



**COMPREENSÃO LEITORA EM PERSPECTIVA
CRÍTICA E COLABORATIVA EM UM "ESPAÇO" DE
ENSINO-APRENDIZAGEM ORGANIZADO PELO *FISHBOWL***

**Santos, Shirlei Neves dos¹ⁱ,
Guimarães, Danilo Silva²,
Mendonça, Sarah Augusta Pessoa de¹,
Simão, Sophia Soares¹**

¹Instituto Federal de Brasília (IFB),
Brazil

²Universidade de Brasília (UNB),
Brazil

Resumo:

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre compreensão leitora no ensino médio profissionalizante, em um “espaço” de aprendizagem crítica e colaborativa organizado pelo método *Fishbowl*. Com base nos dados coletados e partindo dos estudos de linguagem no âmbito da Análise Dialógica do Discurso e da Pesquisa Crítica de Colaboração, foram analisadas as ações relacionadas à compreensão compartilhada. Os resultados sugerem algumas possibilidades para compreender as ações de compreensão leitora situada e compartilhada. Os dados destacam a relevância do par mais avançado nesse processo. Alguns participantes conseguiram ler de forma crítica e situada apenas com o apoio constante de colegas, para os quais certas dimensões envolvidas nessa ação já estavam internalizadas, permitindo-lhes atuar como pares mais avançados. No entanto, esses mesmos participantes necessitaram do auxílio de um parceiro mais experiente para realizar uma leitura consistente e situada. Assim, com base nos resultados, é possível concluir que a organização da atividade no formato *Fishbowl* criou um 'espaço' propício para a troca de experiências de leitura entre sujeitos com diferentes níveis de desenvolvimento no que diz respeito às exigências da atividade, os quais foram desafiados, e isso favoreceu a emergência de ações mais complexas, embora ainda no seu horizonte de desenvolvimento, as quais podem catalisar transformações na compreensão leitora dos participantes. Esses resultados têm implicações significativas para o avanço da pesquisa em processos de ensino e aprendizagem colaborativos e críticos, além de oferecer orientações práticas para educadores que buscam métodos inovadores e transformadores para a sala de aula.

ⁱ Correspondence: email shirlei.santos@ifb.edu.br, shirlei.santos@etfbsb.edu.br

Palavras-chave: compreensão leitora, aprendizagem crítica e colaborativa, método *Fishbowl*

Abstract:

The aim of this article is to present the results of a study on reading comprehension in vocational high school education, within a 'space' of critical and collaborative learning organized through the Fishbowl method. Based on the data collected, and drawing from language studies within the framework of Dialogical Discourse Analysis and Critical Collaborative Research, the actions related to shared comprehension were analyzed. The results suggest some possibilities for understanding the situated and shared reading comprehension actions, as well as for developing more complex reading actions. The data highlight the significance of the more advanced pair in this process. Some participants were able to read critically and in a situated manner only with the constant support of peers, for whom certain dimensions involved in this action had already been internalized, allowing them to act as more advanced peers. However, these same participants required the assistance of a more experienced partner to engage in consistent and situated reading. Thus, based on the results, it is possible to conclude that the organization of the activity in a Fishbowl format created a conducive 'space' for the exchange of reading experiences among individuals with different levels of development regarding the demands of the activity. These participants were challenged, which favored the emergence of more complex actions, even though they remain within their developmental horizon, potentially catalyzing transformations in the reading comprehension of the participants. These results have significant implications for advancing research in collaborative and critical teaching and learning processes, as well as offering practical guidance for educators seeking innovative and transformative methods for the classroom.

Keywords: reading comprehension, critical and collaborative learning, *Fishbowl*

1. Introdução

Estudos sobre a aprendizagem cooperativa já têm certa tradição na pesquisa. Nesse sentido, é pioneira a meta-análise conduzida por Slavin (1996). Seu estudo concluiu que a aprendizagem cooperativa impacta positivamente o desempenho acadêmico dos alunos, bem como a motivação e as atitudes em relação à escola. Quanto à aprendizagem colaborativa em uma perspectiva crítica são relevantes os trabalhos iniciados por Magalhães em 1990 e expandidos em Magalhães (2011), Ninin (2018), além de Magalhães, Ninin e Carrijo (2021), entre outros autores, a partir dos estudos de Vygotsky (1934 [2005]) sobre o papel da colaboração no desenvolvimento das funções mentais superiores. Esses trabalhos apontam que a colaboração promove uma aprendizagem mais significativa e estimula o desenvolvimento do pensamento crítico.

Já estudos sobre os impactos do método *Fishbowl* na aprendizagem colaborativa são recentes. Alguns analisaram a eficácia desse método para melhorar a habilidade de

fala dos alunos e a compreensão leitora. Em experimento comparativo na Indonésia com estudantes do ensino fundamental, Rahma (2015) concluiu que o método *Fishbowl* melhorou as habilidades de fala dos estudantes em comparação aos estudantes que foram ensinados pelo método expositivo. Em outro experimento na Indonésia com estudantes do ensino médio, Nisa (2016) afirmou que o grupo experimental obteve melhores desempenhos na leitura usando a técnica *Fishbowl* do que o grupo controle que foi ensinado pela técnica tradicional.

Este experimento busca saber se uma organização da aprendizagem baseada no *Fishbowl* pode propiciar o desenvolvimento de ações compartilhadas e situadas de compreensão leitora em uma perspectiva crítica e discursiva da colaboração.

O *Fishbowl* ou método Aquário foi criado na Faculdade de Engenharia Civil da Universidade de Stanford, por Renate Fruchter (2006) do *Problem Based Learning Laboratory* (PBL Lab) (<http://pbl.stanford.edu/index.html>), e foi inspirado nas escolas de medicina em que, enquanto especialistas operam pacientes, estudantes observam as cirurgias através das paredes de vidro, aprendendo, portanto, através da observação de seus mentores. Fruchter (2006) apresenta o *Fishbowl* como uma experiência de aprendizagem interativa, cujo objetivo é apoiar a transferência de conhecimento de habilidades de comunicação dos profissionais aos estudantes.

Para a United Nations Human Rights, o *Fishbowl* é uma ferramenta para facilitar o diálogo entre pessoas que estudaram um tema, de uma maneira que os outros possam ser expostos ao conhecimento enquanto todo mundo aprende mais sobre um assunto. Isso porque a dinâmica da ferramenta implica a organização dos participantes arranjados em grupos com objetivos compartilhados e exige a responsabilidade individual de cada envolvido. Então, o *Fishbowl* pode favorecer a discussão de temas e a promoção do diálogo e da troca de experiência, estimulando o protagonismo dos participantes, a criticidade e o aprendizado por meio da colaboração.

Nesta pesquisa, assume-se o *Fishbowl* como uma ferramenta pedagógica de organização da aprendizagem que requer a colaboração, aqui, concebida como um processo de interação que envolve intencionalidade de ação e co-criação, mediado pela linguagem, que visa reconstruir e reorganizar o conhecimento em um contexto específico, no caso, o de aprendizagem da leitura no ensino médio técnico profissionalizante. Nessa perspectiva, colaboração não é um auxílio na resolução da tarefa, ela existe como impulso à reconstrução e reorganização de saberes.

A abordagem adotada neste trabalho reflete uma demanda educacional emergente. A aprendizagem escolar contemporânea precisa ser repensada à luz das complexidades e diversidades presentes em nosso mundo cultural e social. Hoje, mais do que nunca, os estudantes necessitam não apenas adquirir conhecimentos, mas também desenvolver habilidades que os preparem para interagir de forma participativa e colaborativa com os conteúdos que permeiam suas vidas (Lankshear e Knobel, 2011).

Ela também está alinhada com diretrizes educacionais brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, que enfatiza a formação de cidadãos capazes de entender e transformar sua realidade de maneira ética, democrática

e inclusiva. Especificamente no campo da leitura, a BNCC dá destaque para o texto literário, apresentando-o como um recurso central para o ensino médio e encorajando uma abordagem mais complexa.

O documento oficial orienta o trabalho com obras literárias para além da leitura de biografias, características de épocas, resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como as HQs e o cinema, explorando o texto integral e promovendo debates e reflexões que conectam essas obras com questões sociais, históricas e culturais pertinentes. Esse documento enfatiza não apenas a importância de (re)colocar o texto integral como ponto de partida para o trabalho com a literatura, mas também de intensificar seu convívio com os estudantes.

Além disso, há um reconhecimento no documento da importância de integrar na educação obras da tradição literária, porque entende que isso não apenas enriquece o repertório linguístico dos estudantes, mas também amplia sua compreensão sobre temas como identidade, diversidade e inclusão. Ao selecionar obras da tradição romântica para a formação de estudantes leitores, procura-se resgatar seu papel fundamental na compreensão da própria identidade nacional, abordando temas pertinentes e atuais como o papel da mulher na sociedade em função do ambiente em que ela está inserida.

Nesse contexto, ao criar ambientes nos quais os estudantes são desafiados a ler, pesquisar, planejar, organizar e discutir suas ideias sobre os temas presentes nas obras literárias selecionadas, lendo e pensando com outros, a proposta busca uma prática que estimula diretamente os participantes a se engajarem com o texto integral e suas conexões com a realidade social, histórica e cultural que a obra aborda.

