

ARTIGO 1

POR UMA LEITURA LITERÁRIA DIALÓGICA: EM BUSCA DE UMA ARTICULAÇÃO METODOLÓGICA PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BEATRIZ REGINA SCHAFRANSKI **ROSSI**
ANDRÉIA CRISTINA DE **SOUZA**

POR UMA LEITURA LITERÁRIA DIALÓGICA: EM BUSCA DE UMA ARTICULAÇÃO METODOLÓGICA PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Regina Schafranski Rossi¹

Andréia Cristina de Souza²

RESUMO:

A elaboração didática é um dos desafios da *práxis* docente, tanto para a proposição de material didático quanto para a análise e adequação dos materiais já prontos. Inserida no campo da Linguística Aplicada e fundamentada nos estudos sobre leitura dialógica, baseados no Círculo de Bakhtin e na proposta de Letramento Literário de Cosson (2014), esta pesquisa tem como objetivo aprofundar teórica e metodologicamente as perspectivas da leitura dialógica e do letramento literário, visando elaborar uma orientação metodológica para propostas didáticas voltadas à formação de leitores de literatura na educação básica. Acredita-se que a articulação entre essas duas abordagens pode favorecer práticas de leitura literária mais responsivas, críticas e sensíveis às experiências dos alunos. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise teórico-metodológica de obras que tratam da leitura na perspectiva interacionista, dialógica e do letramento literário. Como resultado, organizou-se um quadro orientador para a elaboração de propostas didáticas, que visa contribuir com a formação inicial e continuada de professores. A pesquisa se propôs, assim, a diminuir a distância entre teoria e prática no ensino da leitura literária dialógica, reforçando o papel da literatura como direito e como prática humanizadora, reafirmando o protagonismo docente na busca por alternativas no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura Dialógica. Letramento Literário. Ensino de literatura. Elaboração didática. Formação de leitores.

¹ Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol - Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul, beatrizrossi997@gmail.com.

² Docente de Ensino de Língua Portuguesa, no Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul, andreia.souza@uffs.edu.br.

INTRODUÇÃO

A persistente dificuldade em consolidar práticas de ensino significativas de língua portuguesa – e, portanto, de leitura literária e não-literária –, vem sendo discutida desde os anos 1980 (Geraldi, 1984; Zilberman, 1991). Na obra *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldi (1984), encontram-se discussões de diferentes autores chamando a atenção para a necessidade de rever o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), partindo da concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos. Nessa concepção, ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin³, “a efetiva realidade da linguagem [...] é o acontecimento social da interação” (Volóchinov, 2013, p. 129), de natureza dialógica.

Após muitos estudos realizados por diferentes pesquisadores da área da linguagem, a perspectiva defendida pelo Círculo de Bakhtin e por Geraldi (1984) foi adotada, posteriormente e com lacunas importantes (Souza; Rossi, 2020), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa - PCN (Brasil, 1998) e, mais recentemente, também pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Embora as diretrizes curriculares tenham incorporado parcialmente a concepção dialógica da linguagem, Antunes (2003) destaca que a formação docente não acompanhou esse movimento, o que compromete sua efetiva aplicação em sala de aula⁴. Após vinte anos desde a publicação do texto da autora, ainda se percebem lacunas em relação à abordagem enunciativo-discursiva da linguagem no ensino de LP que, somadas aos desafios já tradicionais (condições estruturais, políticas públicas, precarização do trabalho docente, cultura escolar) e aos mais atuais (evolução da tecnologia, período pandêmico e pós-pandêmico), prolongam essa crise no ensino – não apenas no de LP.

Tanto Geraldi (1984) quanto Zilberman (1991), anos atrás, consideraram que a problemática não está contida pelos muros da escola: problemas relacionados ao

³ O termo *Círculo de Bakhtin* designa um grupo de pensadores russos que atuou principalmente entre as décadas de 1920 e 1930, com destaque para Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medviédev. Esse círculo discutia filosofia da linguagem, estética e teoria literária, produzindo obras coletivas e autorais em um contexto de censura e dificuldades de publicação. Por isso, a autoria de alguns textos foi, durante muito tempo, alvo de debate entre pesquisadores.

⁴ Embora acredite-se que a formação inicial docente, em cursos superiores conceituados, já tenha superado essa limitação teórica, é preciso considerar que muitos docentes que hoje atuam em sala de aula, já o fazem há muitos anos e, apenas com uma formação contínua, essa lacuna pode ser superada. Entretanto, nem sempre se percebe esse movimento, a não ser por esforços individuais.

sistema educacional, à responsabilidade do poder público e à própria organização da sociedade influenciam essa crise. Esse cenário persiste atualmente. Entretanto, assim como os autores, considera-se que, apesar de não ter as condições ideais, é urgente fazer o que está ao alcance dos sujeitos envolvidos no processo:

[...] acreditamos também que, no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação *da* e *na* própria escola (Geraldi, 1984, p. 40).

Nesse cenário, Paz, Thimóteo e Berned (2022) defendem o papel ativo do professor como mediador na leitura de literatura dentro e fora da sala de aula. Por acreditar na possibilidade de protagonismo docente, a presente pesquisa⁵ busca abordar possibilidades para a produção de material didático para o trabalho com a leitura de literatura em sala de aula. Dentro do recorte do trabalho com a leitura na educação básica, optou-se para o trabalho com a leitura literária, dado o *status* da literatura como um direito inalienável e de seu papel de humanização (Candido, 2011). Segundo Candido (2011, p. 177), “a literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Essa vivência dialética é essencial para todos os seres humanos e ainda mais importante para os adolescentes.

Para guiar este trabalho, propõe-se a seguinte pergunta norteadora: A elaboração de uma proposta teórico-metodológica de leitura dialógica e de letramento literário pode contribuir com o ensino e a formação de leitores responsivos e críticos na educação básica?

