ABSTRACT

This essay that seeks to contribute to the teaching and learning process of reading. It aims here to discuss conceptions of reading recurrent in academic literature and highlight the dialogical conception of reading, relating it to the Dialogical Learning Theory, which is a way of conceiving learning and the interactions involved in it, emphasizing the role of dialogue in teaching and learning processes aimed at transforming reality. This theory has led to successful practices in different contexts (Successful Educational Actions), with the Dialogic Gatherings being a collective reading practice with the potential to unite different conceptions of reading from the conception of dialogical reading (a meeting between people to share reflections, highlights and comments about a work).

Keywords: Dialogical Reading. Dialogical Gatherings. Models of Reading.

RESUMEN

Este ensayo pretende contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Se pretende aquí discutir las concepciones de la lectura recurrentes en la literatura académica y destacar la concepción dialógica de la lectura, relacionándola con la Teoría del Aprendizaje Dialógico, que es una forma de concebir el aprendizaje y las interacciones implicadas en él, enfatizando el papel del diálogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la transformación de la realidad. Esta teoría ha dado lugar a prácticas exitosas en diferentes contextos (Acciones Educativas de Éxito), siendo la Tertúlia Dialógica una práctica de lectura colectiva con el potencial de unir diferentes concepciones de la lectura a partir de la concepción de la lectura dialógica (encuentro entre personas para compartir reflexiones, aspectos destacados y comentarios sobre una obra).

Palabras clave: Lectura Dialógica. Tertulias dialógicas. Concepciones de la Lectura.

¹ Especialista em Educação pelo IFSP São Carlos e Mestre em Educação pelo PPGE/UFSCar. E-mail: everton.batisteti@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0566-6058>.

² Professor do IFSP São Carlos. E-mail: mizunolemos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6512-5056>.

³ Professora Titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. E-mail: roseli@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1782-890X>.

INTRODUÇÃO

Aprender a ler é uma das principais habilidades para a educação e aprendizagem ao longo da vida, também permitindo funcionalidade das ações cotidianas e o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais. Mesmo impactando o sistema financeiro global em trilhões de dólares (MILLEDGE; BLYTHE, 2019), a erradicação do analfabetismo e consolidação da alfabetização ainda são metas muito distantes. No Brasil, nota-se o avanço tímido na erradicação do analfabetismo, com taxas vigentes que variam entre 6,6% (IBGE, 2020) e 7,7% (INAF, 2018), ainda distante do alcance da meta 9 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que objetiva a erradicação do analfabetismo e a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional até 2024.

Entretanto, para a definição do que é ser alfabetizado se fez necessária a divisão em diferentes níveis de alfabetização. Esses variam na literatura, tendo uma orientação comum de que uma maior possibilidade e versatilidade de uso da linguagem escrita implica em maior domínio desta, unindo à ideia de alfabetização ao conceito de letramento (SOARES, 2020). Também é reconhecido que o uso social da escrita está diretamente vinculado à leitura, e que esses, por sua origem cultural e representativa, necessitam do processo de ensino e de aprendizagem sistematizada.

Pensando nesses níveis de alfabetização, com base no Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) que divide em níveis de domínio rudimentar, analfabeto, elementar, intermediário e proficiente, tem-se a seguinte classificação da população estudada (Quadro 1).

Quadro 1: Distribuição em níveis de alfabetização.

Grupo	%
Analfabeto	7,74
Rudimentar	21,63
Elementar	34,37
Intermediário	24,73
Proficiente	11,54
Analfabeto + rudimentar (analfabetos funcionais)	29,37

Fonte: Adaptado de INAF (2018).

Diante desse cenário, levantam-se dúvidas e possibilidades acerca do processo de alfabetização no Brasil. A questão central deste ensaio não será a escrita, mas sim a leitura e, objetivamente, como o diálogo entre leitores pode contribuir para a melhoria da fluência de leitura e, consequentemente, no papel funcional da alfabetização.