No caso, o *Fishbowl* é tomado como uma ferramenta pedagógica que organiza a discussão de ideias entre os estudantes. Espera-se que essa organização crie um espaço propício à colaboração, à criticidade e ao protagonismo a partir do diálogo com o texto integral. Ao desafiar paradigmas tradicionais de ensino que tendem ao individualismo, o *Fishbowl* pode promover uma abordagem de aprendizagem mais integradora, alinhada às exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho é investigar ações de compreensão leitora no ensino médio profissionalizante, as quais emergem da colaboração crítica em um espaço de ensino-aprendizagem organizado pelo *Fishbowl*.

2. Revisão de literatura

Este trabalho de pesquisa situa-se no campo da linguagem, concebendo-a conforme postulou Mikhail Bakhtin em termos de um fenômeno sócio-histórico e cultural que emerge do processo de interação entre sujeitos situados ([1952-53] 2003). Essa concepção de linguagem coloca o enunciado como a realidade concreta da língua, o qual se manifesta na forma de uma posição ativa do sujeito em relação a um tema de um campo específico e se liga a outro na corrente da comunicação verbal. É ilustrativa a imagem de uma corrente complexamente organizada como representativa da comunicação

discursiva real, e a ideia de enunciado como elo expressa a dinâmica que move a língua no sentido de compreensão e resposta.

Nesse sentido, aspectos importantes que explicam a natureza dessa concepção de linguagem são as noções de compreensão e resposta, nas quais esta pesquisa apoia-se e das quais se aproxima para considerar o conceito de colaboração em linguagem com o qual opera e interpreta o fenômeno estudado. Assim, este estudo propõe reler a ideia de colaboração na negociação e construção de sentidos no processo do pensar e ler em grupo à luz da teoria enunciativo-discursiva a partir do conceito de linguagem como interação e do enunciado/texto concreto como ato de criação compartilhada.

O texto como expressão de uma compreensão e resposta realiza-se mediante certas condições, como sua existência compartilhada e a percepção de seu valor social por um grupo humano, a partir de seu emprego necessário e constante (Volochínov, 2013 [1930b]). Essas condições configuram-no como a unidade da comunicação que expressa e organiza as relações sociais que se dão no processo da interação verbal. Por isso, a existência do texto pressupõe e, ao mesmo tempo, é em si a manifestação de uma compreensão e resposta. É nesse sentido que se interpreta a passagem seguinte em que Bakhtin (2003 [1952-1953]) afirma que:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 271)

Ainda a respeito da compreensão e da resposta, Bakhtin (2003 [1952-1953]) acrescenta que:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 272)

A compreensão não aparece apenas como um ato de conhecimento das ideias de um autor de dado texto, mas também de co-criação dessas ideias mediante sua complementação. A resposta, tida como o sentido ou a avaliação do texto construído a

partir da visão de mundo formada, do ponto de vista e das posições do sujeito da compreensão, une-se a esta como um ato único integral (Bakhtin (2003 [1970-1971])).

Desse modo, existe a compreensão-resposta e ela manifesta-se no encontro do sujeito com o texto, por isso *"o encontro é o momento supremo da compreensão"*, que, vista como um princípio criador, descobre a diversidade de sentidos do texto e continua a criação (Bakhtin (2003 [1970-1971]), p. 378). No encontro da posição do sujeito da compreensão com a posição do texto sempre se descobre algo novo. Nisso consiste a ideia de que o sentido não é tranquilo, pois *"no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento"* (Bakhtin, 2003 [1970-1971], p. 378).

Assim, o conceito de texto-enunciado implica um ato de co-criação, configurado a partir da intenção discursiva do autor ajustada aos parâmetros da interação social, a serviço do pensamento participante. É nesse sentido que o conceito de texto-enunciado como expressão de uma compreensão ativa e criadora permite ler e interpretar situações específicas de interação verbal em que os sujeitos são instados a colaborar, uma vez que também na colaboração, como um processo que envolve um agir intencional para organizar a aprendizagem e a construção de conhecimento, os sentidos das ações e o resultado almejado são negociados e compartilhados.

O conceito de colaboração na área de ensino-aprendizagem de linguagem tem contribuições relevantes dos trabalhos iniciados por Magalhães em 1990 e expandidos em Magalhães (2011), Ninin (2018), além de Magalhães, Ninin e Carrijo (2021), entre outros autores. Baseados nos estudos de Vygotsky (1934 [2005]) sobre o papel da linguagem como mediadora entre sujeito e objeto em contextos de prática social, esses trabalhos concebem a colaboração como um processo interacional consciente de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que se dá em determinado contexto e com foco na reconstrução e reorganização de saberes.

Vygotsky ([1934] 2005) considera a colaboração como um processo que estimula o aprendiz na direção do desenvolvimento da capacidade de resolver problemas com base em ações que envolvem a negociação de significados, o compartilhamento de artefatos e a troca de conhecimentos prévios e sistematizados. Para o indivíduo, essas ações colaborativas culminam na formação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Simplificadamente, Vygotsky ([1934] 2005) define ZPD como a diferença entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução autônoma de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, alcançado por meio da resolução de problemas com o auxílio de adultos ou em colaboração com pares mais avançados.

Ninin (2018), em seu trabalho sobre o ato de perguntar como instrumento possibilitador da aprendizagem colaborativa, destaca a importância da ZPD como espaço de transformação e desenvolvimento das funções mentais superiores, ou seja, de ações voluntárias, de planejamento, de memória lógica, de comparação, de diferenciação, de generalização, de sistematização. Para ela, é dentro dessa "zona" de possibilidades, a ZPD, que as intervenções colaborativas podem efetivamente desempenhar seu papel de catalisar transformações que levam o sujeito a internalizar o conhecimento ainda "distante" como uma parte ativa do conhecimento atual, mesmo que inicialmente

nebuloso, mas potencialmente acessível, capaz de impulsionar o desenvolvimento das funções mentais superiores em processo de maturação. O propósito principal da ZPD é estimular o desenvolvimento, e esse estímulo emerge de sua natureza como "espaço" de contradições, porque é palco das interações entre pares menos e mais avançados ou entre crianças/adultos.

Sob a ótica vygotskyana, Ninin (2018) argumenta que as ações colaborativas visam promover funções mentais superiores já existentes e estimular o desenvolvimento de novas funções. Ela enfatiza que o foco não reside apenas na realização e conclusão de uma tarefa em si, mas sim na identificação de indícios de que o sujeito está engajado na construção ou acesso a novas funções mentais superiores durante o processo de resolução. Nessa perspectiva, colaboração não é um auxílio na resolução da tarefa, ela existe como impulso ao desenvolvimento. A colaboração é um processo de interação que envolve intencionalidade de ação e co-criação, mediado pela linguagem, que visa reconstruir e reorganizar o conhecimento em um contexto específico.

Magalhães (2011, p. 29) discute colaboração considerando principalmente que:

“Colaboração envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimentos, aprofundar a discussão, relacionar práticas e questões teóricas, relacionar necessidades, ações-discursos, objetivos. Mas também envolve ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos nos e entre os sistemas de atividade.”

Nessa perspectiva de colaboração, a confiança entre os participantes é tida como o elemento criador da possibilidade de garantia de livre expressão de cada um e consideração respeitosa de suas contribuições. O papel do professor também é implicado. De acordo com Ninin (2018), a falta de intencionalidade comprometeria a eficácia das ações em situações de aprendizagem. Portanto, é crucial que as ações de ensino sejam bem planejadas, levando em conta o nível de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Caso contrário, há o risco de que tais ações apenas promovam a reprodução de conhecimento em vez de sua produção, além de incentivarem o uso de funções mentais superiores já existentes, em detrimento do estímulo ao desenvolvimento de novas capacidades. A ênfase na resolução imediata da tarefa pode acabar sobrepondo a importância do progresso nas funções mentais superiores.

Em atividades de pensar e ler em grupo, que são organizadas por discussão de um tema, a colaboração requer dos participantes uma atenção à dinâmica da discussão dentro do espaço de negociação de sentidos sobre o tema. Por exemplo, é necessário considerar como cada participante se sente autorizado a participar da discussão e colocar suas contribuições, bem como os meios que o grupo pode empregar para iniciar um processo de superação das dificuldades enfrentadas nesse processo. Além disso, é importante analisar de que maneira a colaboração influencia a leitura do tema para a

construção do conhecimento, e quais novas funções superiores podem emergir nesse processo de desenvolvimento.

Como pontua Ninin (2018), a colaboração só existirá quando o tópico em questão tornar-se relevante a todos os envolvidos e, nessa perspectiva, importa no processo que todos trabalhem em prol de propiciar contextos para a negociação de significados e que essa negociação, gerada pela possibilidade de "pensar com o outro", esteja pautada em princípios como a responsividade, deliberação, alteridade, ponderação, mutualidade e interdependência. Para ela, o trabalho colaborativo envolve o equilíbrio e a articulação entre objetivos comuns compartilhados pelos envolvidos e objetivos individuais de cada participante.