Para responder a essa pergunta, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa aprofundar teórica e metodologicamente as perspectivas da leitura dialógica e do letramento literário, visando elaborar uma orientação metodológica para propostas didáticas voltadas à formação de leitores de literatura na educação básica. Esse objetivo foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: a) aprofundar a leitura sobre questões teórico-metodológicas para o trabalho com a leitura interacionista e

⁵ Esta pesquisa faz parte do Projeto de Pesquisa Guarda-Chuva “Elaboração de propostas didáticas: reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com Língua Portuguesa na Educação Básica”, coordenado pela professora Andréia Cristina de Souza.

dialógica em sala de aula; b) explorar a perspectiva teórico-metodológica do letramento literário; c) elaborar um quadro que articule as duas abordagens, voltadas à produção de material didático para o trabalho com leitura literária na educação básica.

Visando alcançar esses objetivos, partiu-se da perspectiva teórica da Linguística Aplicada, especificamente da proposta de leitura dialógica, vinculada à concepção de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin, em interface com o Letramento Literário (Cosson, 2014), para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa interpretativista. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com leitura e fichamento de textos e obras relativas às abordagens teórico-metodológicas apresentadas acima, para, depois, propor um quadro orientador para a elaboração didática voltada à leitura de textos literários na educação básica.

A relevância desta pesquisa se ancora nesse cenário de longa crise no ensino de Língua Portuguesa (Geraldi, 1984; Zilberman, 1991), especialmente no que diz respeito à leitura e ao papel central da literatura na formação humana. Apesar dos avanços teóricos e da legitimação de abordagens enunciativo-discursivas da linguagem, ainda há um perceptível descompasso entre teoria e prática, acentuado por desafios contemporâneos, como a velocidade das transformações tecnológicas e os impactos do contexto (pós)pandêmico.

Atuar sobre esse cenário não é apenas urgente, mas necessário para garantir uma educação efetiva em linguagem, que possibilite a formação de sujeitos críticos e proficientes na leitura de literatura, reconhecendo o direito à experiência literária como fator de humanização (Candido, 2011). Acredita-se que uma orientação didática que busque articular letramento literário e leitura dialógica possibilite a aproximação efetiva entre teoria e prática. A proposta não é apresentar uma nova forma de trabalhar com o texto literário, mas, em concordância com Paz, Thimóteo e Berned (2022, p. 244), evidenciar “um jeito diferente de *encarar* o texto literário: como algo tão importante quanto os outros discursos que circulam”.

Ainda, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com professores em formação, por estabelecer um diálogo entre teoria e prática, além de auxiliar a prática docente de professores já atuantes. O protagonismo docente, defendido por Geraldi (1984), pauta-se na busca de alternativas concretas, mesmo diante das limitações estruturais impostas pelo sistema educacional. Dessa forma, a construção de um

quadro orientador pretende fortalecer a práxis docente, incentivando a reflexão e a ressignificação constante das práticas de leitura literária. Assim, espera-se potencializar a formação de leitores de literatura críticos e reflexivos, capazes de dialogar com diferentes discursos, exercendo papel ativo na sociedade.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente, apresenta os conceitos interacionista e dialógico de leitura (Koch; Elias, 2006; Angelo; Menegassi, 2020; 2022) e suas possibilidades metodológicas (Rojo, 2002, Menegassi; Fuza; Angelo, 2022). Em um segundo momento, aborda-se a proposta do Letramento Literário e as orientações metodológicas propostas por Cosson (2014). Por fim, encontra-se o quadro que articula as duas abordagens teórico-metodológicas, seguido das considerações finais e das referências.

1 FUNDAMENTOS PARA A LEITURA DIALÓGICA EM SALA DE AULA

Quando se pensa em trabalho com a leitura na escola, pode-se partir de diferentes concepções de leitura, vinculadas às diferentes concepções de linguagem. Koch e Elias (2006) apresentam três diferentes abordagens: com foco no autor, com foco no texto, com foco na interação autor-texto-leitor. Entre essas, as autoras defendem a terceira como a mais adequada para o trabalho em sala de aula, a partir da qual a leitura é definida como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” construídos na interação entre texto e sujeitos (Koch; Elias, 2006, p. 11). Esse conceito de leitura é vinculado, pelas autoras, à concepção interacionista (Geraldini, 1984) e dialógica (Volóchinov, 2018) de linguagem, em que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2006, p. 10).

Angelo e Menegassi (2022) também apresentam diferentes conceitos de leitura para o ensino de línguas, ampliando a divisão de Koch e Elias (2006), de modo a explorar também filiações teóricas. Como a proposta aqui parte das discussões do Círculo de Bakhtin, este trabalho foca nos conceitos de leitura que, conforme os autores, dialogam com essa abordagem: o conceito interacionista e o conceito dialógico de leitura. Optar por esses conceitos não significa desconsiderar as demais abordagens que também apresentam contribuições relevantes para a prática docente. Entretanto, ao levar em conta que a dinâmica na escola vem de uma tradição mais formalista de linguagem, a discussão dos conceitos vinculados aos estudos

bakhtinianos torna-se, aqui, mais relevante por serem coerentes com o objetivo de promover uma leitura dialógica na educação básica.

O conceito interacionista de leitura, segundo Angelo e Menegassi (2022), abarca várias tendências teóricas, além do dialogismo, como a Linguística Cognitiva, o Estruturalismo, a Psicolinguística, a Pragmática e a Linguística Textual. Também inclui diferentes conceitos de interação, desde a interação entre texto e leitor, de modos ascendentes e descendentes (na perspectiva da psicolinguística) até a interação entre autor/texto/leitor/contexto social (contemplando a abordagem do dialogismo). Então:

Embora apresente um significado esperado pelo autor, o texto revela um caráter polissêmico, abre-se para muitos sentidos, a constituir-se num 'novo texto' a cada leitura, tendo em vista o mundo sócio-histórico do leitor, que confere coerência ao texto por meio de uma negociação com o autor, numa produção de sentidos a cada leitura (Angelo; Menegassi, 2022, p. 47).