Diferente do analfabetismo (incapacidade de decodificação), rudimentar (localiza informações explícitas), elementar (seleciona, infere e compara textos curtos), intermediário (realiza inferências e nota o sentido estético de textos), a leitura proficiente não é uma atividade simples, pois requer diferentes níveis de representação e análise de elementos visuais e sonoros. Propriedades ortográficas, fonológicas e morfológicas, fundamentais no processo de codificação e decodificação, devem estar simultaneamente relacionadas às representações semânticas, sintáticas e culturais. Também é nesse nível que o leitor é plenamente capaz de opinar sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto.

Para relacionar o diálogo com a leitura é necessário se pensar na concepção de leitor, em espaços de educação formal e não-formal; também se pensar nas práticas que culminam na leitura de textos e, na busca pela democratização da produção humana, quais os textos que se leem.

Na primeira parte deste ensaio há a apresentação de concepções de leitura vigentes, com destaque particular para a leitura dialógica; a leitura intersubjetiva. A seguir, buscou-se descrever a teoria da aprendizagem dialógica, para melhor compreensão do diálogo proposto, e também para fundamentar a última parte do texto, que é uma prática de leitura, que une alta aprendizagem com melhora do convívio social, intitulada Tertúlias Dialógicas.

CONCEPÇÕES DE LEITURA

Tratando-se do leitor diante do ato de ler, evidenciam-se diferentes maneiras nas quais a leitura de um texto se consolida e se relaciona com os processos mentais de cada pessoa. Prima-se pelos procedimentos essenciais de decodificação, tal como a velocidade de leitura, o repertório linguístico e dos fenômenos prosódicos de entonação e acentuação. A esses aspectos centrais e fundamentais se está estruturada aquilo que aqui concebemos como a fluência de leitura (NATIONAL READING PANEL, 2000).

Entretanto, se é verdade que a fluência de leitura estabelece a relação entre leitor e texto e, por vezes, também espectadores, não é apenas por essa fluência que se pode identificar as relações que se estabelecem em análises comparativas, reflexivas e exegéticas. Para tentar compreender essa forma subjetiva de ler o texto, buscou-se na literatura a delimitação de concepções de leitura.

Neste ensaio, destacam-se as concepções de leituras com enfoque: i) no autor, ii) no texto, iii) no leitor, iv) na interação autor-texto-leitor, já bastante conhecidas na academia brasileira, somadas da concepção v) leitura dialógica, indicando a importância do diálogo na formação do leitor e na criação de produtos sociais (KOCH; ELIAS, 2008; VIEIRA; MELLO, 2018; VALLS; SOLER; FLECHA, 2008).

A concepção de leitura com enfoque no autor está presente em leitores que compreendem o texto como um produto lógico e absoluto, de maneira que cabe ao leitor apenas a decodificação e interpretação exata do que o produtor do texto deseja. Verifica-se o papel de receptor da mensagem na busca por compreender as intenções do autor. Apresenta-se em enunciados lógicos como “Segundo o autor...” ou “Nesta passagem o autor quis dizer que...” (MENEGASSI; ANGELO, 2005).

Em consonância, a concepção com enfoque no texto não se distancia dessa passividade do leitor em receber informações, cabendo a esse o ato de interpretar e buscar informações fidedignas com a intenção do autor e sociedade da época em que se produz o texto. Os que os diferencia é a possibilidade de retirar excertos do texto e analisá-los sob o julgamento da própria obra. Essa concepção fica evidente quando enunciadas as relações internas de um texto no uso das suas expressões, sintaxes ou ações de personagens.

Sobre as características das concepções com enfoque no autor e no texto, Koch e Elias (2008, p. 10) afirmam que: “[...] atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor [...] O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10).

Por essas características, que reforçam a ênfase na estrutura superficial da relação entre leitor-texto-autor, que também são chamadas de “leitura como decodificação”, “modelo ascendente de leitura”, “modelo de leitura de baixo para cima”, e, ainda, “modelo guiado pelo texto” (FUZA, 2010).