4. Tipo de Pesquisa

Crítica e colaboração são dois conceitos fundantes da Pesquisa Crítica de Colaboração. O primeiro remete ao paradigma crítico de pesquisa, que busca a transformação da realidade por meio da *"reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática; intersecção fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção do conhecimento"* (Amorim, 2023). No caso, a investigação parte das necessidades reais do contexto e, durante o processo, promove mudanças pelas atitudes de intervenção, que são perpassadas por reflexões que entrelaçam teoria e prática a partir das necessidades e reflexões dos participantes, na busca por novas maneiras de pensar, posicionar-se e conhecer o que já está preestabelecido (Liberali; Tanzi Neto, 2021).

O segundo refere-se a *"um processo interacional consciente de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social crítica entre indivíduos"* (Ninin, 2011, p. 95). Segundo Magalhães, Ninin e Carrijo (2021, p. 131-132), para que os participantes se tornem efetivamente sujeitos colaborativos, é fundamental que suas ações sejam intencionais e conscientes, alinhadas às necessidades e interesses coletivos, e que suas contribuições recebam considerações sérias, o que demanda confiança mútua entre os participantes.

Um contexto crítico e colaborativo é um "espaço" em que os participantes compreendem a importância do outro e da sua participação com eles e no qual eles se engajam em suas demandas a partir da possibilidade do reconhecimento de que o outro é um apoio a si mesmo. É a ação e o engajamento com o outro que permitem aos participantes se desenvolverem de maneira a enfrentar as contradições existentes no processo de aprender e pensar com o outro em prol do desenvolvimento do grupo.

Um aspecto da colaboração crítica é a capacidade de gerir, por meio do diálogo, as tensões e os conflitos que surgem das contradições entre diferentes vozes dos participantes. Este processo relacional desafia os participantes a refletirem sobre suas próprias contradições e cria condições para que todos, de maneira intencional, confrontem e analisem criticamente seus pensamentos e comportamentos nos contextos educacionais e formativos (Liberali e Tanzi Neto, 2021).

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) considera os participantes como agentes ativos na construção de significados através dos processos de produção e criação histórica. Essa abordagem é fundamentada em uma postura política que encoraja os indivíduos a questionarem coletivamente as ideias uns dos outros ao lidar com problemas complexos. Ela promove o engajamento dos participantes em um processo de tomada de decisão e na construção de uma coletividade voltada para encontrar respostas que atendam às necessidades do grupo.

Nesse sentido, a escolha da abordagem PCCol é estratégica para orientar os passos desta pesquisa, cujo objetivo é analisar ações de leitura no ensino médio técnico profissionalizante, as quais emergem do processo de colaboração crítica em um espaço de ensino-aprendizagem organizado pelo *Fishbowl*. Também atende ao pressuposto desta investigação segundo o qual, em um cenário marcado por práticas culturais e de letramento diversas, plurais, novas e transformadas, as práticas pedagógicas precisam ser reformuladas para permitir uma apropriação crítica dos conteúdos escolares em relação com seu uso na sociedade, promovendo a criação de ambientes coletivos que favoreçam a participação ativa nas interações sociais (Gee, 2000; Kalantzis, Cope, 2008).

Nesse sentido, escolher um método de pesquisa crítico e colaborativo baseia-se na necessidade de questionar estruturas tradicionais que não possibilitam uma educação em que os estudantes participem ativamente na construção e transformação da sociedade, especialmente em relação às questões que afetam suas vidas (Gee, 2000; Kalantzis, Cope, 2008). Criar espaços de aprendizagem nos quais professores e estudantes trabalham juntos para compreender e desafiar criticamente suas interpretações e realidades pode ser um possibilitador para a emergência dessa construção compartilhada.

Não se trata necessariamente da busca de um modelo para transformar a sala de aula do ensino de leitura no contexto escolar do ensino médio técnico. Trata-se de uma proposta de "pensar e agir com o outro", como possibilidade de fragilizar, por meio da criação de um "espaço" de negociação e construção coletiva dos sentidos, estruturas tradicionais que forjam a maneira de ler e interpretar dos estudantes ao longo do tempo de formação escolar como gestos individualizantes, hierarquizantes e, sobretudo, como tarefas escolares. Como observa Gee (2000), a educação de massa pode possibilitar a formação de pessoas capazes de envolvimento em organizações cognitivas complexas, mas não garante a formação de estudantes participativos e críticos.

Este estudo adota uma abordagem crítica e colaborativa na análise das ações de aprendizagem, especialmente do processo de leitura e discussão de um tema selecionado a partir de obras literárias trabalhadas no ensino médio profissionalizante. Inspirados pelos princípios de Bakhtin, que concebe a linguagem como ato de interação social e cultural, e de Vygotsky, a partir dos estudos de Magalhães e outros, que concebe a aprendizagem como um ato de interação colaborativa intencional, também analisam-se as dinâmicas colaborativas no processo de discussão do tema com um enfoque dialógico.

Bakhtin argumenta que entender textos envolve um diálogo entre diferentes vozes e contextos, no qual o pesquisador desempenha um papel ativo na interpretação e na construção de significados. O autor (2003 [1959-1961], p. 319) defende que o pesquisador

deve compreender o texto como uma expressão semiótica do homem social, em constante interação com outros textos, transformando a pesquisa em um diálogo interrogativo. Por meio desse ato, o pesquisador precisa procurar respostas para as questões que surgem do texto, buscando sentidos que sejam responsivos, pois "*aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido*" (Bakhtin, 2003 [1970-1971], p. 381).

Portanto, as contribuições bakhtinianas para os estudos da linguagem oferecem, além dos pressupostos teóricos, também uma perspectiva de análise dos discursos neste trabalho. Bakhtin (2003 [1970-1971], p. 378) situa o processo de compreensão e construção de sentidos de um texto nas fronteiras entre duas consciências. Esse processo de conhecimento envolve uma complexa relação entre o texto objeto de estudo, o contexto interrogador e o pensamento do pesquisador (Bakhtin, 2003 [1959-1960]). Essa interação é tida como um encontro entre dois textos - o texto existente e o texto a ser criado em resposta. Ao interagir com os textos do outro, o pesquisador assume um papel ativo, influenciado por suas próprias posições, perspectivas e visão de mundo formada. No diálogo com o discurso do outro por meio do texto, ocorre um confronto e uma negociação que podem resultar em mudança mútua e enriquecimento para ambos os participantes (Bakhtin, 2003 [1970-1971], p. 378).

Brait (2006) destaca que a análise dialógica implica um compromisso ético do pesquisador com seu objeto de estudo, reconhecido como um sujeito histórico. Esta abordagem implica a adoção de uma postura responsiva em relação aos discursos sobre aprendizagem colaborativa, conforme observado nas dinâmicas de discussão instadas pelo método *Fishbowl* e nos documentos produzidos durante a pesquisa. A pesquisadora assume que sua presença ativa na situação de interação da pesquisa, com seus procedimentos de investigação e análise, interfere na realidade investigada de modo a possibilitar não só uma leitura situada da dinâmica de interação a que se atribui um sentido, mas também uma reflexão sobre o contexto investigado.

A compreensão do texto é sempre dialógica, exigindo uma participação ativa dos envolvidos, incluindo o sujeito pesquisador (Bakhtin, 2003 [1959-1960]). O encontro do texto estudado e do contexto que o enquadra é dialógico e constitui o momento fundamental da compreensão, pois pressupõe a interação entre dois sujeitos e dois contextos, mediante a qual o texto se revela em sua plenitude sob o olhar de outro texto (contexto). Isso implica diálogo e não fusão ou confusão entre os textos, as quais podem ocorrer seja pela restrição do processo de interpretação ao reconhecimento da ideia do autor do texto, seja pela sua redução ao ponto de vista daquele que o estuda, caracterizando o processo de conhecimento como um ato de um só sujeito, logo, um monólogo (Bakhtin, 2003 [1970-1971]).

Esta pesquisa se insere na tradição da análise dialógica proposta por Bakhtin (2003 [1970-1971]), que enfatiza a importância da interação entre textos e contextos na construção de significados. Bakhtin argumenta que o ato de compreensão é um processo ativo e criativo, no qual o pesquisador não apenas interpreta o texto, mas também o enriquece com suas próprias questões e perspectivas, fazendo-o revelar novos aspectos e, assim, pode completá-lo, descobrindo nas respostas encontradas a "*diversidade de seus*

sentidos" (Bakhtin, 2003 [1970-1971], p. 378). A análise dialógica é aplicada no exame das ações discursivas dos participantes.

Este estudo propõe ampliar o entendimento das ações pedagógicas colaborativas e fomentar um diálogo crítico entre teoria e prática, explorando sua aplicação eficaz no contexto educacional contemporâneo. Portanto, ao conceber este trabalho como pesquisa qualitativa sócio-histórica e cultural, a análise concentra-se nas ações discursivas que influenciam o processo de aprendizagem da leitura em uma perspectiva crítica e colaborativa.