Assim, Menegassi e Angelo (2022) definem a leitura interacionista como “uma atividade de produção de sentidos”, o texto como um “elemento que permite a constituição da interação leitor-texto-autor” e o papel do leitor como o de “construir e produzir sentidos a partir da interação com o texto e seu autor” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 73-74).

Os autores também definem o conceito dialógico de leitura que, assim como o conceito interacionista, está relacionado à teoria do Círculo de Bakhtin. Entretanto, no caso do conceito dialógico, não há influências de outras perspectivas teóricas. Pode-se dizer que a principal diferença entre o conceito interacionista e o conceito dialógico de leitura é o reconhecimento dos termos valorativos/axiológicos da linguagem. Nessa perspectiva, todo enunciado é uma resposta a algo que já foi falado/escrito e será seguido por outros enunciados (Bakhtin, 2003). Nesse encadeamento de enunciados, os sujeitos realizam um diálogo valorativo do que escrevem/falam e do que ouvem/leem: “a leitura é considerada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 62). Dessa maneira, o leitor sempre irá manter um diálogo valorativo (silencioso ou não) com o texto lido, rejeitando, contestando, analisando e, assim, produzindo sentidos em suas leituras.

Para Volóchinov (2018), o dialogismo é a natureza da linguagem e, para isso, é preciso considerar além do contexto verbal, o contexto extraverbal do enunciado,

que “diz respeito a toda a realidade que envolve a interação discursiva, ao entorno espacial, temporal, pragmático, ideológico e cultural conhecido, compartilhado, apreciado e valorado pelos interlocutores, de maneira indissociável do material verbal” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 65). É nesse contexto extraverbal que os enunciados e as relações dialógicas são constituídas.

É importante, na leitura dialógica, investigar quando e onde o texto foi produzido, quem é o autor e qual sua função social, sua intencionalidade, quem é seu público potencial, em qual campo de atividade humana o texto é escrito. Também é necessário compreender que “o momento histórico de leitura é deslocado temporalmente do momento histórico de produção, a produzir sentidos diferenciados para um mesmo texto e para um mesmo leitor, por ser único e irrepetível” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 66). Ou seja, ainda que um mesmo sujeito leia o mesmo texto, mais de uma vez, a cada leitura são novos os sentidos produzidos, já que o próprio sujeito também se constitui continuamente, por meio de suas vivências e outras leituras, por exemplo.

Assim, na perspectiva dialógica, a leitura é entendida como uma atividade de produção de sentidos, a partir do diálogo entre sujeitos. O texto se configura como a “materialização de vozes e relações sociais estabelecidas” e cabe ao leitor o papel de “produzir sentidos valorativos ao enunciado” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 74).

Compreender a leitura como atividade interacionista, valorativa e dialógica entre sujeitos historicamente situados exige também que se observe como essa concepção aparece – ou não – nos documentos que orientam o trabalho docente. A BNCC (Brasil, 2018), embora seja centro de muitas críticas, discursivamente se alinha à concepção do Círculo de Bakhtin, ao assumir a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem (Rossi; Souza, 2019). A leitura é definida, no documento, como interação ativa entre leitores e textos e, no quadro que descreve o tratamento didático das práticas leitoras, as primeiras dimensões são “Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” e “Dialogia e relação entre textos” (Brasil, 2018, p. 72-73). Desse modo, ainda que de forma limitada, o documento se ancora nas perspectivas interacionista e dialógica, o que direciona o trabalho com a leitura sob os aspectos teóricos apresentados por Koch e Elias (2006) e Angelo e Menegassi (2022).

1.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A LEITURA DIALÓGICA

A presença, ainda que com lacunas, dos conceitos de leitura interacionista e dialógica na BNCC (Brasil, 2018) evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que compreendam a leitura como construção ativa de sentidos em contextos sociais determinados. Nessa perspectiva, é fundamental que o trabalho em sala de aula não se limite à decodificação de informações, mas que promova o diálogo entre os sujeitos leitores e os textos, considerando suas condições de produção, circulação e recepção.

Para mobilizar essa perspectiva em sala de aula, uma proposta metodológica para o trabalho com a leitura interacionista e dialógica pode ser realizada a partir de Rojo (2002), que se vincula aos pressupostos bakhtinianos. A autora defende a necessidade de desenvolver diferentes capacidades de leitura para a formação cidadã e explicita que, muitas vezes, na escola, a leitura é feita de maneira linear e literal, focando na localização de informações, cópias, visando à resposta de questionários. Ainda, contrapõe:

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (Rojo, 2002, p. 1-2).

Essas capacidades leitoras são organizadas pela autora em três grupos. O primeiro é o das capacidades de decodificação. Nesse grupo, o leitor deve: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (Rojo, 2002). Embora sejam trabalhadas na alfabetização, tais capacidades devem ser retomadas ao longo da escolarização, pois, isoladamente, não garantem uma leitura proficiente. São necessárias também as outras capacidades que serão apresentadas a seguir.

O segundo grupo é o de capacidades de compreensão, às quais a autora chama de estratégias de leitura. Aqui devem ser desenvolvidas: ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou cópia de informações, comparação de informações, generalização (conclusões gerais sobre o fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes), produção de inferências locais, produção de inferências globais (Rojo, 2002).

O terceiro grupo, ligado intimamente aos conceitos interacionista e dialógico de leitura, contempla as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, assim como as capacidades de interpretação e interação. Aqui, segundo a autora, devem ser trabalhadas: recuperação do contexto de produção do texto, definição de finalidades e metas da atividade de leitura, percepção de relações de intertextualidade (no nível temático), percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.), elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas, elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos (Rojo, 2002).

