

# O ENCONTRO DIALOGADO: UM GÊNERO DO DISCURSO NARRATIVO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA A GERAÇÃO DE DADOS NAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS

EL ENCUESTRO DIALOGADO: UN GÉNERO DE DISCURSO NARRATIVO COMO  
POSIBILIDAD METODOLÓGICA PARA GENERAR DATOS EN LA INVESTIGACIÓN EN  
CIENCIAS HUMANAS

THE DIALOGUE MEETING: A GENRE OF NARRATIVE DISCOURSE AS A METHODOLOGICAL  
POSSIBILITY FOR DATA GENERATION ON RESEARCHES IN HUMAN SCIENCES

Ana Lúcia Hermosilla Tamura\*

Claudia Regina Mosca Giroto\*\*

Universidade Estadual Paulista

RESUMO: São diversas as pesquisas em ciências humanas que reduzem os sujeitos a meros participantes e consideram a linguagem como fundamentalmente monológica. O trabalho aqui abordado, subsidiado por pressupostos bakhtinianos, caminha no sentido oposto, ao tomar a linguagem como processo interativo e dialógico; portanto, de natureza alteritária, que refrata e é refratada por determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, entre outros. Sob tais pressupostos, este artigo tem o objetivo de apresentar o encontro dialogado como um gênero do discursivo narrativo e como possibilidade metodológica geradora de narrativas orais e escritas nas pesquisas em ciências humanas em que o pesquisador também se constitui como sujeito da pesquisa. Para tal, particulariza-se o encontro dialogado empreendido metodologicamente no contexto narrativo, registrado em áudio e em diário de campo, entre quatro professoras alfabetizadoras, do primeiro ano do Ensino Fundamental I, e uma coordenadora pedagógica, de uma escola privada de um município do interior paulista, realizado por ocasião de uma pesquisa que pretendeu responder às

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (PPGPDA), da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), também da UNESP. E-mail: analu.hermosilla@hotmail.com.

\*\* Professora Associada do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, SP, Brasil. E-mail: cmgiroto@gmail.com.

questões acerca de concepções de leitura de professores alfabetizadores. A análise empreendida busca revelar o dialogismo e a alteridade inerente às narrativas orais e escritas geradas, tomadas como autorreferências biográficas marcadas pela contínua reinvenção e ressignificação de sentidos, característica inerente ao contexto do encontro dialogado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Encontro dialogado. Ciências humanas. Perspectiva dialógica da linguagem. Narrativas oral e escrita. Gênero discursivo narrativo.

**RESUMEN:** Muchos estudios de las ciencias humanas reducen a los sujetos a meros participantes y consideran que el lenguaje es fundamentalmente monológico. El trabajo que aquí se aborda, subsidiado por los presupuestos bakhtinianos, se mueve en la dirección opuesta, tomando el lenguaje como un proceso interactivo y dialógico, por tanto de naturaleza alteritaria, que refracta y es refractado por determinantes sociales, económicos, políticos y culturales, entre otros. Partiendo de estos supuestos, el objetivo de este artículo es presentar el encuentro dialogado como un género discursivo narrativo y una posibilidad metodológica generadora de narrativas orales y escritas en investigaciones en ciencias humanas en las que el investigador es también el sujeto de la investigación. Para ello, se presenta el encuentro dialogado realizado metodológicamente en el contexto narrativo, grabado en audio y en un diario de campo, entre cuatro alfabetizadoras, del primer año de la enseñanza primaria, y una coordinadora pedagógica, de una escuela pública de un municipio del interior del estado de São Paulo, llevado a cabo con ocasión de un proyecto de investigación que pretendía responder a preguntas sobre las concepciones de los alfabetizadores sobre la lectura. El análisis realizado buscó revelar el dialogismo y la alteridad inherentes a las narrativas orales y escritas generadas, tomadas como autorreferencias biográficas marcadas por la continua reinvención y resignificación de significados, característica inherente al contexto del encuentro dialogado.

**PALABRAS CLAVE:** Encuentro dialógico. Ciencias humanas. Perspectiva dialógica del lenguaje. Narrativas orales y escritas. Gênero discursivo narrativo.

**ABSTRACT:** Many studies in the human sciences reduce subjects to mere participants and consider language to be fundamentally monological. The work addressed here, supported by Bakhtinian assumptions, moves in the opposite direction, taking language as an interactive and dialogical process, therefore of an alteritarian nature, which refracts and is refracted by social, economic, political and cultural determinants, among others. Based on these assumptions, the aim of this article is to present the dialogued encounter as a narrative discursive genre and a methodological possibility that generates oral and written narratives in human sciences research in which the researcher is also the subject of the research. To this end, the dialogued meeting undertaken methodologically in the narrative context, recorded on audio and in a field diary, between four literacy teachers, from the first year of elementary school, and a pedagogical coordinator, from a private school in a municipality in the interior of the state of São Paulo, carried out on the occasion of a research project that aimed to answer questions about literacy teachers' conceptions of reading. The analysis undertaken sought to reveal the dialogism and alterity inherent in the oral and written narratives generated, taken as biographical self-references marked by the continuous reinvention and resignification of meanings, a characteristic inherent to the context of the dialogued encounter.

**KEYWORDS:** Dialogical encounter. Human sciences. Dialogical perspective on language. Oral and written narratives. Narrative discourse genre.

## 1 INTRODUÇÃO

As Ciências Humanas, à luz da perspectiva bakhtiniana, são compreendidas como as ciências do texto, pois o que há de humano no homem é o fato de ser falante. Todo texto tem um sujeito, um autor que fala ou escreve que, por sua vez, espera do outro uma resposta, pois “[...] não há linguagem sem possibilidade de diálogo, isto é, sem possibilidade de *resposta*. Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem [...]” (Amorim, 2004, p. 95).

Dessa perspectiva e sob a premissa de que o pesquisador deve considerar a compreensão do processo enunciativo-discursivo, este artigo objetiva apresentar o encontro dialogado como um gênero do discursivo narrativo que se constitui como possibilidade metodológica propiciadora de narrativas orais e escritas nas pesquisas em ciências humanas em que o pesquisador também se constitui como sujeito da pesquisa. Portanto, nesta metodologia de pesquisa, o que interessa é o sentido ressignificado que se

manifesta nessas narrativas, (re)constituído e (re)construído em interlocução com o outro, e que se apresenta em forma de texto consubstanciado em (auto)narrativas ou autorreferências (Arfuch, 2010).

Inicialmente, é apresentada, subsidiada por pressupostos bakhtinianos (Bakhtin, 2003; Faraco, 2009; Bakhtin [Volochínov], 2012; Geraldi, 2012; Volóchinov, 2017), uma breve caracterização do encontro dialogado como gênero do discurso narrativo marcado pela alteridade e pelo dialogismo fundantes para tal possibilidade metodológica, bem como é explicitada a compreensão das (auto)narrativas orais e escritas como autorreferências (Arfuch, 2010). Embora essas (auto)narrativas sejam impregnadas de características identitárias e singulares, neste contexto metodológico, elas constituem e são constituídas pelo outro e carregam, em si, marcas da multiplicidade de vozes inerentes à existência humana, uma vez que o sujeito encontra-se em dialogia e alteridade no e com o mundo.