4. Material e Métodos

O método adotado usou análise de documentos, como formulário de autoavaliação, e transcrições das dinâmicas de discussão, que refletem as percepções dos participantes e as ações de aprendizagem de leitura colaborativa facilitadas pelo método *Fishbowl*. Esses materiais são considerados textos integrais que não apenas expressam visões individuais, mas também refletem contextos sócio-históricos e culturais mais amplos. Sendo assim, mantém-se o diálogo com esses textos, a fim de compreender os gestos de leitura colaborativa e crítica no contexto do ensino médio profissionalizante em uma situação organizada pela técnica *Fishbowl*.

Participaram desta pesquisa vinte e três estudantes do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico profissionalizante no Instituto Federal de Brasília *Campus Gama*, Brasil. São, portanto, jovens na faixa etária entre dezesseis a dezessete anos que estão em busca não apenas da conclusão de uma etapa de escolarização básica, mas também de uma profissionalização que permita sua inserção no mercado de trabalho e na universidade. Portanto, são sujeitos inseridos em um contexto educacional e cultural exigente e que demanda uma formação sólida e crítica.

Esses jovens levam para o processo de formação acadêmica do ensino médio muitos anseios e altas expectativas, principalmente em relação à formação em linguagem, especialmente leitura, interpretação e escrita, pois reconhecem o valor e a centralidade desses saberes em seus projetos de vida, os quais, em sua maioria, incluem a colocação no mercado de trabalho e a aprovação em processos seletivos concorridos para cursos superiores nas universidades públicas brasileiras. A escolha do grupo de participantes considerou as dificuldades apresentadas por eles em compreensão leitora, intensificadas no período da pandemia da COVID-19, em que as aulas ocorriam de forma remota. Então, o estudo intervém nessas dificuldades enfrentadas pelos participantes.

O estudo aplicou na organização da atividade de leitura a técnica *Fishbowl*, também conhecida como método Aquário, cuja dinâmica envolve a participação de três grupos em cada rodada de discussão:

- Grupo interno (peixes): Este é o grupo central que participará ativamente da discussão. Geralmente, é composto por um número de 3 a 6 participantes sentados em um círculo ou semicírculo, para que possam se ver e interagir facilmente.

- Grupo externo (observadores): Este grupo compreende os participantes que não estão diretamente envolvidos na discussão, mas que estão posicionados ao redor do grupo interno para observar e ouvir a conversa. Os observadores avaliam as ideias discutidas e fazem anotações para o feedback posterior a ser apresentado na forma de uma síntese ao final da sessão.
- Grupo rotativo (peixes substitutos): Este é um grupo adicional de participantes que podem substituir membros do grupo interno durante a discussão em um formato rotativo. Eles podem entrar no círculo para compartilhar suas perspectivas ou contribuições em momentos específicos. Em um formato fixo, que é o adotado nesta pesquisa, os participantes deste grupo apoiam durante toda sessão o grupo central. Além disso, um mediador participa do processo do método *Fishbowl*, que geralmente segue este padrão:
 - Grupo interno começa a discussão sobre um tópico específico, compartilhando ideias, opiniões e perspectivas.
 - Mediador acompanha e faz questionamentos ao grupo que inicia a discussão.
 - Grupo externo observa e ouve atentamente, fazendo as anotações sobre os principais pontos da discussão.
 - Após um período de tempo predeterminado pelo mediador ou quando a discussão atingir um ponto relevante, um ou mais apoiadores podem ser convidados a se juntar ao grupo interno, enquanto um ou mais membros do grupo interno podem sair ou não para se tornarem apoiadores.
 - Esse processo de entrada e saída de participantes pode continuar conforme a necessidade ou o planejamento da sessão.
 - Ao final da discussão, é comum haver um momento de reflexão, em que os participantes podem compartilhar visões e lições aprendidas com o grupo inteiro.

No contexto desta pesquisa, adaptou-se o *Fishbowl* para sua aplicação em uma ferramenta de videoconferência, o *Google Meet*, a fim de facilitar a captação de áudio e vídeo. Manteve-se a divisão dos participantes em grupos de três, mas eliminou-se a dinâmica de troca entre os que estavam no centro e os que estavam fora. Em vez disso, optou-se por três grupos fixos: um grupo responsável pela condução da discussão, um grupo de apoio e um grupo de observadores, cada um com três membros. O grupo de condução organiza e inicia a discussão, enquanto o grupo de apoio auxilia e intervém quando necessário para enriquecê-la. Por sua vez, o grupo de observadores analisa a dinâmica e a condução da discussão entre os dois grupos principais.

A atividade proposta envolveu o estudo de sete obras românticas e a discussão de um tema previamente selecionado a partir de cada uma delas.

A primeira etapa durou quatro meses. Nesse período, os participantes prepararam-se para as sessões de discussão. Cada discussão exigiu a leitura prévia das obras das quais foram selecionados os temas a serem abordados. Isso implicou que cada grupo lesse, pelo menos, duas obras: uma como referência para a condução do tema e

outra para apoio na discussão. Além disso, os grupos precisaram preparar material de apoio a ser compartilhado com os demais, bem como uma apresentação para a sessão. O material de apoio consistiu em um mural multimodal disponibilizado na plataforma Padlet, que também permitiu que os participantes expressassem, antecipadamente, comentários, perguntas ou críticas ao trabalho do grupo.

A segunda etapa consistiu nas sessões de discussão, que criaram um ambiente em sala de aula para fomentar o diálogo sobre os temas abordados. As reuniões ocorreram ao longo de um mês, de forma remota, totalizando quatro encontros. Em cada encontro, realizaram-se duas sessões de discussão com dois temas diferentes, com exceção do quarto, em que se discutiu apenas um tema. Em cada sessão, alternavam-se os grupos, de modo que todos os sete desempenharam, em momentos distintos, as três funções do *Fishbowl*: discussão, apoio e observação.

Apenas dados de duas sessões, realizadas e gravadas nos dias 12 de junho e 02 de julho de 2021, formaram o *corpus* discursivo da análise. A primeira sessão selecionada discutiu o patriarcado do interior a partir da obra "Inocência" (1872), do escritor Visconde de Taunay; a segunda sessão discutiu o perfil de mulher extraído da obra "Lucíola" (1862) do escritor José de Alencar.

As duas obras selecionadas são prosas românticas escritas no contexto do Segundo Reinado no Brasil como partes de um programa artístico-literário centrado no cumprimento de duas funções tidas como relevantes para a construção da identidade nacional brasileira: dar representação literária à determinada classe social em determinada época e divulgar os valores morais importantes para uma sociedade em formação.

Nas duas obras, a pretexto de contar histórias de amor, os autores examinam de modo mais detalhado essa sociedade em formação e a representação da mulher em função desse ambiente social. Em "Inocência", a trama revela um país grande na extensão e arcaico nos costumes, onde a vida das mulheres era inteiramente decidida e controlada pelos homens (pais ou maridos). Em "Lucíola", a narrativa ilustra um perfil de mulher da corte que, embora condenada moralmente ou subjugada socialmente, é forte e independente. Engajar os participantes para ler, perceber e discutir em grupo essas camadas e conectá-las com questões sociais, culturais e históricas constitui o enfoque da proposta colaborativa e crítica.

Após a conclusão de todas as sessões, os participantes avaliaram seu desempenho e a ferramenta pedagógica *Fishbowl*, utilizando um formulário com 16 (dezesesseis) perguntas abertas e fechadas. Para garantir um ambiente de maior segurança durante a avaliação, não foram coletados os e-mails dos participantes nem suas identificações reais, apenas o codinome escolhido por cada um deles. Os dados das questões fechadas foram analisados quantitativamente a partir da geração automática do próprio formulário.

As sessões de *Fishbowl* foram transcritas de acordo com o padrão NURC/SP n.º 338 EF e 331 D2, com as adaptações necessárias, e analisadas qualitativamente, tendo como pressuposto a perspectiva de que o conhecimento é um ato de interrogação, escuta e

interpretação, em que o texto é considerado expressão do pensamento e da criação humana (Bakhtin, 2003 [1970-1]).

Nesta análise, para o grupo de discussão inicial, composto de três membros, usa-se a identificação D1, D2, D3. Para o grupo de apoio, composto de três membros, usa-se a identificação A1, A2 e A3. Para o grupo de observadores, usa-se a identificação O1, O2, O3. Para a mediadora da discussão, usa-se M.

Dois conjuntos de dados compõem a análise deste estudo: as percepções dos participantes, coletadas pelo formulário a partir das respostas a questões fechadas, e as ações de colaboração na dimensão atuação ativa na discussão do tema, extraídas das transcrições de duas sessões de discussão. Esses dados foram agrupados em categorias de engajamento, para melhor evidenciar a noção de ação de colaboração no ato de leitura, com a qual o estudo operou.

O quadro 1 informa e define a categoria de colaboração na atuação de discussão do tema e suas evidências no contexto de aplicação da técnica *Fishbowl*.

Quadro 1: Categoria e evidências de colaboração na atuação ativa de discussão do tema

Categoria	Evidências
Atuação ativa na discussão do tema	Os participantes discutem o tema específico, sem permanecer no senso comum. Os participantes envolvem-se na discussão existente e mantêm-se no tema que está sendo discutido no momento. Os participantes exploram o tema sob diferentes perspectivas, contribuindo para o avanço da discussão. Os participantes fazem perguntas e questionam a discussão em andamento para trazer perspectivas diferentes das do grupo central.