Com base na proposta de Rojo (2002), Menegassi, Fuza e Angelo (2022) estruturam uma sequência didática voltada à leitura dialógica do gênero poema, ancorada nos princípios da interação entre sujeitos e sentidos. Embora concebida para a leitura de poemas, essa sequência pode ser adaptada a outros gêneros discursivos, desde que se considerem suas especificidades funcionais, formais e contextuais. No Quadro 1, apresentam-se os encaminhamentos metodológicos e os questionamentos orientadores da proposta elaborada pelos autores:

Quadro 1 - Encaminhamentos e questionamentos para o desenvolvimento da capacidade de apreciação e réplica pelo leitor

Encaminhamentos	Questionamentos possíveis
“Recuperação do contexto de produção do texto” (Rojo, 2004, p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é o autor do texto? • Que posição social o autor ocupa? • Que valores o autor assume e coloca em circulação? • Em que situação o autor escreve? • Em que veículo ou instituição está o texto? • Com que finalidade o texto foi elaborado? • Que lugar social e que ideologias o autor supõe que o leitor intendado ocupa e assume? • Como ele valora seus temas?

“Definição de finalidades e metas da atividade de leitura” (Rojo, 2004, p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> • Com qual finalidade a leitura é realizada?
“Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático)” (Rojo, 2004, p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> • O texto estabelece diálogo com algum outro texto? • De que forma essa relação entre textos é realizada?
“Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo)” (Rojo, 2004, p. 7)	<ul style="list-style-type: none"> • Com quais outros discursos o texto estabelece um diálogo?
“Percepção de outras linguagens” (Rojo, 2004, p. 7)	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as linguagens que compõem o texto lido? • Quais elementos áudio/visual/verbal compõem o texto?
“Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas” (Rojo, 2004, p.7)	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma avalio/analiso/compreendo o tema tratado no texto?
“Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos” (Rojo, 2004, p.7)	<ul style="list-style-type: none"> • Quais valores são representados no texto? • Por que discordo, concordo com eles.

Fonte: Menegassi; Fuza; Angelo (2022, p. 379), baseados em Rojo (2004).

A sequência apresentada no Quadro 1 sintetiza uma proposta metodológica que mobiliza, em sala de aula, os princípios da leitura dialógica. Cada questionamento visa trabalhar dimensões distintas da atividade leitora: desde a consideração do contexto de produção e circulação do texto até a elaboração de posicionamentos críticos, éticos e estéticos por parte do leitor. Esses movimentos refletem as capacidades de interação e réplica descritas por Rojo (2002), ampliando o escopo da leitura escolar para além da compreensão literal.

Os questionamentos sugeridos nos encaminhamentos contribuem para ativar o caráter responsivo do sujeito leitor, em consonância com a concepção bakhtiniana de linguagem como interação discursiva. Ao articular essas etapas em propostas didáticas, cria-se a possibilidade de formação de leitores que não apenas interpretem, mas dialoguem criticamente com os textos e com os discursos sociais que os atravessam.

Além dos encaminhamentos baseados em Rojo, apresentados no Quadro 1, Menegassi, Fuza e Angelo (2022) propõem outras três etapas: 1) a leitura silenciosa, oral e entonacional; 2) compreensão e relações dialógicas e 3) avaliação responsiva. O conjunto dessas etapas foi sintetizado pelos autores no Quadro 2, que orienta a elaboração de propostas didáticas voltadas ao trabalho com a leitura de poemas na perspectiva dialógica. No quadro organizado pelos autores, não há explicação das

três etapas inseridas. Para melhor compreensão, neste artigo, acrescentamos essas explicações, que estão demarcadas em negrito.

Quadro 2 - Sequência de atividades para leitura dialógica adaptada

Etapas de sequência de atividades	Encaminhamentos de Rojo (2004)
1. Exploração do contexto de produção	Recuperação do contexto de produção do texto. Definição de finalidades e metas da atividade de leitura.
2. Leitura silenciosa, oral e entonacional	Leitura inicial do texto realizada de forma silenciosa pelos alunos, seguida por uma leitura oral — feita pelos próprios alunos ou pelo professor. No caso da leitura entonacional, conduzida preferencialmente pelo docente, busca-se valorizar a expressividade, os ritmos e os tons do texto, facilitando sua compreensão estética e temática. Essa etapa visa preparar o leitor para a escuta responsiva e a recepção ativa do enunciado.
3. Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e interdiscursivas.	Recuperação do contexto de produção do texto. Percepção de relações de intertextualidade (nível temático) e interdiscursividade (nível discursivo) Percepção de outras linguagens.
4. Compreensão e relações dialógicas	Exploração do conteúdo temático e das vozes presentes no texto, com foco na construção de sentidos pelo leitor. As atividades envolvem a identificação de pontos de vista, discursos implícitos, relações entre enunciados e a produção de respostas interpretativas. O objetivo é promover a compreensão responsiva, na qual o leitor participa do diálogo com o texto, posicionando-se de forma ativa e crítica.
5. Reconhecimento das apreciações valorativas	Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.
6. Avaliação responsiva	Etapla voltada à ampliação dos sentidos construídos durante a leitura, por meio da formulação de contrapalavras ou de novos enunciados. Essa avaliação não se limita à verificação de compreensão literal, mas busca mobilizar a expressão autoral e responsiva do aluno, permitindo que ele reescreva, critique, prolongue ou ressignifique o texto lido, a partir de sua própria posição discursiva.

Fonte: Adaptado de Menegassi; Fuza; Angelo (2022, p. 384), com destaques inseridos pelas autoras.

Segundo os autores, a etapa 2 pode ser desenvolvida de duas formas, após a leitura silenciosa: “a) a leitura oral pelos alunos; b) a leitura entonacional pelo professor” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 391). No caso de crônicas e contos, por exemplo, a leitura conduzida pelo professor tende a favorecer o acompanhamento e a compreensão coletiva do enunciado. Para essa etapa, Cosson (2014) traz sugestões mais específicas e que são consideradas para o quadro elaborado ao final deste artigo.