Essa postura voltada à decodificação e recepção de informações é inversamente oposta à concepção de leitura com foco no leitor. Aqui, o leitor passa a ser produtor de significados e compreensões a partir de seu contato com o texto. Expressões como “na minha opinião...”, “eu penso que...” ou “isso me remete a...” são comuns para o leitor que desenvolve essa relação com o texto. Aqui, o sentido do texto é, metaforicamente, descendente, ou seja, parte da mente do leitor para o texto.

Outros nomes para essa concepção, além da já citada “leitura descendente”, é o “modelo cima-baixo”, ou também “guiado pelos conceitos”, ou “leitura subjetivista”. Nota-se a ênfase na estrutura profunda da relação entre leitor-texto-autor (FUZA, 2010). O leitor seleciona informações, produz inferências, estabelece casualidades, cria suposições, realiza adivinhações e questiona o texto (MENEGASSI; ANGELO, 2005). Entretanto, conforme explicita Menegassi (2011, p. 4):

[...] essa concepção descarta os aspectos sociais em volta do leitor, confiando exageradamente nas “adivinhações” que produz, assim acaba por considerar qualquer significado apresentado por ele como possível, dando origem a um vale-tudo na leitura, o que pode ser perigoso, pois daí pode-se originar a leitura errada.

A quarta perspectiva, da leitura com foco na interação autor-texto-leitor, defendida por Koch e Elias (2008), interpreta a língua a partir de uma concepção interacional e dialógica da mesma, compreendida por meio do conceito sociocognitivo-interacional. Assim, a língua é entendida como uma atividade interativa social, histórica e mental, que estrutura o conhecimento e é desenvolvida baseada em contextos comunicativos historicamente situados.

Nesta perspectiva, o leitor é visto como sujeito ativo, que se constrói e é construído no texto, dialogicamente, pois o texto é percebido como lugar de interação e de formação dos interlocutores. Desta forma, a construção do sentido do texto é realizada pela interação texto-leitor, que considera não apenas as informações explicitamente manifestadas, compreendendo a leitura como:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos, presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10).

Uma última concepção de leitura, ainda não tão difundida no Brasil, é a que dá enfoque na leitura dialógica. Em outras palavras, é aquela que considera o ato de ler como um ato social na qual os textos são interpretados entre todos, sejam leitores habituais ou não. As primeiras experiências, emoções ou sentidos gerados a partir de leitura passam a ser objetos de diálogos e reflexão conjunta, com foco não só no significado do texto, mas na garantia de argumentos compartilhados. A experiência individual de ler se torna uma experiência intersubjetiva, e a incorporação das diferentes vozes, experiências e culturas geram uma compreensão que transcende aquela que conseguimos chegar individualmente (VALLS; SOLER; FLECHA, 2008).

Nesta concepção, a leitura é vista como atividade essencialmente social na qual o diálogo é a forma para se alcançar uma compreensão profunda sobre o texto. Corroborada pela psicologia sociocultural (VYGOTSKY, 2007) e pelas raízes do Interacionismo Simbólico (MEAD, 1990), toda a aprendizagem parte de uma interação social, o que é fundamental nessa concepção de leitura. Também Bakhtin (2011) enfatiza a importância das relações dialógicas nas produções de sentido, tendo em vista que essas são produzidas e apreendidas discursivamente na interação com o outro.

Cabe destacar que a concepção dialógica de leitura não impossibilita nenhuma das anteriores. De fato, no momento que se encontram diferentes leitores de um mesmo texto para compartilhar suas subjetividades produzidas em contato com a obra, dá-se também a possibilidade do compartilhar dessas concepções distintas que poderão aprofundar a compreensão acerca do texto lido a partir da seleção de argumentos que melhor se adequem a cada pessoa.

Considerando a concepção de leitura dialógica, presente nas práticas de tertúlias dialógicas, é importante evidenciar os fundamentos teóricos referentes ao ato comunicativo na teoria da aprendizagem dialógica e na metodologia de tertúlias dialógicas, que tomam por base fundamentalmente Habermas (1999) e Freire (2021; 2011; 2022; FREIRE; MACEDO, 2022).