Posteriormente, a título de exemplificação, é particularizado o encontro dialogado empreendido metodologicamente no contexto narrativo entre quatro professoras alfabetizadoras, do primeiro ano do Ensino Fundamental I, e uma coordenadora pedagógica, de uma escola privada de um município do interior paulista, realizado por ocasião de uma pesquisa<sup>1</sup> que pretendeu responder a questões acerca de concepções de leitura de professores alfabetizadores. Por fim, são destacados, na análise empreendida, o dialogismo e a alteridade inerente às narrativas orais e escritas, características das autorreferências, geradas nesse encontro dialogado e em seu contexto narrativo.

## 2 O ENCONTRO DIALOGADO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA: BREVE CARACTERIZAÇÃO

O encontro dialogado é, aqui, concebido como um gênero do discurso narrativo que caracteriza uma possibilidade metodológica para a geração de dados nas circunstâncias em que o pesquisador também se constitui como sujeito protagonista da pesquisa, qualificado como o entrelaçamento dos discursos dos protagonistas e como o encontro com o outro. Desse ponto de vista, o pesquisador, que é também o sujeito da pesquisa, de seu lugar, admite o outro como seu interlocutor e como autor e coautor, portanto, protagonista, tanto quanto ele, desse movimento interativo e dialógico. Nesse aspecto, tanto o pesquisador quanto o sujeito pesquisado são produtores de texto, o que dá às Ciências Humanas um caráter dialógico (Amorim, 2014).

Coadunando com os pressupostos de Bakhtin e do Círculo (Bakhtin, 2003; Bakhtin [Volochínov], 2012; Kanaev [Bakhtin], 2015; Volóchinov, 2017), entendemos que, para se relacionarem discursivamente, as pessoas dialogam entre si por meio de certos gêneros, compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos em cada esfera da atividade humana. Portanto, nessa situação de geração de dados, os enunciados dos protagonistas deixam de ser discursos primários e apresentam-se como parte de um texto científico. Dessa compreensão, o encontro dialogado torna-se um gênero secundário, pois, como elucida Bakhtin (1997, p. 281), “[...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”.

À luz desses pressupostos, o pesquisador deve exercer sua posição enunciativo-discursiva, dado que é considerado sujeito da pesquisa. O pesquisador adota sua posição responsiva ativa e enuncia na primeira pessoa, bem como assume sua participação também na condição de protagonista, posto que “[...] o *sujeito* na teoria bakhtiniana é considerado como um ser de ações concretas, em contraposição à *sujeito* abstrato ou idealizado” (GEGe, 2013, p. 97). Diante disso, ser protagonista é ser um sujeito ativo. Ao produzir resposta, o sujeito está, na verdade, formando outros enunciados (Bakhtin, 2003).

Isso implica compreender que, no encontro dialogado, aqui entendido como um gênero do discurso narrativo, o pesquisador não se limita a observar e descrever a realidade, nem se restringe a formulários, roteiros e/ou questionários previamente estruturados que não oportunizam o movimento dialógico da linguagem. Ao contrário, envolve-se na compreensão e na transformação da realidade, construindo sentidos por meio de um movimento interativo implícito no dialogismo característico do encontro

<sup>1</sup> A pesquisa referenciada neste artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP)UNESP de Marília – Parecer nº 1.685.024, em 18 de agosto de 2016.

dialogado, pois, nesse contexto, ser o interlocutor implica possuir uma atitude responsiva ativa. Em outras palavras, ele enunciará ao se confrontar com os enunciados constituintes das narrativas produzidos no encontro.

Levando isso em consideração, o encontro dialogado enseja a livre circulação dos discursos, bem como a liberdade de enunciar sem “hora marcada”, o que não ocorreria, por exemplo, em uma entrevista em que o pesquisador é o detentor do discurso, e o sujeito da pesquisa se restringe a responder às perguntas, não tendo a autonomia de enunciar sobre o tema investigado, tampouco revisitar e ressignificar suas narrativas autorreferenciais.

Na condição de um gênero do discurso narrativo, compreendido como possibilidade metodológica para a geração de dados, o encontro dialogado pressupõe, então, posição. Cada protagonista assume sua posição responsiva ativa, conforme mencionado anteriormente, a partir do seu lugar, e, de modo insubstituível, cumpre sua responsabilidade sem álibi. “Um homem que fala com outro homem que fala” (Miotello, 2012, p. 154). Nesse contexto, as ciências humanas são concebidas como a ciência do homem, que exprime a si mesmo, pois é produtor de texto. Portanto, deve ser estudado dentro do texto e não de forma independente dele.

É, então, sob a concepção de linguagem assentada nos pressupostos de Bakhtin e do Círculo (Bakhtin [Volochínov], 2012), fundamentalmente dialógica, que o encontro dialogado é alicerçado como possibilidade metodológica, ao refutar a compreensão de linguagem como sistema abstrato, isolado na enunciação de forma monológica. A partir desse gênero, os dados não são coletados, mas construídos. Não basta considerar apenas as concepções com as quais os protagonistas chegam, mas sim, considerar que assumem crucial relevância justamente as manifestações discursivas empreendidas nesse encontro, resultado das alterações decorrentes tanto da interlocução entre os protagonistas quanto do próprio contexto de sua produção, no qual circulam tais manifestações.

É dessa perspectiva, pois, que as narrativas orais e/ou escritas geradas evidenciam autorreferências (Arfuch, 2010), (auto)biográficas, impregnadas não apenas de marcas identitárias e singulares, mas, especialmente, daquelas constitutivas do dinâmico movimento dialógico e alteritário instaurado no/pelo encontro dialogado com/pelo outro e consigo mesmo.

Conforme apontado por Arfuch (2010), as narrativas compreendidas como autorreferências evidenciam o processo de narrar de si, por si, marcado pelo movimento interativo e dialógico com o outro (e consigo mesmo) e, portanto, pela existência do outro e efeitos dessa existência desse outro nesse processo promovido no/pelo encontro dialogado. As narrativas tomadas, pois, como autorreferências, ainda que rememoradas, revisitadas por quem as viveu, num contexto narrativo dialógico e alteritário, são sempre produto de reinvenção, de ressignificação, dados os fatores linguísticos e extralinguísticos, os determinantes sociais, políticos, ideológicos, culturais, econômicos, entre outros, que caracterizam a multiplicidade de vozes explícitas e/ou implícitas nas diversas práticas sociais constituídas e constituintes do sujeito e de suas vivências. Também, não se caracterizam obrigatoriamente pela cronologia de fatos tal como o ocorrido, pois as experiências vividas, a cada revisitação, evocam uma infinidade de sentidos, sendo, então, o inacabamento uma característica marcante, tanto do encontro dialogado como gênero do discurso narrativo quanto das narrativas orais e escritas tomadas como autorreferências. A provisoriidade é, pois, mais uma marca das narrativas geradas no/pelo encontro dialogado.

Nesse sentido, as narrativas caracterizadas por autorreferências, a partir de vivências singulares, são reconstituídas e/ou geram novas narrativas que, ao mesmo tempo que conferem ao protagonista da pesquisa a posição de autoria, ao assumir seu ato responsável pela singularidade característica do que foi narrado, também exige sua posição exotópica, uma vez que o excedente de visão provocado pelo/no/com o outro, no encontro dialogado, convoca-o à ressignificação de sentidos, sob uma dinâmica relação alteritária. Ainda que os protagonistas sejam todos os presentes no encontro dialogado, as múltiplas vozes presentes ou não ali evocadas “[...] são obra de um contexto socioideológico em que estamos imersos; e das vozes da memória do futuro, que serão aquelas que nos responderão provindas do que imaginamos que sejam interlocutores futuros” (Giovana; Souza, 2014, p. 59).