No quadro, evidenciam-se as ações de colaboração esperadas. Nos resultados aparecem somente aquelas para as quais as pesquisadoras encontraram representatividade e relevância para os objetivos pretendidos no trabalho de pesquisa. Nessa fase, as pesquisadoras concentraram-se na compreensão dessas ações dentro do contexto em que elas foram apresentadas, à luz de uma análise dialógica do discurso (Bakhtin, 2003 [1970-1], p. 378; Brait, 2006).

5. Resultados e Discussão

Na primeira etapa desta análise, consta a autoavaliação dos participantes em relação ao seu desempenho nas funções de colaboração. Na segunda etapa, estão os dados de duas sessões de discussão que evidenciam as ações de colaboração dos participantes em uma situação de discussão organizada no formato *Fishbowl*.

5.1 O que dizem os participantes

Os gráficos 1, 2 e 3 representam numericamente a percepção dos participantes quanto à sua atuação na atividade de leitura colaborativa organizada por meio da técnica *Fishbowl*, com base nas funções desempenhadas pelos participantes.

Gráfico 1: Autoavaliação dos participantes - Função Condução da Discussão.

De 1 a 5, avalie seu grau de engajamento como DISCURSOR da apresentação.

18 respostas

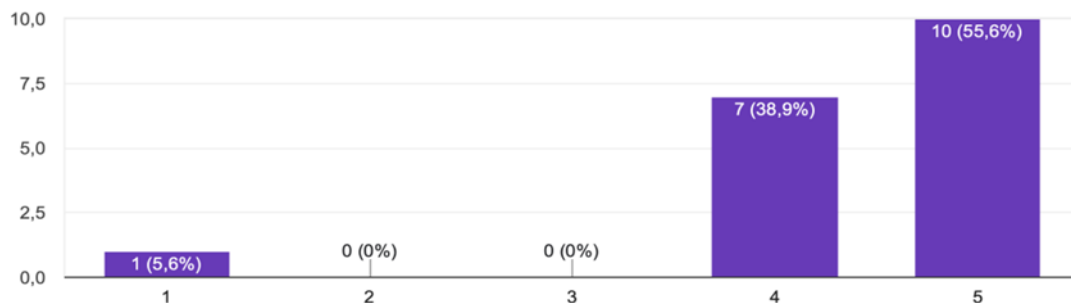


Gráfico 2: Autoavaliação dos participantes - Função Apoio à Discussão.

De 1 a 5, avalie seu grau de engajamento como APOIADOR da apresentação.

18 respostas

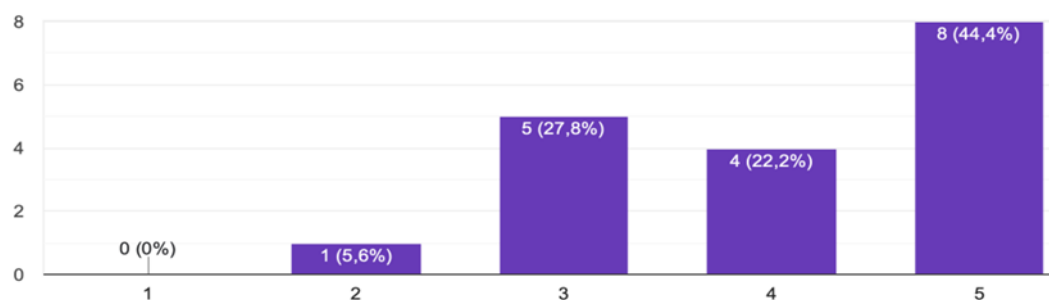
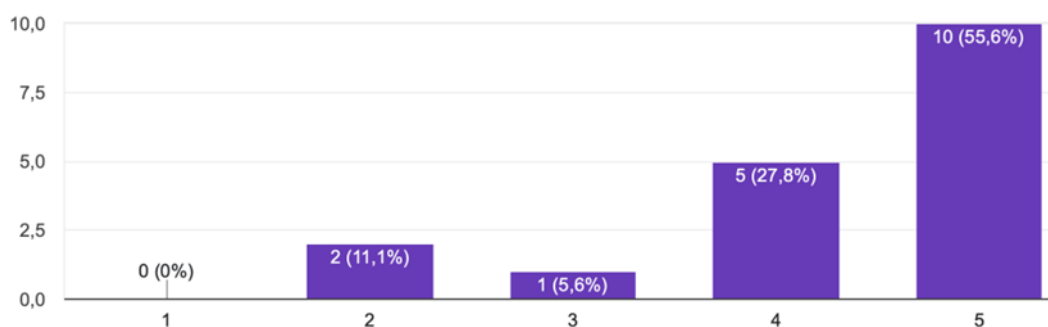


Gráfico 3: Autoavaliação dos Participantes - Função Observação da Discussão.

De 1 a 5, avalie seu grau de engajamento como OBSERVADOR da apresentação.

18 respostas



Os dados mostram (Gráfico 1) que os participantes atribuíram notas de 4 e 5 à sua atuação na função de condução da discussão, em uma escala que varia de 0 a 5. O resultado indica que os participantes consideraram que obtiveram um alto desempenho na função.

Na função de apoio (Gráfico 2), a autoavaliação dos participantes distribuiu-se na escala entre 3 e 5. Esse dado é revelador dos desafios que a colaboração apresenta para

os estudantes, principalmente em um contexto em que eles são instados a discutir um tema e a situá-lo sócio-histórico e culturalmente.

No que diz respeito ao papel de observador (Gráfico 3), embora a percepção dos participantes varia na escala entre os níveis 2 e 5, os dados evidenciam que a percepção dos participantes é a de que a função permitiu um grau alto de desempenho. Na seção a seguir, analisa-se a compreensão leitora dos participantes inferida a partir das transcrições das ações de colaboração em situações de discussão de um tema.

5.2 O que dizem os dados das sessões de discussão

Os dados a seguir foram extraídos de duas sessões de discussão sobre dois temas: o patriarcado do interior a partir da obra "Inocência", de Visconde de Taunay, e perfil de mulher, a partir da obra "Lucíola", de José de Alencar.

5.2.1 Atuação ativa na discussão do tema

O trecho a seguir é uma transcrição de um momento da discussão sobre o patriarcado do interior a partir da obra "Inocência". O instantâneo traz uma cena posterior à introdução da discussão pelo grupo de condução e à uma contribuição de um membro do grupo de apoio, A1. Na cena retratada, A2 aproveita a pausa dos participantes, que sugerem ter exaurido a discussão inicial, e intervém. Até então a discussão concentrara-se na realização de apontamentos gerais sobre elementos da obra, contexto histórico, dados biográficos e resumo. Percebendo que a discussão avançava em outra perspectiva, A2 intervém para direcioná-la ao tema central.

((pausa))

A2: *ok...então né...pode pode dar continuação aqui? ((A2 corrige)) continuidade e tal?*

M: *ok*

A2: *Éh::...eu trouxe um trecho do livro também né...que eu acho que é interessante a gente abordar...porque eu acho que vai acrescentar muito na apresentação...e:...eu vou começar lendo o trecho...porque não deu para decorar né...é um pequeno trecho...então...vamo ((=vamos)) lá...eh::...“esta ((quis dizer essa)) obrigação de casar as mulheres é o diacho...se não toma um estado...ficam jururus...(espanadinhas)...se casam...podem cair nas mãos de algum marido malvado...e depois as histórias...((toca o barulho de uma notificação)) e::...meu Deus...mulheres numa casa é coisa de meter medo...são redomas de vidro...que tudo pode quebrar...o Manecão que se agente quando tiv/a tiver por sua...com gente de saia...não há...que se há...(cruz)...botam famílias inteiras a perder...enquanto () pregam um olho”...eh::...então...a respeito desse trecho esse trecho...eh...esse trecho é uma fala do personagem Pereira...né...que::...acaba deixando...assim...transparecer pra gente que::...tipo...uma clara visão...assim...de::...de um machismo...e de um patriarcado né...que se comprova no romance...através da visão do personagem do livro né...que é o Antônio Cesário...que é o padre ((quis dizer padrinho)) da Inocência...né...no entanto...eh...o*

próprio narrador se contrapõe...eh:::...à essa versão né...à essa visão...e também a personagem do::...naturalista alemão (Meyer)...e a partir disso a gente observa né que o machismo e o patriarcado tava ((=estava)) bastante presente na época...no sertão...né...que é a época abordada no livro...e eu achei que era uma questão bem importante para a gente retratar aqui...né...porque é um comportamento que existia sim na época...e::...que a gente pode perceber que está bastante presente né...em diversos trechos do livro e na fala dos personagens.