Sintetizando as contribuições de Habermas para a concepção de leitura dialógica dentro da teoria da aprendizagem dialógica, tem-se que a Ação Comunicativa, teorizada por ele, é a forma de comunicação central para o desenvolvimento e manutenção das democracias deliberativas, justamente por unir as pretensões de validade de verdade, veracidade e normatividade sociocultural, superando ações teleológicas, normativas ou dramatúrgicas (HABERMAS, 1999).

Já as contribuições de Freire (2021; 2011; 2022; FREIRE; MACEDO, 2022), que antes mesmo da Teoria da Ação Comunicativa já tinha proposto ao mundo a Teoria da Ação Dialógica, a qual foi aperfeiçoando e revistando-a de modo a consolidar uma teoria em que o diálogo é fundamental não apenas para a possibilidade democrática de estar no mundo, mas sim de se perceber, e perceber o outro, como ser humano na explícita potencialidade de ser mais e transformar o mundo com o outro. Sobre a centralidade dessa dialogicidade Freire (2001, p. 74) afirma:

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Neste sentido, a comunicação é vida e fator de mais-vida. Embora, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o

suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo.

E também:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelo permutantes (FREIRE, 2021, p. 189).

Esses autores, conjuntamente com outros pesquisadores de diferentes áreas, compõe a teoria da aprendizagem dialógica, considerando sempre a capacidade do ser humano em transformar a realidade, com o outro, em processos comunicativos. A síntese dessa teoria pode ser observada na existência de sete princípios básicos, que serão brevemente comentados no tópico a seguir.

TEORIA DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA

A aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997; AUBERT *et al.*, 2016) é uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações nela envolvidas (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Tal compromisso teórico está sintetizado por Flecha (1997) em sete princípios fundamentais e que na prática se dão em unidade (FLECHA, 1997). A saber, diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Essa surge a partir do diálogo de diferentes expoentes no campo da ciência a fim de responder as demandas educacionais presentes no contexto da Sociedade da Informação (CASTELLS, 2010; FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001), entendida aqui como o modo de organização da sociedade decorrente das revoluções tecnológicas e materiais.

O impacto dessas transformações materiais e tecnológicas, somados aos expressivos direitos sociais que foram conquistados ao longo do século XX, também suscitaram um giro dialógico na forma de indivíduos se relacionarem. Na prática, as hierarquias antes assumidas como estáveis passaram a ser questionadas, ao mesmo tempo em que estão postas em evidência, com apoio dos instrumentos midiáticos as desigualdades de natureza social, cultural e econômica, as quais condicionam conflitos e discriminações. Em síntese, relações antes estáveis e verticalizadas passam por um processo de flexibilização e disputa constante pela horizontalidade das relações opostas a conservação das hierarquias (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001). Aubert *et al.* (2016) explicam o fenômeno da seguinte maneira:

Cada vez mais, os sujeitos e os grupos pensam em como chegar a consensos e encontrar soluções por meio de interações orientadas para o entendimento, processo pelo qual a linguagem adquire um papel central. É nesse sentido que se fala de giro dialógico, para descrever a crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos: desde a política internacional à sala de nossa casa, passando por trabalho, escola, família, relações íntimas e instituições como bancos, hospitais ou a administração local. A tendência dialógica que aparece nessas esferas é uma consequência das últimas mudanças da sociedade. Os velhos padrões e normas que costumavam orientar nossa vida na sociedade industrial estão perdendo sua legitimidade na sociedade atual. A revolução tecnológica da sociedade da informação, o fenômeno social da globalização, o aumento dos riscos e das opções, entre outras características, fazem com que as pessoas precisem cada vez mais se comunicar e dialogar para tomar decisões em relação ao presente e ao futuro, cheio de opções que são produto de novos valores, normas sociais e intercâmbios culturais (p. 28).

Em síntese, os princípios associados à teoria da aprendizagem dialógica são:

Quadro 2: Princípios da Aprendizagem Dialógica.