Isso exige, portanto, que cada protagonista exerça o excedente de visão necessário, e tal exigência é também pertinente ao pesquisador. No encontro dialogado, não se trata de uma relação hierarquizada e de autoridade entre pesquisador e demais sujeitos da pesquisa, entendendo-se o pesquisador, nesse contexto metodológico, também como protagonista da pesquisa, numa relação

mais flexível e horizontalizada, sem hierarquização de papéis, ao mesmo tempo que também requer uma posição exotópica, o excedente de visão, de maneira que, conforme descrito por Bakhtin (2003 p. 23), há que se:

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

O encontro dialogado como possibilidade metodológica propiciadora e geradora de narrativas marcadas por autorreferências, portanto, pelo dialogismo e alteridade fundantes desse gênero do discurso narrativo, não se coaduna com métodos positivistas em que se aplicam entrevistas e/ou questionários e formulários com indagações fechadas para a geração de dados. A utilização de questionário, diante da perspectiva aqui adotada, não seria bem-vinda no encontro dialogado, nos moldes como foi anteriormente caracterizado, por ser aqui considerado como um instrumento que priva o movimento ininterrupto da linguagem e as réplicas do diálogo, além de limitar os espaços para o registro das respostas, uma vez que, conforme Fachin (1993, p. 121), “[...] o questionário consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de obter respostas para a coleta de informações”. Sendo assim, os dados não são construídos, mas coletados, tendo em vista uma perspectiva monológica que, comumente, visa generalizações e o conseqüente apagamento das idiosincrasias que possam vir a ser enunciadas e tomadas como indícios.

Semelhantemente, a entrevista, frente a compreensão ora explicitada, implica dar a um dos sujeitos, invariavelmente ao pesquisador, o ônus do controle no “diálogo” por meio de perguntas formuladas pelo próprio pesquisador. Nesses moldes, o sujeito responderia às perguntas, passivamente. Os holofotes incidiriam apenas sobre o pesquisador, detentor de um discurso monologizado. As infinitas vozes que ecoam no e do encontro dialogado se apagariam, o que, na concepção dialógica da linguagem, não faz sentido. Logo, a entrevista, por exemplo, que promove uma relação de alternância dos falantes, por meio de indagações fechadas ou semiestruturadas, distancia-se da compreensão que adotamos no encontro dialogado, de que enunciar é reagir às palavras do outro. É reagir de forma valorativa às palavras alheias, e, ao reagir, os enunciados se põem para uma resposta (Faraco, 2009). Conseqüentemente, a entrevista, tal como é aqui concebida, não contempla a oportunidade do diálogo entre sujeitos e não opera com o dialogismo, uma vez que cerceia a compreensão responsiva ativa resultante da interação entre os sujeitos.

Tão importante quanto diferenciar o encontro dialogado de uma entrevista é ressaltar que, no encontro, ainda que seus protagonistas estejam dispostos em círculo para discutirem, seu contexto não se confunde com o da roda de conversa, que também se configura como uma possibilidade metodológica e se constitui num espaço no qual os sujeitos podem compartilhar, entre os pares, o que pensam e sentem sobre suas experiências e/ou ideias (Branco; Pan, 2016) ou, ainda, onde cada participante tem tempo para produzir uma fala sobre um tema e um professor convidado, por exemplo, produz uma síntese provocadora acerca do tema. Nesse caso, o objetivo da roda de conversa é provocar discussões sobre um eixo central e, a partir dele, elaborar temas de rodas que possam ser provocadoras para que seus participantes possam refletir a respeito.

No contexto do encontro dialogado, diferentemente das rodas de conversa, conforme destacado acima, o pesquisador tem por objetivo a busca das singularidades dos protagonistas, dos indícios e das marcas que eles imprimem nesse contexto. Independentemente de sua duração, o tema do encontro será o mesmo, ainda que o encontro se desdobre em momentos distintos. As indagações norteadoras é que se diferenciam em cada momento, possibilitando uma ampliação dos horizontes acerca dele. Essa condição do encontro gera motivação entre os protagonistas, que anseiam pela continuidade das discussões.

Desse ponto de vista, o encontro dialogado se constitui por momentos e pelos intervalos entre eles. O momento é, aqui, compreendido como a própria cena discursiva, ocasião em que os protagonistas interagem entre si, orientados por um tema e uma indagação norteadora, e em que são geradas as narrativas. Os momentos necessários para o encontro dialogado podem ser definidos entre os protagonistas, conforme a necessidade de acabamento provisório que a realização de uma pesquisa pode demandar, portanto, não há uma quantidade específica de momentos que compõem o encontro.

Cabe ressaltar, porém, que o intervalo decorrido entre os momentos propostos também se constitui como elemento do encontro dialogado, ainda que os protagonistas não estejam reunidos. Esse intervalo é, aqui, considerado necessário para que o protagonista construa um sentido para seu discurso se levarmos em conta que “[...] cotejar textos é a única forma de desvendar os sentidos” (Geraldi, 2012, p. 29-30).

Os intervalos também são um dos elementos do gênero encontro dialogado que o distinguem das rodas de conversa. Consistem no espaço de tempo entre um momento do encontro e outro, que conferem aos protagonistas um excedente de visão que lhes permite completarem-se como sujeitos, algo que não seria possível pela sua individualidade. Nesse contexto, construir sentido compreende refratar o passado, o presente e vislumbrar o futuro, tendo em vista que o encontro gira em torno de um tema. Esse intervalo é uma ampliação do contexto dialógico que faz emergir outras vozes além daquelas que são mais evidentes nos momentos do encontro. Nessa perspectiva, o excedente de visão também possibilita aos sujeitos ressignificarem seus dizeres, uma vez que é “[...]o olhar de fora: ‘*exotopia* – no espaço, no tempo, nos valores” (GEGe, 2013, p. 44).

Para a geração dos dados, também é utilizado, pelos protagonistas da pesquisa, o diário de campo, com vista à promoção, além do registro em áudio, do registro escrito das narrativas dos protagonistas acerca das indagações que nortearam o encontro dialogado, aqui compreendido para além do diálogo face a face, bem como para valorizar o intervalo decorrido entre um momento e outro, considerando que os protagonistas podem retomar e confrontar seus dizeres e dos demais protagonistas, ressignificá-los e/ou simplesmente complementá-los. Assim, o diário de campo é tomado como um referencial, na medida em que contempla a possibilidade de conter fortes indícios das impressões dos protagonistas, que são construídas dialogicamente em cada momento presencial do encontro e no intervalo decorrido entre tais momentos.

Ao escrever o texto, no diário de campo, cada protagonista produz conhecimento novo, porque utiliza as narrativas para justificar suas concepções e práticas. No momento da escrita, inclusive, narra fatos que retratam o vivido segundo seu olhar. O registro escrito dessas narrativas no diário de campo se constitui, portanto, numa relevante possibilidade de a escrita provocar no protagonista a possibilidade de pensar o tempo todo sobre suas concepções e ações e o que deseja compartilhar com os demais. Desse modo, refletir e reviver cada momento do encontro dialogado escrevendo lhe permite a oportunidade de ressignificar sentidos que outrora não fora capaz de perceber, por ocasião da participação nos momentos mencionados, que constituíram o encontro dialogado e as narrativas orais. As narrativas, orais e/ou escritas, nesse contexto metodológico, ao serem revisitadas, elucidam detalhes que os protagonistas só são capazes de perceber após cada momento do encontro dialogado, pois somente o excedente de visão pode proporcionar-lhes um olhar de fora, para além dos enunciados suscitados no encontro.