A2 lê um trecho da obra em que se destaca a centralidade da estrutura patriarcal na construção do cenário, do ambiente e dos personagens da narrativa. Nota-se que A2 sinaliza o ambiente de tensão social dessa estrutura, a qual instaura um tipo de relação polarizada na qual a mulher assume o polo inferior e o homem, o superior: pai-marido/tutor-filha/tutelada. O excerto evidencia a intenção do apoiador **de colocar a discussão no foco** do tópico previamente estabelecido. A ação de A2 move D2 e D3 na direção do tema, ainda que sua contribuição seja um revozeamento dos apontamentos de A2.

D2: é...eu achei interessante porque se você for pegar o contexto histórico no sertão era muito comum...ainda mais essa questão de::...casar a mulher com outro homem...era::...tipo...tanto que fala que no:::...no::...que o pai dela tinha ela num...regime muito rígido...e aí::...era...muito comum...e eu acho::...acho interessante essa visão...do livro acerca...dessa...dessa...((Davi tosse))...desses preconceitos...tipo do machismo...do patriarcado no sertão

D3: eh...e isso...também...eh...não essa parte de::...tipo...ah...você vai casar com isso daqui...mas...até hoje também é muito::/muito visto isso lá...no sertão (sobre)...ainda tá meio que::...o machismo ainda tá meio que implementado lá...em alguns conceitos...quando cê ((=você)) vai lá o pessoal já é mais...pá...mais duro...mais/mAis forte...() o pessoal antigo...isso é mostrado bastante bastante nessa obra também...como é que era...como funcionava na época.

D2 e D3 retomam o argumento de A2 de forma confusa, partindo do ponto que A2 levantou sobre a presença do patriarcado no sertão, especialmente em relação à condição da mulher, subjugada e tutelada pelo homem da família. A2 apresentou dois aspectos que D2 e D3 poderiam explorar, dando continuidade à discussão. Um exemplo é a relação que o autor estabelece entre a persistência desse tipo de ideologia e o espaço e ambiente da narrativa. Por um lado, os personagens do ambiente rural são impregnados pela ideologia patriarcal. Por outro lado, os personagens do ambiente urbano, em particular os de origem europeia, expressam uma mentalidade progressista. Essa distinção se torna evidente com a introdução do personagem naturalista europeu na trama, bem como na perspectiva adotada pelo próprio narrador da obra, que busca manter certa distância dos valores arraigados nos personagens regionais.

Assim, embora D2 e D3 percebam a intenção de A2 que destaca a necessidade de discutir o tema previamente estabelecido a partir da obra, a reação dos dois ainda não evidencia um ato de compreensão-resposta ativa, mas um processo no qual D2 e D3 lutam pelo sentido, buscando uma compreensão inicial que se expressa de forma confusa e revozeada. (Bakhtin, 2003 [1970-1971]).

Diante das dificuldades apresentadas pelo grupo que conduzia a discussão de colocá-la dentro do tema, o grupo de apoio assume a posição de pares mais avançados que leem e interpretam a situação específica de interação em que os membros são instados a colaborar. O trecho a seguir é uma transcrição da mesma sessão de discussão anterior. Nele, evidencia-se uma situação posterior em que o grupo de apoio age para **fazer avançar a discussão** diante da percepção das dificuldades enfrentadas pelo grupo de condução. Se A2 sinalizou a importância de abordar o tema, a ação de A3 indica a necessidade de fazer avançar a discussão, explorando questões relacionadas ao tema.

A3 : bom...eu::...separei aqui/euleh::...fiz uma anotação aqui de alguns aspectos temáticos...que::...eu achei importante::...citar...o primeiro...eh...aspecto temático é o sofrimento... que é::...a caminhada do sertanejo...em busca dos seus objetivos através de::longas di/longas distâncias...sendo que...no percurso... existe uma dificuldade...do::...abrigo...o outro::...aspecto temático...(que) é a simplicidade...que pode ser...observada através do comportamento...e dos diálogos entre o::/entre os personagens típicos...o próximo éh::...contradições...que...se...comparava entre o jeito de ser/de ser do sertão...e a forma avançada...da Europa...que é o...a diferença de se viver...o outro aspecto temático...é o::...amor impossível...que é um amor tão puro e verdadeiro...que por falta de condições de resistência...preferiu a morte...ou...pelo menos foram levados a ela...o próximo é...honra...que Pereira...que/para manter a honra familiar...sacrificava sua::...própria filha...já que sua palavra...estava...acima de tudo...o outro é a...beleza...que ela é retratada através da paisagem do sertão...e da jovem...Inocência...e o último::: aspecto temático que eu separei aqui foi a escravidão...que ela é representada por...Maria Conga e outros...personagens.

A intervenção do apoiador A3 amplia a discussão tocando na maneira como o autor quer dar a ler a trama da obra. Por exemplo, o modo como o narrador conduz a história associa o patriarcado ao modo de vida arcaico do interior em contraposição à forma de vida avançada do centro - corte/capital/Europa. No entanto, apesar de A3 elencar vários aspectos temáticos que permitiriam ampliar a discussão, ele não os desenvolve nem os aprofunda, e parece esperar do(s) outro(s) uma reação-resposta nessa direção. No entanto, A3 não recebe do grupo de discussão uma resposta ativa. É possível afirmar que o grupo não compreendeu a intenção de A3, porque não continuou a discussão na direção sugerida. Conforme postula Bakhtin (2003 [1970-1971]), a compreensão é o princípio criador de sentidos e, quando ela ocorre, o outro continua a criação. A reação-resposta surge da mediadora, que intervém para teorizar e aprofundar a discussão, conforme mostram os trechos de transcrições a seguir.

M: *Exato...a mulher...assim...ela era como se fosse...uma eterna...criança...aquela que nunca tinha condições...éh::...de tomar a decisão...aquela que não tinha condições de/de/de::...viver...a vida por si mesma...que é essa ideia de tutela...éh::...es/esses dias eu estava::...lendo um trabalho::...um trabalho final de curso...de uma menina...que terminou o curso de direito...falando sobre a Lei Maria da Pena...e::...ela tava falando...justamente sobre isso...sobre éh...essa tradição...de tutela ((mediadora faz sinal de aspas com os dedos)) ...pela qual a mulher tem passado...e que...é estruturada a partir desse...regime...que é o patriarcado...então...se a gente pensa que...isso é uma coisa...do passado...ou do Sertão...éh/éh...a gente poderia só...pegar...os dados aqui que ultimamente o::...jornal...se não me engano o Metrôpoles tem feito em relação...aos números de feminicídios...o jornal criou um painel...né...com as vítimas e as suas histórias...e::...o patriarcado tá em qualquer lugar...porque o...patriarcado É o Brasil...o patriarcado É a sociedade brasileira...[...]*

M: *[...] ...então...é uma cultura [...] ...essa cultura ela se propaga[...] ...é entranhada...na mentalidade do brasileiro...[...] ...quais são...os elementos que estruturam esse tipo de patriarcado... o narrador vai dando...primeiro o entendimento da mulher...quem é a mulher...mudou...bastante...até hoje...mudaram os argumentos...vejam bem vocês...que...hoje a mulher...continua sendo vista como...perigosa... éh::...então a concepção de mulher...esse é o elemento que estrutura essa...cultura patriarcal...ela não é confiável [...]*

[...] o pAi...da Inocência que fala alguma coisa a respeito...(diz) que agora qualquer menina lá na cidade...na corte...anda com livro...fica lendo...leitura ali aparece...como um::...é um instrumento...né...que é dado às mulheres...para elas pecarem...que elas vão aprender a escrever bilhetinhos para os namorados...essa é a fala dele...sobre o processo de inclusão...das mulheres no sistema de educação à época [...].esse movimento de escolarização...era visto como um::...elemento de modernização...perigoso demais...né...à luz...do patriarcado...ali representado pelo Pereira [...]

M: *[...] outro elemento de estrutura...o patriarcalismo...é...o entendimento...é a/a/a::...o critério de honra...o que é a honra...pra vocês? () aquele senhor...ele...legitIma...o assassinato...do...do:: do amante da menina...por questão de honra... a honra foi por muito tempo utilizada...como critério...para justificar os assassinatos...ou sejam... dos amantes...né...éh...sejam das esposas...o que é a honra para gente?...simplesmente...éh...a sua vida pública...a vida que se vive publicamente quando essa vida é...tocada...manchada...ou envergonhada...sei lá...isso justifica...matar...inclusive a mulher...o amante...e por muito tempo o homem...éh...ele foi...justificado...por causa disso...e lá na::...no romance a gente vê isso também...né...não aconteceu nada com Manecão...quem morreu?...morreram o Cirino...e a...menina ((Inocência))...mas...nada ocorre com o pai...nada ocorre com o assassino...por quê?...porque é uma questão de*

desonra a um homem...tem vários elementos ali...de sustentação desse pensamento...que permanecem...até hoje.

A mediadora inicia a intervenção concordando com a intenção de A3: *Exato*. Em seguida, ela começa a desenvolver os tópicos, fundamentando-os e correlacionando-os ora ao ambiente da obra, ora ao contexto sócio-histórico de produção da obra, ora situando-o no contexto social e cultural. Nesse movimento, ela tensiona a discussão, trazendo uma perspectiva diferente e desafiando a estratégia de discussão do grupo de manter a leitura da problemática relacionada ao tema no âmbito restrito do tempo e contexto sócio-histórico da obra. Assim, M, pelas atitudes de intervenção, procura promover um processo de mudança na maneira de pensar, posicionar e conhecer o que já está posto pelo grupo, entrelaçando teoria e prática a partir das necessidades e reflexões dos participantes (Liberali; Tanzi Neto, 2021).