Diálogo Igualitário	Considera-se diálogo igualitário a forma de comunicação que predominam as pretensões de validade (HABERMAS, 1999) em processos de interações dialógicas (AUBERT <i>et al.</i> , 2016). Dessa forma, os envolvidos no processo de comunicação realizam o esforço para reduzir as desigualdades estruturais entre os envolvidos e evitar as pretensões e interações baseadas no poder.
Inteligência Cultural	Todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar em um diálogo justamente por poderem transferir os conhecimentos e experiências de outros contextos a novas situações, independente de anos de estudos, idade, sexo, gênero, classe ou etnia. Somando a essa capacidade de transferência cultural à autoconfiança e à criatividade dialógica é que se evidencia a importância da diversidade dos grupos para que todos conheçam e aprendam diferentes conhecimentos em distintas abordagens.
Dimensão Instrumental	Que toda pessoa possa aprender diferentes conhecimentos e que, partir desses conteúdos, possa transformar a própria vida e das pessoas que o cercam. Como explica Flecha (1997, p. 33) “[...] o dialógico não se opõe ao instrumental, mas sim à colonização tecnocrática da aprendizagem”. O diálogo entre quem está no papel de ensinar e quem está no papel de aprender é fundamental para compreender as demandas do grupo sem prejudicar o currículo de conteúdos científicos e culturais.
Transformação	Em uma abordagem dialógica, não é possível se pensar a sociedade como algo imutável ou estagnado. Isso se deve à potência humana de transformar a realidade para si, para os outros e junto com os outros. Como disse Freire (2001), “[...] somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele” (p. 30). Assim, se compreende a estrutura que condiciona os sujeitos, mas não os determina, ao mesmo tempo em que os sujeitos também são agentes de mudança da própria estrutura, na qualidade de agência humana (GIDDENS, 2009).
Criação de Sentido	São as pessoas e as suas interações que criaram a linguagem desde o símbolo até a fala (MEAD, 1990; HABERMAS, 1999). É por isso que a Aprendizagem Dialógica permite a criação de sentido individual e coletivo. Nessa teoria, tem-se claro que a interação pelas pessoas é dirigida por elas mesmas e permitem superar essa instrumentalização forçada das relações humanas, recuperando o sentido da vida comunitária, dos espaços culturais, da prática do trabalho e da relação com o espiritual como característica da humanidade.
Solidariedade	Na teoria da Aprendizagem Dialógica a solidariedade é fundamental parte de seus princípios e parte das próprias pessoas que se preocupam em oferecer, a todos que possam alcançar, as mesmas oportunidades e possibilidades de transformação social que vivenciam nos espaços que assim frequentam.
Igualdade de Diferenças	A Igualdade de Diferença resulta no direito de cada um ser diferente no que desejar, mas igualmente tendo seus direitos básicos reconhecidos e em consonância com a Declaração Universal de Direitos Humanos.

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a teoria aplicada na prática, como é o caso das Tertúlias Dialógicas, entende-se que os princípios possibilitaram a existência, conforme demonstrado na pesquisa Includ-Ed, de Atuações Educativas de Êxito (AEE) (FLECHA, 2015). Nessa pesquisa, realizada na Europa com a parceria de mais 15 universidades e instituições de pesquisas, se verificou a efetividade de práticas educativas que promoveram aprendizagem de alta qualidade para todos os estudantes pertencentes a grupos de vulnerabilidade social, possibilitando o desenvolvimento consecutivo de relações solidárias entre todos e o aumento das aprendizagens (FLECHA; MELLO, 2017). Para ser considerada uma Atuação Educativa de Êxito, conforme descreve o relatório, é necessário cumprir quatro elementos: a) estar produzindo as maiores melhorias dos resultados na prática; b) transferência deste êxito a contextos muito diversos; c) que os dois pontos anteriores sejam demonstrados em investigações científicas que levem em conta todas as vozes das pessoas envolvidas nos processos de aprendizagem, ou seja, estudantes, seus familiares, voluntários, docentes, corpo técnico-pedagógico, dirigentes das secretarias de educação, e d) que os três pontos anteriores sejam avaliados em publicações da comunidade científica internacional, ou seja, nas revistas internacionais de maior qualificação científica.