Para análise e compreensão dos dados, faz-se necessário levar em consideração o funcionamento enunciativo-discursivo instaurado no encontro dialogado, na relação de alteridade constitutiva desse encontro entre os protagonistas. Dada a singularidade da atuação do pesquisador como protagonista da pesquisa, também é preciso considerar seus enunciados do lugar de quem enuncia, bem como levar em conta o excedente de visão necessário à sua condição de pesquisador, assentada nos pressupostos bakhtinianos que evidenciam ser imprescindível que não haja uma simples fusão de pontos de vista, mas sim a dialogia, com a perspectiva de sua inserção no universo dessas narrativas e, de um lugar exotópico, de exercício da contrapalavra, promovendo a circulação dos sentidos.

Para tal, é necessário considerar a possibilidade que o pesquisador tem de ver o protagonista de sua pesquisa, além do que ele próprio o vê, devido à posição exterior (exotópica) que o pesquisador se encontra, o que permite a ele a constituição de seu outro como um todo, ainda que provisório, pois lhe confere uma visão de sua esfera particular, um conjunto de atos internos e externos que só ele pode pré-formar a respeito de seu outro (Amorim, 2004).

A análise aplica-se, então, à compreensão das narrativas orais e escritas geradas, em que as vozes dos protagonistas evocam outras vozes presentes no enredo, com vista aos indícios, pistas e marcas que possibilitam desvelar o dialogismo constitutivo do encontro dialogado, pois, para Bakhtin [Volochinov] (2012), a compreensão do discurso enunciativo deve se dar a partir da esfera social em que se produz, considerando a assimetria entre os protagonistas.

Não se trata de uma análise que busca a totalidade do fenômeno investigado, regularidades e ultrageneralizações. Ao contrário, assentada em tais pressupostos, tal compreensão é perpassada pela ideia de que a verdade é sempre provisória e parcial, circunscrita num tempo preciso e único, singular, passível de múltiplos sentidos, que não são dados apenas pelo pesquisador, tampouco apenas pelos protagonistas, mas que emergem do próprio funcionamento enunciativo-discursivo característico do encontro dialogado. Caracteriza-se, pois, como análise e compreensão centrada no dialogismo.

É no embate entre os discursos dos protagonistas que os sentidos são produzidos e/ou ressignificados. Esta possibilidade de compreensão dos dados não objetiva criar uma teoria, mas compreender a heterogeneidade da língua concebendo-a como “[...] um processo ininterrupto de formação de normas linguísticas” (Volóchinov, 2017, p. 174<sup>2</sup>). Pressupõe reconhecer e encontrar o novo, o desconhecido.

Miotello (2012, p. 166-167) enfatiza o ato responsável do pesquisador, ao firmar que: “Se você não disser sua palavra, daquele lugar único que apenas você pode ocupar, ninguém poderá dizê-la em seu lugar [...] desse lugar único é que se pode estabelecer o diálogo”. Na perspectiva bakhtiniana, no diálogo, cada réplica expressa o modo de pensar do locutor, sendo sempre ponto de partida para uma resposta do interlocutor. O pesquisador, ao compreender enuncia também seu juízo de valor, não é neutro. Nem poderia sê-lo sob a concepção dialógica da linguagem, uma vez que o pesquisador não pode se eximir de sua responsabilidade, ele deve adotar uma determinada postura ao dar cabo em sua pesquisa científica, ainda que provisoriamente (Kanaev [Bakhtin], 2015). Assim, quanto mais o pesquisador se apropria de detalhes, melhor se torna a compreensão da experiência que foi compartilhada pelo sujeito. Não se leva em consideração a palavra isolada, solitária, mas vinculada à interação concreta.

Cabe ressaltar que, nas ciências humanas, especialmente nesse contexto de geração de dados, não se trata de trabalhar exclusivamente com as narrativas orais e/ou escritas, mas colher também as pistas, os indícios, as marcas que conferem singularidade ao dialogismo constituído no encontro dialogado entre os protagonistas, aqui, utilizado com o intuito de evidenciar informações importantes que podem auxiliar na construção dos sentidos. Portanto, para a compreensão dos dados pautada no funcionamento enunciativo-discursivo, instaurado no encontro dialogado e na relação de alteridade constitutiva desse encontro entre os protagonistas, é fundante, principalmente, a ideia de dialogismo, que trata a questão da alteridade enquanto presença de um outro discurso dentro do discurso (Amorim, 2004).

Logo, o dialogismo pode ser compreendido como um caminho para a investigação, geração, análise, numa tentativa de compreensão da relação entre as diversas vozes que aparecem na cena discursiva. As narrativas orais e escritas são, então, consideradas, no sentido de materializar as vozes dos protagonistas e torná-las presentes em toda análise, de modo a perceber os sentidos narrados e de seus silêncios, uma vez que, na perspectiva dialógica da linguagem, o silêncio é compreendido também como uma resposta.

### **3 A IMPORTÂNCIA DO DIALOGISMO INERENTE AO ENCONTRO DIALOGADO E ÀS NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS PARA A COMPREENSÃO DOS DADOS GERADOS NO/PELO ENCONTRO DIALOGADO**

Para fins de exemplificação, foi aqui particularizado o encontro dialogado empreendido metodologicamente no contexto narrativo, registrado em áudio e em diário de campo, entre quatro professoras alfabetizadoras, do primeiro ano do Ensino Fundamental I, e uma coordenadora pedagógica, de uma escola privada de um município do interior paulista, realizado por ocasião de uma pesquisa que pretendeu responder a questões acerca de concepções de leitura de professores alfabetizadores. A análise empreendida buscou revelar o dialogismo e a alteridade inerentes às narrativas orais e escritas geradas, tomadas como autorreferências biográficas marcadas pela contínua reinvenção e ressignificação de sentidos, característica intrínseca ao encontro dialogado.

Os dados aqui compilados se depreenderam, portanto, de três momentos presenciais distintos e coletivos, ocorridos num único semestre letivo, em conformidade com a disponibilidade da escola, que constituíram o encontro dialogado da pesquisa de mestrado

<sup>2</sup> Trata-se da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, traduzida diretamente do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Tal obra, anteriormente atribuída a Bakhtin, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, teve a autoria de V. Volóchinov reconhecida. É aqui utilizada no contexto da citação literal utilizada considerando as ideias do Círculo, em especial aquelas mais diretamente atribuídas a V. Volochinov.

da pesquisadora/protagonista e coordenadora pedagógica, bem como dos registros realizados por essas professoras, em diário de campo. Esses momentos, empreendidos a partir de indagações norteadoras acerca de suas concepções de leitura e sobre os efeitos dessas concepções sobre a formação leitora de seu alunado, tiveram, cada um, duração aproximada de uma hora, com intervalo de tempo de um mês entre um e outro.

A discussão versou sobre essas indagações, além daquelas que ocorreram no dinâmico movimento dialógico e interativo tecido no encontro dialogado. Ou seja, ainda que as próprias indagações da pesquisadora tivessem aquecido o funcionamento enunciativo-discursivo instaurado nesse contexto narrativo, tal dialogismo só se concretizou na medida em que os demais protagonistas fizeram o mesmo movimento responsivo ativo apresentando e/ou argumentando sobre suas indagações.