Os trechos a seguir são transcrições das situações que sucederam à intervenção de M em que se percebe essa dinâmica.

A2: eu...eu concordo bastante com esse ponto...que...não é uma coisa isolada...dá pra...pra trazer para toda ((quis dizer todo))...o âmbito... nacional...e tipo assim...o que mais me chamou atenção...nessas obras...inclusive as que a gente fez a discussão...éh...é:: como os autores...eram...trazia ((quis dizer traziam)) pontos... facilmente discutidos hoje em dia...e::...como assim...nesse exemplo...a mulher casa ou casa...ah...a/ap/aparece namorando...a pessoa que tem::...sei lá...uma::... boa situação financeira...não...mas tá com ele...é porque::...é porque o cara tem dinhe::iro... você...éh...pensa...eu sei que tá falando é coisa muito antiga ...éh...presente muito hoje em dia...igual a senhora falou...dos dados...das estatísticas contra a mulher...é uma coisa que entristece...e você lê uma... obra dessas...você vê que... Era uma realidade comum...no passado...e que não ficou no passado... era desse jeito e até hoje tá assim?...é uma coisa para se...pensar...

D2: eu...eu acho interessante também...éh::...uma visão que a gente pode ter...sobre a distorção...do amor...porque...tipo assim...o:: Pereira...o pai da Inocência...ele::...não dá para negar que ele ama a filha...mas...pensando...[[M: uhum]]... eu sei qual é o marido melhor para ela...então ela vai casar...com o marido...com o marido que eu acho melhor para ela...ah não...()... aí...hoje em dia é igual...igual::...ah...éh::...a distorção do amor...por exemplo...ciúme excessivo...éh::...às vezes é até um::...abuso psicológico...(assim)...não...mas é porque eu te amo...é que eu mostro meu amor assim...éh::...e/éh/t...eu também achei interessante essa visão da distorção...do amor...não é uma coisa saudável.

A2 e D2 compreendem e reagem ativamente ao desafio de M, sejam revozeando a palavra de M, sejam acrescentando elementos novos às perspectivas colocadas por M: as nuances da violência patriarcal contra as mulheres no passado e no presente, como o estigma da mulher interesseira e o controle como expressão de afeto. A reação de A2 e

D2 é em si a manifestação de uma compreensão e resposta desencadeadas a partir da tensão entre diferentes vozes dos participantes do debate: mediadora e membros dos grupos. (Liberali e Tanzi Neto, 2021). No encontro da posição do sujeito da compreensão com a posição do outro por meio do texto sempre se descobre algo novo. Nisso consiste a ideia de que o sentido não é tranquilo, pois “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”. (Bakhtin, 2003 [1970-1971], p. 378).

O trecho a seguir é uma transcrição de outra situação de discussão envolvendo o tema perfil de mulher. O dado evidencia como a colaboração impulsiona a leitura crítica e a construção ativa do conhecimento. No trecho, o condutor da discussão (D2) conversa diretamente com a mediadora (M).

“D2: é... então falando sobre a aquela tese lá de Bourdieu ((P2 confunde o nome do sociólogo)) que a senhora tava dizendo... éh:: essa tese ela diz que tipo não é uma vontade né das mulheres se prostituírem... e sim um/ tipo uma alternativa que é definida meio que pelo contexto né da vulnerabilidade ou precariedade do universo familiar que ela tá inserida né [M: Uhum] ((expressão de concordância da mediadora))... () é tipo uma saída que elas têm para ganhar dinheiro e sustentar a família delas... e a gente pode perceber isso com o livro Lucíola porque o livro Lucíola conta a história da Lúcia né ...[M: Uhum] que é uma prostituta... e ela aos catorze anos... ela entrou pra esse ramo da prostituição porque ela tinha que ajudar a família dela... então tipo... não é porque ela quis... não é uma coisa que ela escolheu [M: Uhum] ...e ao decorrer do livro a gente percebe isso também porque... em vários trechos a gente vê o Paulo tipo... em dúvida se ela é uma mulher que ela quis ser prostituta mesmo porque em alguns momentos ele vê que é...”

A obra “Lucíola” é a expressão de um projeto literário romântico focado em ilustrar as paixões e, por meio delas, discutir alguns elementos nacionais, como a vida na corte e os costumes burgueses. Nela delinea-se um perfil de mulher forte que orienta seu comportamento em nome dos ideais mais puros, mesmo degradada moralmente e condenada socialmente em função da vida de cortesã que leva para ajudar a família empobrecida durante uma epidemia de febre amarela.

O excerto revela que D2 lê e interpreta as camadas de sentidos da trama e oferece à palavra da mediadora uma resposta ativa, concordando com ela parcialmente. Em um momento anterior, M havia mencionado a tese do sociólogo Jessé Souza, em “Ralé Brasileira” (2022), de que a prostituição decorre da vulnerabilidade e precariedade do universo familiar em que a mulher está inserida e, por essa razão, sua profissionalização não deve ser apoiada. Jessé Souza questiona também a romantização da prostituição de que ela pode ser admitida na sociedade desde que portadora de uma função nobre, como a convenção literária de José de Alencar sugere, porque, assim como a profissionalização, essa orientação perpetua a precarização e a vulnerabilidade.

O participante D2 demonstra compreender a intenção do autor ao desenvolver uma postura ativa, contrastando-a com sua própria interpretação dos personagens, especialmente Lucíola. Os primeiros aspectos, que por vezes transparecem no

comportamento da heroína aos olhos do herói, levam-no a suspeitar de suas verdadeiras intenções. Para o amante Paulo, por vezes, Lucíola parece desfrutar da prática da prostituição, apesar de também demonstrar certo receio em relação a essa tendência. O participante D2 identifica nas nuances e conflitos da narrativa as ideologias que cercam e legitimam a presença da figura da prostituta na sociedade burguesa e posiciona-se em relação a elas, oferecendo a M uma contrapalavra mediante a qual aproxima-se e distancia-se de sua avaliação. A resposta de D2 a M é um ato de co-criação de sentido que resulta de um processo de negociação e complementação compartilhadas.

Como Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 271) salientou, "*toda compreensão está intrinsecamente ligada a uma resposta, de uma forma ou de outra; o ouvinte se transforma inevitavelmente em interlocutor*". Dessa forma, o diálogo expõe a habilidade de D2 em apreender as camadas de significado na obra, destacando como o autor constrói e questiona as representações sociais da prostituição, enquanto também respeita a dinâmica do diálogo literário, em que a compreensão se torna um ato de resposta.

Comparando as percepções dos participantes sobre as sessões de *Fishbowl* com o que aconteceu nas sessões de discussão, podemos identificar algumas convergências e divergências. As autoavaliações mostraram percepções convergentes sobre o desempenho nas funções de condução e observação e divergentes na função de apoio. Na função de condução da discussão, os participantes perceberam que obtiveram um alto desempenho (graus 4 e 5) em sua atuação [Gráfico 1]. Na função de apoiador, as percepções oscilam entre desempenhos baixo, médio e alto (2, 3, 4 e 5), com predominância de alto (4 e 5) [Gráfico 2]. Já na função de observador, os participantes consideraram que tiveram um alto desempenho (4 e 5) [Gráfico 3].

Os participantes consideraram assimiladas a atuação nas funções de discussão e observação e em assimilação a função de apoio. É recorrente em situações de aprendizagem em que se propõe a discussão de tópicos complexos os estudantes depararem-se com dificuldades para tramar as vozes de forma a construir, juntos, um texto integral. Eles tendem a repetir ideias já abordadas ou oferecer contribuições não diretamente relacionadas ao tema em discussão. Essa dificuldade reforça a importância da intervenção escolar, pois, apesar de sua centralidade nas novas formas de produção e circulação de conteúdos, ela ainda não é algo familiar aos estudantes.

Os resultados da leitura dos dados extraídos das transcrições das sessões mostram o grupo de apoio assumindo o papel de par mais avançado que consegue corresponder ao que é esperado na situação em que os participantes são instados a interagir em determinada direção, a saber, discutir um tema específico a partir da maneira como ele é tratado em uma obra literária e relacioná-lo a questões sociais, culturais e históricas pertinentes.

De outra maneira, também os resultados mostram os membros do grupo de discussão atuando em uma zona de conhecimento já previamente estabelecido e sistematizado, como a reprodução de práticas de leitura da obra reconhecidas e encontradas de antemão a partir do destaque a dados biográficos, resumo da narrativa e características de época. Ao serem desafiados pelos membros do apoio a redirecionar a

leitura para discutir o tema, eles não assimilaram a proposta com "suas próprias palavras", revozeando o discurso do outro ou silenciando-se. Em outra situação (Cf. discussão do tema sobre o perfil de mulher), o grupo de condução consegue aperceber-se de camadas de sentido mais profundas a partir da abordagem dada ao tema e assumir uma posição avaliativa em relação ao modo como o autor quis dar a ler essa abordagem. Os excertos evidenciam ainda que os membros do grupo de apoio atuam em uma zona em que conseguem desenvolver parcialmente o que é esperado, apresentando uma compreensão mais persuasiva e interior, como discutir um tema a partir de sua abordagem e tratamento em uma obra literária e explorar os desdobramentos do tema a partir do apontamento de questões relacionadas (Cf. excertos das transcrições da situação de discussão do tema sobre o patriarcado do interior), contudo enfrentam dificuldades em realizar uma leitura consistente e situada da obra.