A etapa 4 – compreensão e relações dialógicas – está centrada na compreensão global do enunciado a partir de suas dimensões textuais, discursivas e enunciativas. Aqui o foco recai nas relações dialógicas que atravessam o enunciado. Ao abordar o conteúdo temático, visa possibilitar que “o aluno construa e produza sentidos para o enunciado, como também produz sentidos para si próprio, como leitor, participante ativo da leitura, e manifestação de compreensão responsiva ao discurso apresentado [...], isto é, faça réplica discursiva” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 396).

Por fim, a etapa 6, que mobiliza a avaliação responsiva, propõe a ampliação dos sentidos construídos na leitura, estimulando as contrapalavras e a produção de novos enunciados. Essa avaliação não se limita à aferição de compreensão literal, mas envolve a articulação entre compreensão e posicionamento crítico, valorizando o leitor como sujeito de linguagem.

Após essa discussão sobre os direcionamentos teórico-metodológicos da leitura, reforça-se que a construção do quadro orientador para o trabalho com leitura literária integrará três contribuições metodológicas complementares: (i) as capacidades leitoras propostas por Rojo (2002); (ii) as etapas de leitura dialógica organizadas por Menegassi, Fuza e Angelo (2022); e (iii) a sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2014), que será discutida a seguir.

2 POTENCIALIDADES DIALÓGICAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

A leitura literária, quando orientada pedagogicamente a partir de pressupostos dialógicos, pode mobilizar o leitor em uma relação interacional com o texto. Conforme Paz, Thimóteo e Berned (2022, p. 244) “os textos literários servem não só como entretenimento, mas também como uma maneira de apreendermos mais sobre nós e os outros, que nos antecederam, que são contemporâneos em diferentes lugares”. A

leitura não é um ato solitário: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados” (Cosson, 2014, p. 27). Tendo isso em conta, Cosson (2014) defende que é preciso promover o letramento literário na escola para que a literatura cumpra efetivamente o seu papel humanizador, segundo o que afirma Candido (2011):

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2014, p. 17)

Para Cosson (2014), letramento literário não se restringe à decodificação de textos literários ou ao acúmulo de informações sobre autores e obras, mas diz respeito à inserção do leitor em práticas sociais de leitura que envolvem o reconhecimento do texto literário. Trata-se, portanto, de formar leitores capazes de interagir criticamente com obras literárias, atribuindo-lhes sentidos a partir de suas experiências, repertórios e contextos, o que está de acordo com a abordagem dialógica de leitura, discutida na seção anterior. Entretanto, nem sempre é o que se vê em sala de aula. No Ensino Fundamental, geralmente são utilizados somente os textos que o livro didático - e mais atualmente, as plataformas de ensino, no caso do Estado do Paraná - disponibilizam (especialmente ligados à esfera jornalística, cotidiana e publicitária), visando fornecer ao aluno “modelos” de uso linguístico. Quanto à literatura, segundo Cosson (2014), está cada vez mais direcionada a atividades extraclasse ou projetos especiais de leitura⁶, focados em textos curtos, contemporâneos e divertidos.

Muitas vezes, nessa etapa de ensino, o conceito de literatura é tomado de forma tão extensa, que “engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia” (Cosson, 2014, p. 21), com qualidade estética questionável e apresentados apenas parcialmente, seguindo as interpretações do livro didático, o que se torna cansativo para os alunos, provocando desinteresse pela leitura. O caminho, segundo o autor, é que:

[...] se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir

⁶ No município de Realeza, um exemplo de projeto realizado pelas escolas já há algum tempo é o “Quem lê viaja”. Nesse projeto, os alunos fazem a leitura dos livros e realizam resumos dos textos lidos. Esse resumo passa pela correção dos professores e concorre como premiação a um passeio para os alunos.

essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (Cosson, 2014, p. 23).

Ao considerar que a leitura escolar direciona a leitura fora da escola, o papel da escola é ampliar o horizonte de leitura dos alunos, apresentando autores que, possivelmente, sozinhos eles não teriam acesso (Cosson, 2014). Paz, Thimóteo e Berned (2022) defendem o papel do professor (também leitor) como agente mediador da leitura, que incentiva e orienta outras leituras, considerado como “um leitor que ajuda na formação de outro leitor” (Paz; Thimóteo; Berned, 2022, p. 242). Entretanto, isso não deve ser realizado de forma desordenada. Segundo os autores:

O papel do professor não pode se resumir a indicar um livro, um texto a ser lido. Ele tem de apresentar a obra, de acompanhar a leitura, guiar, tirar dúvidas, propor novas questões para o leitor adquirir autonomia e compreensão de que há diferentes leituras para um texto, não uma só e irreduzível. Também é função dele incluir leituras novas (contemporâneas) e diversificadas (diferentes gêneros), discutir os sentidos expressos no texto, estimular o desenvolvimento de argumentos para debater valores e gostos (Paz; Thimóteo; Berned, 2022, p. 246).

A proposta metodológica para o letramento literário (Cosson, 2014) busca alcançar esses objetivos. Entretanto, embora a proposta represente um avanço importante frente a práticas escolares centradas na informação literária ou em exercícios mecânicos de interpretação, ainda pode ser ampliada por uma perspectiva mais dialógica de leitura, ao explorar o modo como o leitor negocia sentidos com o texto em situações de conflitos, contradições e multiplicidades de vozes. Nessa lacuna, as contribuições da leitura dialógica - conforme discutido nas seções anteriores - se tornam fundamentais.

2.1 A SEQUÊNCIA BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES

Dentre as duas sequências propostas por Cosson (2014) – a básica e a expandida – este trabalho opta pela sequência básica por se concentrar em quatro etapas fundamentais para o letramento literário – motivação, introdução, leitura e interpretação –, suficientemente amplas para acolher propostas complementares de leitura, como a abordagem dialógica. Sua estrutura permite o redimensionamento

metodológico das atividades, sem enrijecer os processos de mediação pedagógica (Paz; Thimóteo; Berned, 2022), o que é essencial quando se busca integrar teoria e prática docente na elaboração de materiais didáticos. Nas próximas subseções, serão apresentadas cada etapa, com diálogos e contribuições da abordagem dialógica de leitura.