Nos três momentos que constituíram o encontro dialogado, as indagações norteadoras versaram, respectivamente, sobre: a compreensão acerca de leitura; as estratégias utilizadas no ensino da leitura; e as implicações da formação leitora do professor na formação leitora de seus alunos.

Quanto às protagonistas: Micila, com 41 anos, atuava como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ciclo I, há 22 anos na instituição de ensino mencionada; Rúbia, com 38 anos, era professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ciclo I, há 17 anos nessa mesma escola; Clarissa, com 48 anos, atuava como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ciclo I, há 28, dos quais 26 anos nessa mesma instituição; Sarah, com 25 anos, era professora do Ensino Fundamental, ciclo I, há um ano nessa; e a pesquisadora, com 47 anos, foi professora de Língua Inglesa por 25 anos na mesma instituição e tornou-se coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, ciclo II.

Nesta seção, é explicitada parte das narrativas geradas a partir das indagações norteadoras, com vista à tentativa de evidenciar o dialogismo e a alteridade inerentes tanto ao encontro dialogado como possibilidade metodológica quanto às narrativas, propriamente ditas e autorreferências.

Num primeiro momento, ganhou saliência, como característica presente nessas narrativas, entre as protagonistas alfabetizadoras, a perspectiva de leitura como decodificação, justificada, invariavelmente, pela associação entre leitura e apropriação do código linguístico. Nessa direção, a protagonista Micila demonstrou compreender leitura como uma descoberta de mundo para a criança, que se dá a partir de seu conhecimento do código alfabético.

**Excerto 1 – Micila:** [...] leitura para mim é para que o aluno faça uma descoberta de mundo, uma leitura de tudo que o cerca. Isso é importante porque a partir do momento em que a criança vem para a escola e ela começa a se deparar, encontrar as letras, a partir do momento que são apresentadas a ela as letras e a junção dessas letras ela vai para o mundo, ela vai para casa, ela vai para família e ela começa a encontrar sentido naquilo que antes ela via e não entendia muito bem. Então ela passa fazer uma leitura de mundo. Ela começa a compreender coisas que anteriormente ela compreendia, porém por meio de imagens.

Semelhantemente, a protagonista Clarissa pareceu concordar com Micila quando, em sua narrativa oral, explicitou sua compreensão de leitura no primeiro ano, “[...] agora aqui no primeiro ano, a conquista da leitura para eles é a descoberta mesmo das junções de sílabas, das palavras”. Clarissa pareceu estar convicta de que o código é o marco inicial da leitura no primeiro ano.

Assim como Clarissa e Micila, a protagonista Rúbia, em sua narrativa oral, sobre como compreende a leitura, neste primeiro momento do encontro dialogado também associou o ensino da leitura no primeiro ano com a prática da decodificação, ainda que tivesse dado indícios de que, antes do primeiro ano, a criança já lê.

**Excerto 2 – Rúbia:** [...] dentro do primeiro ano e a gente passa isso para os pais [...] que ela está num processo de decodificação. A gente coloca a questão das rotas. Tem todo um trabalho de leitura lá no pequenininho, o maternalzinho lê. Não de uma maneira convencional. Quando chega ao primeiro ano, um momento que a criança usa aquela rota que a gente diria uma rota logográfica.

Essa compreensão de Clarissa, Micila e de Rubia pareceu indicar que elas consideraram a descoberta do código alfabético como o princípio norteador do acesso à leitura para a criança. Como protagonista do encontro dialogado, a pesquisadora manifestou seu posicionamento acerca da leitura como atribuição de sentido que, sob sua perspectiva, independe da apropriação do código e da prática da pronúncia, pois

**Excerto 3 – Pesquisadora:** [...] quando a gente fala em leitura, a gente também tem que pensar na busca dos sentidos. Será que tudo que tem um sentido para nós numa época histórica, de acordo com a nossa cultura e com as nossas vivências, terá em outro momento, com outras crianças, o mesmo sentido?

A pesquisadora complementou, ainda, enfatizando que “Fomos ensinados que o código prevalecia sobre o sentido”. A esse respeito, na condição de protagonista do encontro dialogado, a pesquisadora acrescentou:

**Excerto 4 – Pesquisadora:** [...] eu não tive uma experiência de leitura boa no meu primeiro ano porque ler era decodificar. Eu demorei um pouquinho para decodificar. Eu não entendia o que lia então eu não via sentido. [...] Eu não sentia prazer em ler, pelo contrário, eu tinha medo porque era leitura em voz alta. Eu errava, eu não estava a contento e a professora deixava isso claro. Não tive incentivo da professora do primeiro ano.

Rúbia se reportou à sua dificuldade de leitura no primeiro ano, semelhantemente à descrita pela pesquisadora, quando mencionou o seguinte:

**Excerto 5 – Rúbia:** [...] a professora insistia para que eu lesse alto na lousa, no primeiro aninho. Nessa escola a professora insistiu para que eu lesse a palavra “tomate”, eu 63 conto isto desde pequenininha, ela ficou muito brava porque eu não lia alto e ela bateu a régua na cadeira e eu assustei, chorei e não quis mais ir para a escola.

Ainda no primeiro momento do encontro, Micila, porém, pareceu entrar em contradição ao dizer que a leitura nos deixa marcas, “De tudo aquilo que é lido, ninguém retira de nós”. Para a pesquisadora, Micila pode ter dado indícios de que compreende leitura como atribuição de sentido.

Nesse aspecto, a pesquisadora se manifestou no encontro exemplificando acerca da criança que trouxe a obra do Harry Potter para a sala de aula, e a professora se apropriou dela para leitura, uma vez que,

**Excerto 6 – Pesquisadora:** [...] o tema foi discutido, levantaram questões, cada um gerou um sentido [...] puderam compartilhar, há uma mobilização para leitura [...] o mais gostoso nisso tudo é que não é algo imposto, não vem do professor para o aluno, ao contrário, vem da necessidade daquela turma, daquele momento, daquela ideia.

Nesse encontro, a pesquisadora percebeu indícios de que as convicções de Micila podem ter sido alteradas quando falou de leitura como atribuição de sentido, ao responder aos seus enunciados, no primeiro momento do encontro dialogado, dizendo que reflete acerca do que faz sentido para a criança e mencionou, como exemplo, o ensino do Hino Nacional Brasileiro, ao destacar que

**Excerto 7 – [Micila]:** [...] quando você fala de sentido, da criança ler e aquilo fazer sentido para ela, eu sempre penso um pouco na questão do nosso Hino Nacional, é algo que me vem à mente quando a gente fala qual é o sentido disso aqui. Porque quando a gente pensa um pouco numa época, no momento histórico, na cultura daquele momento, nas leituras daquele momento, quantas vezes nós nos deparamos com um vocabulário que não faz parte de um vocabulário contemporâneo e que a criança não conhece [...]. Para eles é tão complicado entender o que significa esse hino, porque essa palavra não faz parte do nosso tempo. Hoje nós usamos outro vocabulário para poder nos referir àquilo que ele estava querendo dizer naquele momento.