As AEEs respondem às necessidades atuais dos sistemas educacionais e da sociedade. Primeiro, porque as AEEs levam à eficiência e à equidade, isto é, permitem que as escolas obtenham bons resultados educacionais para todos os alunos. Segundo, porque as AEEs permitem maximizar os resultados com os recursos existentes, ou seja, com sua implementação os recursos existentes são utilizados de maneira mais eficiente. Terceiro, as AEEs se mostraram bem-sucedidas em todos os lugares onde foram implementadas, portanto, são transferíveis porque funcionam independentemente do contexto. Não são experiências bem-sucedidas isoladas, e sim ações bem-sucedidas que permitem superar as perspectivas contextualistas que legitimam desigualdades (CREA, 2012, p. 6).

Outras Atuações Educativas de Êxito, não exploradas neste texto, são: Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos, Participação Educativa da Comunidade, Grupo Interativo, Formação de Familiares, Formação Dialógica Pedagógica e Bibliotecas Tutoradas.

A Atuação Educativa de Êxito intitulada Tertúlias Dialógicas, em suas diferentes modalidades, será abordada no tópico a seguir. O enfoque dado a essa parte da sua relação intrínseca com as diferentes concepções de leitura, sobretudo com a leitura dialógica, na qual se fundamenta.

TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Considerando a concepção de leitura dialógica como capaz de expandir as compreensões acerca de um texto a partir de argumentos, somado aos autores e aos princípios que sintetizam a Aprendizagem Dialógica, sugere-se neste ensaio a proposta metodológica “Tertúlia Dialógica” (TD) para se organizar espaços de leitura e argumentação, sobre obras clássicas universais, em espaços de educação formal e não-formal. Entende-se que a prática de leitura presente nas TD configura-se como uma leitura dialógica, ou seja, a leitura em que o leitor pensa aspectos subjetivos da literatura e tem a possibilidade de dialogar sobre outras reflexões, conhecimentos e interpretações intersubjetivas. Viera e Mello (2018) argumentam sobre a importância da Leitura Dialógica para desenvolvimento da interpretação textual, de elementos gramaticais, bem como o desenvolvimento do respeito e do diálogo igualitário entre os envolvidos nas atividades.

A Tertúlia Dialógica é o encontro de pessoas para compartilhar diferentes compreensões, conhecimentos e reflexões acerca de uma obra clássica. Esse cânone é o produto a ser lido e pode ser literatura, das artes plásticas, musical ou científica. O participante assume o compromisso de realizar a leitura prévia do texto escolhido para que, posteriormente nos encontros de tertúlias dialógicas, possa compartilhar, se assim quiser, sua leitura. A diversidade de leituras compartilhadas, evidenciando a concepção da leitura dialógica, permite que todos os participantes repensem seus argumentos e incorporem, se assim julgarem adequado, novas compreensões e saberes acerca do que foi lido previamente (FLECHA, 1997).

Para realizar e participar da TD não é necessária alta escolaridade. Em verdade, as TD surgiram a pedido de adultos em processo de escolarização básica, em Barcelona (Espanha), na década de 1970, em um bairro com alta taxa de vulnerabilidade social. Esses adultos alegaram ao seu professor que gostariam de ler “livros de verdade”, indicando os cânones da literatura mundial que frequentemente eram citados por acadêmicos. Assim, iniciaram uma tertúlia centrada no diálogo igualitário, da qual se inferiu os princípios da aprendizagem dialógica.

Portanto, a possibilidade de uma concepção dialógica de leitura não está pautada em hierarquias acadêmicas. Hoje em dia, há milhares de grupos de Tertúlias Dialógicas pelo mundo, realizadas desde com alunos da Educação Infantil até pessoas idosas que experimentam seu direito de Educação ao Longo da Vida. Concebida na Espanha, as TD espalharam-se por países europeus e, no Brasil, desde 2002 o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), transferiu para o país as Tertúlias Literárias Dialógicas (TLD). Em 2013, tanto a Tertúlia Literária Dialógica, como a Tertúlia Dialógica de Artes foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como tecnologias educacionais capazes de contribuir para a melhoria das redes de ensino, promovendo a qualidade da educação integral e integrada (BRASIL, 2013).