2.1.1 Motivação

A etapa da *motivação* consiste em preparar o aluno para adentrar o texto, proporcionando as condições ideais para que o encontro inicial entre leitor e obra seja bem-sucedido. O sucesso desse momento depende diretamente de uma motivação satisfatória, que desperte o interesse e a curiosidade dos alunos em relação ao que será lido. Cosson (2014, p. 55) destaca que “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Dessa forma, a motivação não se limita a um simples estímulo inicial, mas busca criar um vínculo com o texto que será explorado e, dessa maneira, estimular o aluno a conhecê-lo.

A proposta dialógica de leitura permite ampliar o entendimento do que seja “criar um vínculo” entre leitor e texto. Esse vínculo não se estabelece apenas com base na curiosidade ou na empatia temática, mas por meio do reconhecimento de vozes sociais, posicionamentos ideológicos e campos discursivos que mobilizam a experiência do leitor. Portanto, uma motivação dialógica não deve apenas “preparar o terreno” da leitura, mas começar a ativar esse espaço de interação entre os valores do texto e os valores do leitor, fomentando uma escuta atenta às tensões que a obra pode provocar.

Cosson (2014, p. 56) alerta ainda que a motivação não deve “induzir de modo excessivo a leitura do aluno para um único aspecto da obra, gerando uma delimitação dos sentidos do texto”. A intenção aqui é estimular a indagação e reflexões abertas sobre os temas abordados no texto literário, sem que o professor conduza o aluno a uma interpretação fechada ou limitada. Além disso, “prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária” (Cosson, 2014, p. 56). Ou seja, a motivação serve como um ponto de partida, mas, alinhada à proposta de leitura

abordada na seção anterior, não deve determinar nem a leitura do aluno, nem restringir os sentidos possíveis a uma intenção autoral presumida, o que contradiria a natureza polifônica e inacabada do texto literário.

A proposta de Rojo (2002) oferece subsídios para pensar essa etapa como parte da formação de leitores críticos. Ao destacar a importância das capacidades de antecipação e predição, a autora mostra que a leitura não se inicia na decodificação, mas na ativação de repertórios discursivos que o leitor já possui. Nesse sentido, a motivação não deve conduzir a resposta, mas mobilizar discursos prévios e produzir antecipações valorativas.

Além dessas capacidades também podem ser mobilizadas as capacidades de estabelecer metas e finalidades de leitura (Rojo, 2002). A leitura escolar é sempre uma prática orientada por propósitos definidos, ainda que múltiplos, e, por isso, requer que o leitor compreenda quais são as finalidades que orientam sua ação de leitura. Inserir essa dimensão logo na etapa da motivação contribui para que o aluno compreenda o “para quê” da leitura em sala de aula - não como uma imposição, mas como uma construção situada que envolve também seus próprios objetivos e modos de ver o mundo. Diferente de uma motivação puramente afetiva ou conteudista, trata-se aqui de fomentar a escuta dialógica: o reconhecimento de que o texto literário entra em disputa com outros dizeres presentes no cotidiano escolar, midiático e social dos alunos. A motivação funciona como uma forma de antecipar essa escuta dialógica, ativando o posicionamento do leitor frente aos discursos mobilizados no enunciado.

A ideia é que a motivação gere expectativas e possibilidades de interpretação sobre o texto: “Essa influência [da motivação] é bem-vinda e desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos” (Cosson, 2014, p. 57), mas é fundamental que ela não controle ou limite a leitura criativa e reflexiva do estudante. Dessa forma, a motivação não é apenas uma introdução ao conteúdo, mas uma abertura para que os alunos possam, de fato, dialogar com o texto, estabelecer suas próprias conexões e significados e, assim, construir uma leitura rica e diversificada da obra. Esse entendimento da motivação como espaço de ativação responsiva também aparece nos encaminhamentos de Menegassi, Fuza e Angelo (2022), que propõem o levantamento de “conhecimentos compartilhados” como uma das primeiras ações didáticas para trabalhar a leitura dialógica. Para os autores, esse levantamento deve considerar não apenas o tema da obra, mas as experiências discursivas dos alunos,

suas relações com os gêneros em questão e os campos de circulação dos textos. Assim, a motivação passa a ter uma função estruturante: abrir espaço para que o aluno se reconheça como sujeito de linguagem já inserido no diálogo com o texto, mesmo antes de lê-lo.

Em relação ao tempo, o autor sugere limitar esta etapa em no máximo uma aula, porque, se a motivação se prolongar além desse período, pode perder sua eficácia e deixar de cumprir seu papel dentro da sequência proposta. A motivação deve ser breve e objetiva, criando uma base inicial para o aluno se engajar com o texto de forma ativa e reflexiva. Caso precise ultrapassar esse limite, uma alternativa é utilizar duas aulas geminadas, para que na etapa seguinte, a introdução, ocorra de forma coerente, mantendo a continuidade das atividades de leitura.

Além da gestão do tempo, a organização da motivação deve considerar os gêneros discursivos envolvidos e os contratos de leitura⁷ que esses gêneros pressupõem. Por exemplo, um texto literário que simula discurso jornalístico pode exigir uma motivação que problematize a credibilidade da linguagem informativa; um conto fantástico pode demandar a ativação de experiências de leitura anteriores com o absurdo ou o inverossímil. Nesses casos, o professor precisa selecionar estrategicamente os elementos discursivos que potencializem a leitura dialógica desde o início, e não apenas “aquecer” o interesse dos alunos para as próximas etapas.