Os dados mostram o papel da intervenção no processo de mediação em uma situação de colaboração para impulsionar as ações em direção a um espaço de aprendizagem que ainda se encontra no horizonte dos participantes.

6. Conclusão

De modo geral, este trabalho buscou analisar as ações de compreensão ativa de leitura em uma perspectiva colaborativa e crítica por meio de atividades de discussão de um tema extraído de determinada obra literária que suscitou reflexões sociais e históricas, as quais foram organizadas no *Fishbowl*.

Os resultados sugerem algumas possibilidades para compreender as ações de compreensão leitora situada e compartilhada. Os dados destacam a relevância do par mais avançado nesse processo. Alguns participantes conseguiram ler de forma crítica e situada apenas com o apoio constante de colegas, para os quais certas dimensões envolvidas nessa ação já estavam internalizadas, permitindo-lhes atuar como pares mais avançados. No entanto, esses mesmos participantes necessitaram do auxílio de um parceiro mais experiente para realizar uma leitura consistente e situada.

Assim, com base nos resultados, é possível concluir que a organização da atividade no formato *Fishbowl* criou um 'espaço' propício para a troca de experiências de leitura entre sujeitos com diferentes níveis de desenvolvimento no que diz respeito às exigências da atividade, os quais foram desafiados, e isso favoreceu a emergência de ações mais complexas, embora ainda no seu horizonte de desenvolvimento, as quais podem catalisar transformações na compreensão leitora dos participantes.

No entanto, ficou evidente que houve desafios na implementação da atividade, como a dificuldade em manter o foco no tema central e em promover uma discussão consistente. Em algumas sessões, os participantes podem não ter conseguido contribuir com questões relevantes nem aprofundar a compreensão requerida. Todavia, é importante observar que, apesar desses desafios, os participantes, na ausência de uma condução adequada, conseguiram redirecionar a discussão para o tema, indicando certa capacidade de adaptação e colaboração.

7. Recomendações

Os resultados desta pesquisa têm o potencial de impulsionar o avanço da pesquisa científica relacionada aos processos de ensino e aprendizagem de leitura em uma perspectiva de agir e pensar com outro de forma crítica, colaborativa e complexa. Do ponto de vista prático, esses resultados podem ser pertinentes ao fornecer orientações para o desenvolvimento de métodos a serem aplicados em situações de leitura em sala de aula.

Os desafios na implementação prática da atividade de leitura organizada no *Fishbowl* merecem atenção. A capacidade de fundamentar as discussões varia entre os participantes, que estão em diferentes níveis de desenvolvimento. Além disso, entrar na discussão no momento certo e fazer contribuições relevantes demanda um ambiente de aprendizado favorável, mas também tempo e prática regular. Portanto, é importante realizar pesquisas adicionais para verificar se os resultados obtidos neste estudo são consistentes em diferentes contextos de discussão. Futuros estudos podem também abordar essas limitações, oferecendo estratégias para corrigi-las e reavaliando os resultados após a implementação das intervenções.

Reconhecimentos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB-DF/Brasil), pelo financiamento da pesquisa e disposição de infraestrutura predial, técnica e tecnológica que permitiu a execução da pesquisa.

Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF/Brasil), pelo financiamento de bolsas de iniciação científica.

Agradecimentos

Leitura crítica da doutora Alaide Pellegrini Mammana, professora titular aposentada da Faculdade de Engenharia Elétrica da UNICAMP, diretora do Capítulo Latino-Americano da Sociedade para Mostradores de Informação (SID) e diretora-presidente da Associação Brasileira de Informática (ABINFO).

Sobre os(as) Autores(as)

Santos, Shirlei Neves dos. É professora adjunta da educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Brasília, vinculada à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* Gama, Brasília, Brasil. É pesquisadora na área da Linguística Aplicada à língua materna. São temas de seu interesse de pesquisa os gêneros do discurso na perspectiva discursiva, o ensino-aprendizagem de língua materna, ensino de língua portuguesa, ensino de leitura e escrita em perspectiva dialógica e colaborativa.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4774-2962>

E-mail profissional: shirlei.santos@ifb.edu.br

Guimarães, Danilo Silva. É pesquisador na área de Design, Arte e Tecnologia. São questões de interesse de pesquisa processos de gamificação, desenvolvimento de

transmídias, cultura dos jogos e potencialidades do jogos como métodos de desenvolvimento cognitivo.

E-mail: danilosgui@gmail.com

Mendonça, Sarah Augusta. É técnica em química pelo Instituto Federal de Brasília, Brasil, e bolsista de iniciação científica Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF/Brasil).

E-mail: sarah.mendonca@ifb.edu.br

Simão, Sophia Soares. É técnica em química pelo Instituto Federal de Brasília, Brasil, e bolsista de iniciação científica da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF/Brasil).

E-mail: sophia.simao@ifb.edu.br

Referências

a) Artigo

Liberali, F.; Tanzi-Neto, A. T., 2021. The production of social school democratic spaces for agency transformation. *Calidoscópio*, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 436-450

Magalhães, M. C. C., 2017. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. In: Liberali, F. C.; Mateus, E. Alfa, São Paulo, v.61, n.3, p.625-652

Magalhães, M. C., 2018. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão-GO, vol. 22, n. 2, p. 17-35

Nisa, Rahmatun, 2016. Cooperative Teaching-Learning using the Fishbowl Technique for teaching reading. *English Educational Junior*, vol. 7, n.º 3

b) Artigo com DOI

Rahma, Dewanti Mulki. The Fishbowl Method to Improve the Students' Speaking Skills. *Register Journal*. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18326/rgt.v8i2.173-19>.

c) Tese

Amorim, A. G. P., 2023. Eventos Dramáticos na Educação para a Vida: Formação Engajada de Professores e Formadores nas Aulas da Pós- Graduação. PhD Tese, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

d) Documento Online

Brasil. Ministério da Educação, 2018. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, Brasil. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 28 Maio 2024

Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras

providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso 28 Maio 2024
<http://slitoolkit.ohchr.org/data/downloads/fishbowl.pdf>. Acesso 7 Agosto 2023

e) Livro

- Damianovic, M. C. (Org.), 2012. A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: criando realidades sociais. Campinas: Pontes, São Paulo, BR
- Gee, James Paul, 2000. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In Cope, Bill and Kalantzis, Mary (Eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge, UK/USA, p.41- 67
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele, 2003. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Open University Press, UK
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele, 2011. *A new literacies reader*. New York: Open University Press, USA
- Ninin, M. O. G, 2018. Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. Campinas: Pontes Editores, São Paulo, BR
- Street, B, 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, UK
- Vygotsky, L. S. [1931], 2007. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, BR

f) Capítulo de Livro

- Bakhtin, M. M. [1952-1953], 2003. Os gêneros do discurso. Trad. Paulo Bezerra. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, BR, pp 261-306
- Bakhtin, M. M. [1959-60], 2003. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas. Trad. Bezerra P. Paulo. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, BR, pp 307-335
- Fruchter, R, 2006. The Fishbowl: Degrees of Engagement in Global Teamwork. In: Smith, I. F. C. *Intelligent Computing in Engineering and Architecture*, Berlin e Heidelberg, Baden-Württemberg, GER, pp 241-257
- Magalhães, M. C. C., 2007. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: Fidalgo, S. S.; Shimoura, A. S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, BR
- Magalhães, M. C. C., 2011 Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: Magalhães, M. C. C.; Fidalgo, S. S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, BR, pp 13-40

- Magalhães, M. C. C.; Ninin, M. O.; Carrijo, V. L. S., 2021. Colaboração Crítica na Formação Superior em tempos de resistência: questões epistemológicas e teórico-metodológicas In: Tanzi Neto, A. (Org.). *Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política*. Campinas: Pontes Editores, São Paulo, BR, pp 121- 148
- Ninin, M. O. G., 2011 Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: Magalhães, M. C. C.; Fidalgo, S. S. (Orgs.). *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo, BR
- Slave, Robert E, 1989. *Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy*. Educational Leadership, USA, pp. 52-54.
- Slave, Robert E, 1989. *Cooperative Learning and Cooperative School*. Educational Leadership. USA, pp 11-17
- Street, Brian., 2003. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues In Comparative Education: Teachers College, Columbia University, London, UK*, v. 52, pp 77-91
- Volochínov, V., 2013. O que é a linguagem. In.: Volochínov, V.. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Trad. Geraldi, J. W. e Miotello, V. São Carlos: João & Pedro Editores, São Paulo, BR, pp 131-156.

Creative Commons licensing terms

Authors will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Applied Linguistics Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).