Atualmente as Tertúlias Dialógicas estão implementadas em escolas de diferentes países na América e Europa.

Para que a TD ocorra é fundamental que se garantam: encontros regulares, nos mesmos dias, horários e locais combinados entre o grupo; o contato com obras clássicas universais; os princípios da aprendizagem dialógica. Sendo assim, faz-se necessário que um dos participantes seja o moderador daquela tertúlia. Esse atuará como participante, também trazendo seus destaques e reflexões, mas ainda irá guardar os elementos básicos da TD e organizar os turnos de fala. Para romper com as hierarquias e conceber espaços de diálogo igualitário, o direito de fala pública será dado sempre para quem teve menor ocorrência de fala naquele encontro, ficando a cargo do moderador garantir que todos possam se expressar e serem escutados, a partir de argumentos, seja sobre a obra clássica ou algum argumento posto no grupo. É fundamental que o moderador compreenda que há direitos básicos fundamentais, os Direitos Humanos, que devem ser defendidos e, se necessário, contrapostos aos argumentos que os dirimem.

A percepção dos princípios da aprendizagem dialógica, desde que garantido o papel do moderador e a obra clássica, é esperada ao longo dos encontros. É essa capacidade de transferência, melhora do convívio social e aprendizagem de conteúdos que classificam as TD como uma Atuação Educativa de Êxito. Entretanto, ainda sobre os cânones, se faz necessária uma breve justificativa porque dessas e não daquelas outras obras de maior facilidade de leitura, contemporaneidade ou síntese comentada de conhecimentos.

Primeiramente, a questão da dificuldade em se ler a literatura clássica e tratados científicos, ou a profundidade por trás das artes plásticas e músicas clássicas, são a primeira justificativa do por que se ler em grupo: são difíceis para todas as pessoas. Portanto, ler em grupo certamente será mais fácil e possibilitará uma compreensão diversa e aprofundada. Uma outra característica importante, razão de serem cânones, é que essas obras inauguram formas diferentes de se pensar, escrever e retratar a realidade, de maneira que é comum diversos outros textos se basearem nessas obras. Terceiro ponto relaciona-se à universalidade das temáticas de um texto clássico que é atravessada por questões sociais, políticas e emocionais que são experiências possíveis para todos os seres humanos. Em suma, como traz Calvino (2007, p. 10-11) acerca dessa universalidade desejada, os clássicos “[...] exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”.

Como é esperado da produção de conhecimento no século XXI, as TD não estão estagnadas no tempo, mas busca-se o aprimoramento e expansão da metodologia conforme os avanços da pesquisa e da prática. Em seu surgimento, as TD eram apenas Tertúlias Literárias Dialógicas, que depois se expandiram para diferentes idades e, com a variação dos clássicos, também suas modalidades: Tertúlias Dialógicas Musicais, Tertúlias Dialógicas de Artes, Tertúlias Dialógicas Científicas. Outros avanços também estão no interesse específico do grupo, como Tertúlias Dialógicas Feministas, ou ainda na possibilidade experimentada do uso da metodologia para Videofóruns Dialógicos.

Encerrando o tópico, destaca-se a importância dessa prática considerando sua potencialidade: a) a melhora do convívio social; b) o avanço na fluência de leitura; c) que inclui a concepção de leitura dialógica em um processo intersubjetivo e concomitante às outras concepções de leitura; e d) a aprendizagem e reflexão sobre conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Enquanto resultados, as Tertúlias Dialógicas possibilitam: a melhora de motivação e gosto pela leitura; superação do medo de falar em público e melhora da expressividade oral; enriquecimento de vocabulário; melhora da autoestima e da maneira de expressar sentimentos; respeito a opiniões contrárias e melhora da convivência (FLECHA, 1997; VALLS; SOLER; FLECHA, 2008). Estando as TLD associadas a outras AEE ou ao contexto de uma Comunidade de Aprendizagem, também há relatos de aumento de frequência dos estudantes, melhora do clima escolar e engajamento com a escrita e a leitura (MELLO; BRAGA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste ensaio apresentar as concepções de leitura recorrentes na literatura acadêmica, inclusive a concepção com enfoque na intersubjetividade chamada de leitura dialógica. Ainda, evidenciou-se a consonância entre a concepção de leitura dialógica e a Teoria da Aprendizagem Dialógica, na sua amplitude de Atuações Educativas de Êxito, com definição em profundidade da Tertúlia Dialógica que fundamentalmente atravessa todas as concepções de leituras citadas, recorrendo ao diálogo a partir de obras clássicas universais.