2.1.2 Introdução

Na *introdução*, Cosson (2014) destaca que deve ser realizada a apresentação da obra e do autor. Sobre isso, orienta que a apresentação do autor não deve se transformar em uma aula longa e expositiva sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que, embora possam ser relevantes para pesquisadores, pouco interessa para quem está iniciando uma leitura. Além disso, alerta que a leitura literária não deve

⁷ “O conceito de contrato é uma espécie de espaço imaginário onde percursos múltiplos são propostos ao leitor, paisagens onde o leitor pode escolher um caminho mais ou menos de liberdade, onde zonas nas quais ele possa se perder, ou seja, perfeitamente balizado. Ao longo da estrada o leitor encontra personagens diversos que lhe propõem atividades várias, através das quais se vêm possíveis traços de relações, segundo as imagens que estes lhes passam. Um discurso é um espaço habitado de atores, de objetos e ler é colocar em movimento este universo, aceitando ou recusando, indo mais além à direita ou à esquerda, investindo mais esforços [...] Ler é fazer” (Verón, 2004, p. 216).

pretender “reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor” (Cosson, 2014, p. 60).

Recuperar o contexto de produção é um encaminhamento necessário para a leitura dialógica, conforme apresentado anteriormente. Entretanto, nessa perspectiva, explorada e defendida por Rojo (2002) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022), essa recuperação não considera apenas quem é o autor, mas também sua função social, seu posicionamento ideológico, no período histórico em que a obra foi produzida, em quais campos de atividade humana o texto em questão circula, com quais intenções o gênero no qual está inscrito é produzido.

Esse ponto tensiona parcialmente a proposta de Cosson (2014), que alerta para os riscos de se atribuir demasiada centralidade ao autor. A leitura dialógica, ao contrário, não busca reconstruir a intenção autoral, mas compreender o lugar social do enunciador como parte das vozes que compõem o texto, conforme discutido por Angelo e Menegassi (2022). A biografia do autor deve ser, portanto, apenas um entre outros contextos que acompanham o texto, portanto, é suficiente fornecer informações básicas sobre o autor, com ênfase em aspectos que tenham relação direta com o texto em questão. Isso ajuda a contextualizar a obra sem afastar o aluno da experiência de leitura e interpretação pessoal.

Ao apresentar a obra, o professor deve evitar a ideia de que basta trazer o texto para os alunos, como se ele falasse por si só. Por isso, o professor deve atentar-se às atividades interpretativas solicitadas, uma vez que pode desconsiderar a interpretação do aluno frente ao texto. Embora a obra tenha sua própria voz, no contexto pedagógico, é essencial que o professor garanta uma direção para a leitura, sem, no entanto, cristalizar uma única leitura válida: “Cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (Cosson, 2014, p. 60). Essa justificativa, no entanto, não deve ser vista como uma apresentação neutra ou meramente informativa, já mobilizando as metas e finalidades de leitura (Rojo, 2002).

Desse modo, na justificativa, o professor explicita os motivos que o levaram a selecionar determinado texto literário, com o cuidado de não apresentar uma síntese da história, pois isso pode tirar o prazer da descoberta. Apesar disso, em alguns casos, o professor pode optar por um breve resumo da trama, não com a intenção de

revelar o que acontece, mas sim para despertar a curiosidade dos alunos em relação ao desenvolvimento da narrativa.

Cosson (2014) afirma que é essencial que o professor crie uma apresentação física da obra para marcar a transição entre as atividades cotidianas e o início da leitura literária. O autor sugere que o professor leve os alunos à biblioteca ou se os livros estiverem na sala de aula, faça uma “pequena cerimônia” para destacar a importância daquele momento. Se for utilizada uma cópia ou reprodução do texto, é recomendado que os alunos também tenham contato com o original para que possam perceber as variações da obra.

Além disso, as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa podem ser utilizadas de forma estratégica. Essas informações podem ajudar a explicitar aos alunos o que levou à escolha da obra e os caminhos de leitura previstos pelo autor ou editor. No entanto, é importante que o professor tenha o cuidado de não tomar essas apreciações como única direção de leitura, mas como uma leitura possível.

Embora essa apresentação física seja interessante, é preciso considerar que, na atualidade, nem sempre a leitura é realizada por meio de obras físico-analógicas, especialmente, nas escolas paranaenses em que há a plataforma Leia Paraná, onde se encontra uma coletânea direcionada para os alunos. E, talvez por isso mesmo, a apresentação física de livros reais seja ainda mais importante, para recuperar diferentes suportes de veiculação de textos literários. No caso de um livro de contos, por exemplo, mostrar a coletânea pode constituir um elemento de incentivo à leitura de outros contos da mesma autoria.

Segundo Cosson (2014), a introdução deve ser breve e objetiva e sua função principal é fazer com que o aluno se sinta confortável e positivo ao receber a obra. Assim, a introdução deve ser uma seleção criteriosa de elementos essenciais para contextualizar o texto, com ênfase em aspectos importantes dos paratextos. O objetivo é permitir que o aluno explore a obra de maneira autônoma ao longo da leitura, fazendo suas próprias descobertas e aprofundamentos.

2.1.3 Leitura

Realizadas as etapas de motivação e introdução que, no caso de gêneros literários breves, podem ser organizadas em uma única aula, inicia-se a etapa da *leitura*, a qual exige diferentes procedimentos para a leitura de textos curtos ou extensos. Neste trabalho, a ênfase recai sobre textos curtos.

Em um primeiro momento, o Cosson (2014) recomenda a leitura de reconhecimento, realizada silenciosamente pelos alunos. Essa leitura permite que o aluno tenha o contato inicial com o texto, explorando-o de maneira pessoal e introspectiva. O objetivo aqui não é uma compreensão profunda, mas uma aproximação, permitindo que o aluno se familiarize com o conteúdo, o estilo e a estrutura do texto. Essa etapa é essencial para que o aluno possa, a partir do seu próprio ritmo, começar a identificar elementos e levantar hipóteses sobre a obra. Essa leitura silenciosa encontra paralelo na etapa denominada “leitura silenciosa, oral e entonacional” proposta por Menegassi, Fuza e Angelo (2022). Os autores enfatizam que esse contato deve ser compreendido não como uma leitura mecânica, mas como início de um processo responsivo, em que o leitor começa a construir sentidos a partir de sua escuta ao enunciado.