Nessa dinâmica interativa e dialógica desencadeada no encontro dialogado, os protagonistas do discurso constituem-se em uma relação de alteridade, pressuposto bakhtiniano compreendido como inerente ao encontro dialogado. Diante disso, os protagonistas não têm suas vozes, sentimentos ou identidade ocultados, ao contrário, constituem-se e se alteram na relação com o outro, pois “[...] diálogo na concepção bakhtiniana [...] é muito mais uma arena. Discussões, discordâncias, mas também um entendimento profundo” (Amorim, 2014, p. 107). O encontro dialogado é o lugar da voz, onde aprendemos a ouvir. É também o lugar da escuta. O encontro produz conversa, dialogia. Assim, a alteridade decorre do encontro de singularidades.

Micila, em suas autorreferências escritas, registradas no diário de campo, salientou que o professor influencia seu aluno a tomar gosto pela leitura e que não importa o momento em que isso ocorra, pois, segundo ela, nunca é tarde para que o encantamento pela leitura tome conta do leitor, uma vez que considera que:

**Excerto 8 – Micila:** [...] a formação leitora do professor pode influenciar na maneira como ele trabalha a leitura com seus alunos, pois como poderia influenciar o gosto pela leitura sem tê-lo? Nunca é tarde para que esse encantamento aconteça e a leitura nos envolve de várias formas. O autor, o texto, a forma como escreve, a cor da página, a letra e o cheiro do livro que permite uma interação ímpar. Hoje, o livro virtual se faz presente e se mostra cumpridor do seu dever, de sua função, porém o livro real nos permite anotar, grifar, conversar com ele e reler sempre que for possível, acredito ser mais envolvente.

Sob a perspectiva apresentada por Micila, no diário de campo, “[...] o professor pode influenciar seu aluno a desenvolver o prazer pela leitura”. Referiu-se a alguns elementos que possam atrair a atenção do leitor como “[...] o autor, o texto, a forma de escrita, o cheiro do livro, a cor da página”. Todos esses elementos, de acordo com Micila, podem ser considerados como portadores de sentido ao leitor.

As narrativas das protagonistas parecem carregadas de inquietações, uma vez que, conforme enunciamos, provocamo-nos. Essa situação é inerente ao encontro dialogado, em que o pesquisador e suas indagações não constituem uma camisa de força que cerceia o constante movimento característico da linguagem. Diversamente, a linguagem concebida sempre em movimento, sempre inconclusiva, estará à espera da tensão que acontece no diálogo, dos enunciados que se enredam na interação entre os protagonistas e que produzem sentidos.

Em suas narrativas no diário de campo, a pesquisadora e também protagonista demarcou sua posição contrária à concepção de leitura enunciada pelas protagonistas Micila, Clarissa e Rúbia, pois concebe leitura como atribuição de sentido, “[...] ao ouvir uma história, a criança já pode começar a estabelecer relações de sentido com a vida real quando faz indagações acerca do que ouviu”. Os pais contam histórias a seus filhos muito antes deles irem à escola. Portanto, sob seu ponto de vista, a concepção de leitura como atribuição de sentido não se atrela à aquisição do código, além do mais, o sentido do texto se constrói nas relações, pois “[...] Há vida na voz que fala, há vida no ouvido que escuta” (Geraldini, 2010, p. 86).

Nesse gênero, como protagonista e pesquisadora, sua posição difere de acordo com sua atuação. Como sujeito da pesquisa, o protagonista enuncia, compreende, ressignifica, refrata, altera-se e se constitui diante das múltiplas vozes que decorrem do encontro. Como pesquisador, de sua posição exotópica, ele exerce seu juízo de valor e assume sua obra como autor. Dessas posições assume, portanto, a responsabilidade.

Bakhtin (2003) explica que, quando contemplamos o outro, nossas visões não coincidem. O excedente de visão em relação ao outro, ou seja, a posição exotópica que se constrói entre mim e o outro diz respeito ao lugar que só eu mesmo posso ocupar no mundo. Assim se dá, conforme Amorim (2004), a compreensão, que não se produz na identificação, mas na exotopia.

Os enunciados de Sarah, entretanto, chamaram a atenção da pesquisadora, pois foi a única protagonista que não associou o código à leitura. Além disso, Sarah explicitou, no primeiro momento do encontro, que uma das funções da leitura é levar a cultura até a criança, “[...] faz parte da leitura trazer cultura para ela. Partir do que ela sabe, mas trazer cultura diferente para ela”. A pesquisadora inferiu, a partir dos enunciados que configuram uma narrativa de Sarah, que a leitura tem a possibilidade de acrescentar, ao que a

criança já conhece, novos conhecimentos, ou seja, admite sua bagagem cultural e a desenvolve. A pesquisadora inferiu, dos enunciados de Sarah, que essa protagonista concebe a leitura como atribuição de sentido, uma vez que, embora de forma implícita, admite um diálogo entre texto e leitor.

O modo como Sarah concebeu leitura, nesse estudo, pareceu remeter à concepção de leitura numa perspectiva das práticas sociais, pois se referiu à leitura como conhecimento e construção da cultura, além de considerar a constituição dos sujeitos através da leitura, conforme segue: “[...] a leitura e a escrita servem para resgatar a cultura que nós vivemos e para construir, para que a criança construa uma nova cultura sempre. A criança também vai poder passar a cultura dela para você, que talvez seja uma cultura diferente”.

Ao recorrer aos dados gerados nas narrativas registradas no diário de campo, Sarah pareceu indicar também a importância do outro em nossa vida, quando mencionou onde se dá o primeiro contato da criança com a leitura e destacou que “[...] os primeiros contatos que a criança realiza com a leitura pode ser desde a gravidez. Assim, a criança vai crescendo e tendo contato com os livros, dependendo dos estímulos ofertados por cada família”.

Há fortes indícios de que Sarah, aparentemente, compreendeu a leitura como atribuição de sentido, pois ela se referiu à leitura sem a dependência do código, mas na perspectiva do diálogo. Ademais, em suas narrativas registradas no diário de campo, Sarah deixou explícita a ideia de que apenas a decifração do código não basta para o leitor compreender: “[...] há diferença entre decifrar o código e realmente ‘ler’, ou seja, interpretar o que se está lendo. Pensamos na importância que esse segundo item tem na vida de todos”.

É possível inferir que Sarah seja dotada de uma concepção de leitura na perspectiva da prática social e de homem como ser inconcluso, que depende do outro para se constituir. Logo, a concepção de Sarah acerca da leitura, sob uma visão dialógica da linguagem pode ter implicações na sua formação leitora, uma vez que essa protagonista é bem mais jovem em relação às demais. Surgiram, então, algumas perguntas e leituras possíveis: *Poderia tal compreensão estar atrelada tanto às suas vivências quanto às suas condições de formação? Ou, ainda, estar atrelada às suas condições socioeconômicas que, talvez possibilitem aquisição ou acesso a materiais de leitura? Poderia estar vinculada à importância dada à leitura em sua constituição e formação como leitora?* Apenas para mencionar algumas, entre outras possibilidades, uma vez que, nesse primeiro momento, a pesquisadora ainda não havia tido alguma conclusão a respeito.

Uma prática apontada pela Micila, por ocasião do segundo momento do encontro dialogado, referiu-se ao livro que a criança leva para ler em casa. Essa leitura pareceu estar atrelada à formação como constructo individual, pois os enunciados de Micila também pareceram indiciar a leitura associada ao código.