Ainda que, segundo pesquisas do Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa (INAF, 2018), as taxas de alfabetização tenham aumentado no Brasil, em seus diferentes níveis de compreensão da língua, nota-se que ainda há um número muito expressivo, 27% da amostra ideal, de pessoas consideradas analfabetas funcionais (níveis de analfabetismo total e rudimentar). Esses avanços, ainda que distantes do ideal de equidade e justiça social desejado por muitos, traduz o esforço de políticas públicas voltadas à educação, o acesso à escolarização e resultado do efetivo trabalho docente.

Porém, também salta ao olhar que há duas décadas não há incremento na quantidade de pessoas em nível de alfabetização proficiente, estagnado em 11% da amostra ideal. É um dado interessante que certamente necessita de investigações científicas para melhor entendimento e ação efetiva. Uma hipótese aqui defendida é a carência da concepção de leitura dialógica, presente em práticas como a de Tertúlias Dialógicas, que potencializam a leitura de qualquer texto por expandir o universo de um único leitor para um leitor social capaz de novas compreensões.

É sabido que muitas professoras e professores já realizam diferentes práticas que permitem a concepção de leitura dialógica. Espera-se que este ensaio ajude aos interessados nas práticas de leitura, seja como profissional da educação formal ou não-formal, a desenvolverem atividades que trabalhem diferentes concepções de leitura, a partir do diálogo, de modo que as taxas de alfabetização avancem, para todos, no sentido da alfabetização proficiente.

REFERÊNCIAS

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCIA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da comunicação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de tecnologias educacionais da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território 2013**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14545-guia-tecnologias-20130923-pdf&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**: prova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. 2. ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

CREA. Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades. **Relatório INCLUD-ED final**: estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Universidade de Barcelona, 2012.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R. **Successful educational action for inclusion and social cohesion in Europe**. London: Springer, 2015.

- FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporánea**. Madrid: Espasa Libros, 2001.
- FLECHA, R.; MELLO, R.R. A transformação da gestão e da aprendizagem com base em evidências. **Revista Pátio**, v. 21, p. 14 - 17, maio-jun. 2017.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. (Edição especial centenário capa dura).
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- GIDDENS, A. **A Constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1999.
- IBGE. PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- MELLO, R. R.; BRAGA, F. M. School as learning communities: an effective alternative for adult education and literacy in Brazil. **Frontiers in Education**, v. 3, p. 1-17, dec. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00114>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.
- MENEGASSI, R. J. P. Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas. *In*: CONGRESSO DE LEITURA E ESCRITA, 17., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2011. p. 1-11.
- MENEGASSI, R. J. P.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.
- MILLEDGE, S.; BLYTHE, H. The changing role of phonology in reading development. **Vision**, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2411-5150/3/2/23>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read**: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: US Government Printing Office, 2000. (NIH Publication n. 00-4769).
- SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- VALLS, R.; SOLER, M.; FLECHA, R. Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, p. 71-87, 2008.

Éverton Madaleno Batisteti; Fábio Ricardo Mizuno Lemos; Roseli Rodrigues de Mello

VIEIRA, L. F.; MELLO, R. R. Leitura dialógica na educação de jovens e adultos: atuações educativas de êxito em uma comunidade de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 48, p. 69-90, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

Recebido em: 28 nov. 2022.

Aprovado em: 15 dez. 2022.