Micila se reportou ao cuidado que o professor deve ter com o envio do livro que vai para casa, no sentido de estar adequado ao nível da criança, considerando que

**Excerto 9 – Micila:** [...] o professor precisa ter uma sensibilidade e um conhecimento pra atender aquela criança dentro daquilo que ela realmente está necessitando naquele momento, porque aquela criança está adquirindo o hábito da leitura. [...] os livros também precisam estar adequados para atender a faixa etária, para atender como está o olhar dessa criança com relação à leitura, o que ela já conhece. Se nós mandarmos, por exemplo, para uma criança de primeiro ano um livro grosso, cheio de letrinhas, com páginas cheias, isso é desestimulante, porque ela não tem condições ainda de realizar aquela leitura da forma como ela está sendo colocada. Portanto, precisamos estar atentos e entender um pouco qual é o limite daquela criança naquele momento em que ela pode ampliar aquele limite com uma leitura menor, com livros mais adequados para aquele momento. Isso é importante também porque a gente lida com a autoestima, “eu não consigo ler isso, isso está difícil para mim, eu não quero mais”.

Dessa compreensão, pareceu remeter à leitura como decodificação, pois, ao se referir ao limite da criança em relação à leitura, essa protagonista deixou pistas de que a criança compreende livros curtos, com poucas letras, julgando serem estes os mais adequados.

Por sua vez, a única protagonista que se referiu ao livro virtual em suas narrativas, no diário de campo, foi Micila. Por ocasião do terceiro momento do encontro dialogado, ela se posicionou de forma receptiva a esse formato, “[...] Hodiernamente o livro virtual se faz presente e se mostra cumpridor do seu dever, de sua função, porém o livro “real”, que nos permite anotar, grifar, conversar com ele e reler sempre que for possível, acredito ser mais envolvente”.

Micila destacou o livro tradicional, embora tenha admitido que o livro digital cumpre seu papel, o que pode indiciar a possibilidade de que ela talvez não tenha se apropriado desse novo formato por razões culturais.

As tensões da pesquisadora podem indicar as alterações que ela foi sofrendo de um momento ao outro do encontro. Acreditou que o mesmo ocorreu com as demais protagonistas, pois percebeu indícios da necessidade de discussão acerca do tema leitura. Justificou tal pensamento com a última narrativa da Micila, registrada no diário de campo: “O tema apresenta importante relevância para reflexão em outros níveis de ensino”.

Conforme explicita Amorim (2004), o pesquisador não tem uma verdade acabada sobre seu objeto de estudo e entrará em diálogo com seu interlocutor e se alterará pelas suas palavras. O inacabamento do sentido deve-se à alteridade constitutiva das vozes do discurso, do que já foi dito, da voz que o habita e das futuras vozes. Logo, a constituição do indivíduo se dá na relação de alteridade, a partir da escuta, pois, no mesmo momento em que ele se constitui, também se altera.

Essas narrativas parecem indiciar que a pesquisadora sentiu a necessidade de aprofundar as discussões. Isto pode indicar a incompletude do ser que, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, sempre estamos à procura de respostas às nossas indagações. Por outro lado, como a pesquisadora sentiu, é inerente ao processo do diálogo que novos questionamentos sejam levantados. Afinal, “[...] meu confronto com o texto é buscando sentidos, é construindo respostas. Sou um ser responsivo. Minha possibilidade nesse caso sempre é ser responsivo e responsável” (Miotello, 2012, p. 163).

A pesquisadora se referiu, por ocasião do segundo momento do encontro, à importância de a escola dar autonomia ao professor no sentido de ouvir a criança antes de iniciar sua proposta de ensino, pois o que vai ao encontro das necessidades do aluno se torna significativo para ele, “[...] a autonomia da escolha mediante o que a turma está apresentando [...] fica muito mais fácil a questão da construção do sentido”.

Sob esse caráter provocativo, o encontro dialogado se dá pela manifestação do protagonista do discurso, a partir do seu lugar único que, a cada enunciado que produz, se torna ato singular e irrepetível. Nesse encontro, o protagonista é reconhecido na base do seu não-álibi do existir (Miotello, 2012). Portanto, a responsividade ativa é inerente ao encontro dialogado, pois caracteriza o lugar único e singular que o sujeito ocupa no existir.

No diário de campo, a narrativa da protagonista Micila remeteu à incompletude do ser: “[...] cada vez que relemos algo retemos informações diferentes, únicas”. Essa posição pareceu remeter à atitude responsiva ativa que o sujeito assume diante de uma obra, pois alguém que assume a posição responsiva no processo de aprendizagem não só pode responder às perguntas, mas interrogar e se autointerrogar. Como afirma Bakhtin (2003), se os discursos estão em relação dialógica, sempre nos colocamos que a questão da verdade é inacabada.

Nessa direção, Clarissa, ao exemplificar como se deu a leitura do Hino Nacional em sua turma, esclareceu a importância do ensino da leitura como atribuição de sentido, quando descreveu:

**Excerto 10 – Clarissa:** [...] teve um ano que nós fizemos realmente a leitura do Hino Nacional e trouxemos os significados a essas palavras, atribuindo os sentidos a essas palavras. Foi o ano que a nossa turma cantava o hino, o hino a bandeira, curtindo e querendo mostrar para outras turmas. Por quê? Porque teve o interesse e o entendimento daquilo que eles estavam falando.

Micila acrescentou que “[...] fazia um sentido e tinha um significado, não estava lendo ou dizendo por dizer, cantando o que todo mundo canta”. Diante dessa compreensão, a protagonista Clarissa pareceu remeter a um entendimento de leitura para além da simples decodificação das mensagens, pois Clarissa pareceu ir além de leitura como reconhecimento das estruturas linguísticas, quando mencionou a leitura como atribuição de sentido, fato que, conforme narrado por ela, incorreu em um maior comprometimento dos alunos com a leitura.

Ainda sobre o ensino, Clarissa alterou sua narrativa do primeiro momento do encontro dialogado, pois comentou no segundo momento,

**Excerto 11 – Clarissa:** [...] lembro-me do trabalho que a gente faz também com o primeiro ano, sobre o vocabulário do Hino da Independência. Nós falamos no último momento do encontro, que se a gente trabalhar isoladamente o vocabulário, que sentido teria a palavra “perfidia”. Mas no contexto do hino, eles passam a entender a história que aquela palavra traz.

Ao mencionar, no segundo momento, o que se passou no primeiro, Clarissa pareceu alterar e ser alterada no movimento dialógico instaurado no encontro dialogado, pois pode ter se constituído das vozes que ecoaram no primeiro momento e no intervalo.

No terceiro momento do encontro dialogado, Rúbia se manifestou dizendo que o professor repete práticas: “[...] eu sinto que a Educação por um momento repetiu práticas. É assim que eu aprendi é assim que eu fazia”, autorreferenciando sobre sua própria formação profissional. Essa compreensão pareceu ir ao encontro das tendências que predominaram a partir das décadas de 1960 e 1980, que apontaram para um ensino voltado ao professor detentor do saber e transmissor do conhecimento, não levando em conta a concepção dialógica da linguagem, pois, nessas tendências, o sujeito é concebido como receptor passivo no processo de ensino.

Apesar de, até então, Rúbia ter manifestado uma concepção de leitura e de ensino de leitura voltado à decodificação, esse dizer pareceu indiciar uma conscientização mais crítica sobre a concepção dialógica de leitura. Nesse caso, essa conscientização mais alinhada à perspectiva dialógica da linguagem foi explicitada em suas narrativas registradas no diário de campo, após o terceiro momento do encontro dialogado,

**Excerto 12 – Rúbia:** [...] há toda uma possibilidade de aprendizado. O professor, ao refletir sobre suas dificuldades consegue se desvencilhar de velhas práticas, buscando algo melhor em sua formação continuada. [...] A leitura promove reinvenções, ressignificados e evolução de nossa espécie, desde a mais tenra idade.

Em sua última narrativa no diário de campo, Rúbia se reportou ao trabalho do professor como um trabalho que necessita do outro, “É um trabalho colaborativo e que promove o ‘fenômeno’ da evolução de cada um”. Sarah, por sua vez, afirmou, no terceiro momento do encontro, que é através da formação continuada que o professor poderá se capacitar para o ensino, porém, segundo ela, é o professor da rede privada que tem incentivo à busca pela formação,

**Excerto 13 – Sarah:** [...] nós somos de uma escola particular, você vai passar por uma seleção. Se você está aqui dentro e você não for se atualizando, for estudando, tchau! Na prefeitura não. Se você passou em um concurso, é admitido. É aquele que forma a maioria da população.

Rúbia apresentou como réplica à narrativa oral de Sarah, acerca da precarização da formação docente, o fato de que a rede pública não tem boas opções de candidatas para docência “[...] o pior é quando começam a chamar as últimas candidatas, aí já não têm mais opções, como neste último concurso, as que entraram... É que não tinham mais quem chamar. As últimas das últimas”.

É possível inferir, das narrativas e autorreferências das protagonistas Sarah e Rúbia, que são muitos os fatores que impactam na qualidade de ensino. E, como protagonista, a pesquisadora aproveitou tais narrativas, anteriormente mencionadas, para resgatar, a partir desses dizeres, o modo como leitura e seu ensino são concebidos nesta pesquisa, a partir das práticas sociais, e enfatizou, no

terceiro momento do encontro, que, “[...] quando a gente pensa em leitura, pensamos em leitura de uma forma bem diferente daquela que nós tivemos com nossos formadores. Acho que leitura é muito mais do que o que a gente aprendeu”.

A pesquisadora se posicionou no segundo momento do encontro acerca do que Clarissa, Rúbia, Sarah e Micila disseram sobre a reescrita das histórias que os alunos fazem, após terem trabalhado o tema e discutido suas leituras, afirmando que, “[...] quando o aluno vai fazer a reescrita, ele já extraiu todos os sentidos porque ele está refletindo sobre algo que ele já ouviu, já leu, já vivenciou e criou seu conhecimento prévio”.

Em suas narrativas registradas no diário de campo, a pesquisadora, no intervalo entre o segundo e o terceiro momentos do encontro, relatou suas tensões e embates, pois pôde inferir que, do primeiro momento do encontro dialogado até o terceiro, muitas foram as contradições sobre e entre a concepção de leitura e as práticas adotadas pelas protagonistas.

**Excerto 14** – *Pesquisadora*: [...] no segundo momento do encontro dialogado, percebi que as protagonistas utilizam práticas que não se reduzem ao ensino da leitura apenas pela aprendizagem do código alfabético. Notei que as práticas de ensino no primeiro ano dão indícios de admitirem os alunos como sujeitos dotados de atitude responsiva ativa, como por exemplo, quando sentam em roda para discutirem a obra lida, ou quando após a discussão, fazem a reescrita da obra e a colocam na biblioteca de sala de aula, entre outras práticas que sob minha percepção podem implicar na formação leitora dos alunos, por indiciar um ensino que faz sentido ao aluno, pois esse participa do processo de maneira ativa, vem ao encontro de suas necessidades.

A pesquisadora relatou que suas tensões poderiam indicar as alterações que foi sofrendo de um momento ao outro do encontro e pareceu acreditar que o mesmo ocorria com as demais protagonistas, pois explicitou ter percebido, em suas narrativas, indícios da necessidade de maior discussão acerca do tema leitura, conforme exemplificou ao destacar um enunciado da narrativa escrita por Micila, registrada no diário de campo, por ocasião do terceiro momento do encontro dialogado: “O tema apresenta importante relevância para reflexão em outros níveis de ensino”.

Cabe ressaltar, portanto, que o encontro dialogado não se trata de um mero encontro de pessoas, mas de um encontro de múltiplas vozes. Propicia uma fluidez natural entre os discursos, em que a responsividade ocorre de forma genuína, pura. As indagações percorrem uma via de mão dupla. Cada enunciado refrata-se no/do outro. É, pois, nesse espaço discursivo que os enunciados produzidos pelos protagonistas fazem sentido. É este terreno que dá origem à compreensão responsiva ativa. Através da atitude responsiva e de seu ato responsável, ao dialogar, o sujeito pode se tornar autor e protagonista.

Obviamente, não foi aqui desconsiderada a multiplicidade de determinantes constituintes das autorreferências orais e escritas das protagonistas, porém, não foi aqui tematizada, considerando a maior necessidade de explicitar características do encontro dialogado como possibilidade metodológica geradora de narrativas orais e escritas, em especial de natureza autorreferencial.

#### 4 CONCLUSÃO

Este artigo apresentou o encontro dialogado como gênero discursivo narrativo como uma possibilidade metodológica geradora de narrativas orais e escritas, em pesquisas em ciências humanas, em que o pesquisador também é sujeito protagonista da pesquisa. Em consonância com o referencial teórico apoiado em pressupostos bahhtinianos, evidencia-se, nessa metodologia, a importância da relação alteritária e dialógica na constituição dos sujeitos, a partir da construção do discurso na relação com o outro e contínua resignificação dos sentidos nas narrativas orais e escritas geradas.

Vale lembrar que o processo de geração de dados, sob os quais foram consideradas as narrativas orais e escritas, produzidos no encontro dialogado e diário de campo, contribuiu para a constituição de um caminho metodológico, tanto para a geração quanto para a análise e compreensão dos dados, calcado no dialogismo.

Compreender as narrativas orais das protagonistas e relacioná-las com as narrativas escritas produzidas no diário de campo caracterizou um exercício constante sobre como funcionam e produzem conceitos e lugares de sujeitos. Esse exercício foi assentado numa leitura que pretendeu tematizar as condições de sua existência e suas correspondências entre as singularidades presentes nas autorreferências e as marcas alteritárias constituintes e constituídas em dialogismo no encontro dialogado.

Dessa perspectiva, foi possível concluir que a utilização do encontro dialogado pode contribuir não apenas como uma possibilidade metodológica para a geração de dados em situações de pesquisa em que o pesquisador também se constitui como sujeito protagonista, mas também como uma possibilidade de geração de condições, no contexto escolar, para a promoção dessa relação alteritária e dialógica, quaisquer sejam os temas enfrentados no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2014. p. 95-114.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo, SP: Musa Editora, 2004.

ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2010.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. 4 ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 393-410.

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2012.

BRANCO, P. I.; PAN, M. A. G. S. Rodas de Conversa: uma intervenção da Psicologia educacional no curso de medicina. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, SP, v. 18, n. 3, p. 156-167, set./dez. 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n3/v18n3a12.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo, SP: Atlas, 1993.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe/UFSCar (Org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GIOVANA, F.; SOUZA, N. B. *Bakhtin e a Educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2014.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe/UFSCar. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

KANAEV, I. [BAKHTIN, M.]. O vitalismo contemporâneo. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo, SP: Contexto, 2015. p. 165-188.

MIOTELLO, V. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe/UFSCar. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012. p. 151-168.

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



**Recebido em 27/08/2024. Aceito em 04/09/2024.**

**Publicado em 31/03/2025.**