Após a leitura silenciosa, o segundo momento é a leitura oral ou expressiva, que pode ser realizada pelo professor ou, em alguns casos, por um jogral feito pelos alunos. A leitura expressiva tem a função de *dar vida ao texto*, enfatizando sua sonoridade, ritmo e aspectos emocionais, o que enriquece a experiência de leitura (Cosson, 2014). O autor destaca a escolha da leitura oral do professor, pelo fato de que ele conhece bem o texto, portanto, pode realizá-la de maneira mais qualificada e expressiva. A interpretação do professor traz uma camada adicional de compreensão para os alunos, ajudando-os a perceber partes do texto que poderiam passar despercebidas na leitura silenciosa. Esse ponto é um aspecto de dissonância entre os caminhos apontados por Cosson (2014) e pela leitura dialógica. Esse aspecto também é explorado por Menegassi, Fuza e Angelo (2022), ao apontarem que a leitura entonacional – que pode ser semanticamente aproximada da leitura expressiva – realizada pelo professor tem papel fundamental na construção do sentido, pois enfatiza marcas de valor e intencionalidade presentes no enunciado.

Quando se opta por uma leitura em jogral, que envolve a participação dos alunos, Cosson (2014) ressalta que é necessário um trabalho prévio. Essa forma de leitura requer planejamento cuidadoso, incluindo as marcações no texto e a seleção dos alunos leitores, a fim de garantir uma atividade produtiva e não algo somente para a distração dos alunos. Essa leitura contribui para uma compreensão mais profunda e envolvente do texto. Esse tipo de leitura é especialmente indicado para textos teatrais e poéticos. No caso de gêneros em prosa, a leitura expressiva ou entonacional realizada pelo professor parece ser mais produtiva, segundo a perspectiva explorada neste trabalho.

Ao integrar a leitura silenciosa à leitura entonacional, seja conduzida pelo professor ou compartilhada com os alunos, essa etapa favorece o desenvolvimento de uma escuta responsiva, em que o leitor é mobilizado não apenas a compreender o texto, mas a situar-se frente às vozes que o compõem. Cosson (2014) valoriza a expressividade como um meio de ampliar a experiência estética do texto, enquanto Menegassi, Fuza e Angelo (2022) enfatizam que a leitura em voz alta pode funcionar como ativador de sentidos valorativos, colocando o aluno diante do enunciado como interlocutor ativo. Essa articulação amplia o impacto pedagógico da leitura literária, deslocando-a de uma atividade de decodificação para uma prática discursiva situada, que antecede e prepara o terreno para a construção interpretativa e para a produção de respostas - fundamentos centrais da leitura dialógica.

2.1.4 Interpretação

A etapa da *interpretação*, conforme propõe Cosson (2014), constitui um processo dinâmico e interativo, que vai além do simples entendimento do texto. Para o autor, “a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2014, p. 64), o que está em consonância com as abordagens interacionistas e dialógicas de leitura. Isso implica que a interpretação, apesar de contemplar também um momento interior, não é apenas um ato solitário em que o leitor decodifica o texto e o relaciona com suas vivências, mas considera os sentidos mobilizados pela sociedade com quem compartilha o texto.

Nesse sentido, o processo de interpretação, segundo o autor, acontece em duas etapas distintas, mas complementares: o momento interior e o momento exterior.

O momento interior da interpretação é aquele no qual o leitor realiza a decodificação individual do texto, um processo que ocorre palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo. Cosson (2014, p. 65) destaca que esse momento culmina em uma “apreensão global” da obra logo após a leitura completa. Esse encontro com o texto é, de fato, de caráter pessoal e intransferível. Cada leitor experimenta a obra de uma maneira única, e esse momento de descoberta não pode ser plenamente substituído por nenhuma atividade que busque antecipar ou simplificar o processo de leitura. Isso porque a interpretação genuína do texto literário exige um encontro profundo e único com as palavras da obra, sem a mediação de resumos ou adaptações. Nesse momento, segundo Cosson (2014, p. 65), “o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”. A literatura, ao proporcionar essa experiência, permite ao leitor uma vivência individual, imersiva e, muitas vezes, transformadora.

Já o momento exterior da interpretação envolve a construção coletiva de sentido, ou seja, é o momento em que o leitor compartilha suas interpretações com outras pessoas, seja em uma conversa informal ou em um ambiente mais formal, como a sala de aula. Cosson (2014) afirma que esse momento é crucial para a formação de uma comunidade literária. Na escola, é essa exteriorização da interpretação que caracteriza o letramento literário, ao diferenciar a leitura na escola e a leitura literária fora dela.

Ainda que seja fundamental na escola, essa exteriorização passa a ser natural também fora dela, quando o leitor finaliza uma leitura pela qual se sente tocado. Ele compartilha essa experiência com amigos, colegas de trabalho ou familiares. É o que acontece também na escola, mas com foco pedagógico na formação de leitores, visando “compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (Cosson, 2014, p.66). O diálogo sobre o texto enriquece a leitura de todos os participantes, ampliando seus horizontes interpretativos. Ao discutir a obra com os outros, “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2014, p. 66).

Esse momento de exteriorização da leitura aproxima-se com a proposta de Rojo (2002), ao abordar as capacidades de interação e réplica, alinhando-se ao conceito de leitura dialógica apresentado por Menegassi, Fuza e Angelo (2022), que concebem a interpretação como uma resposta valorativa e socialmente situada. Para os autores, a leitura não se encerra no texto, mas no posicionamento que o leitor assume diante dos discursos que ele mobiliza – o que reforça a importância da exteriorização responsiva discutida por Cosson (2014).

É importante que a construção da interpretação seja organizada, mas sem imposições. Como Cosson (2014, p. 66) ressalta, “não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena”. Isso significa que o professor deve incentivar a diversidade de pontos de vista, promovendo um ambiente em que várias leituras e interpretações possam coexistir. A interpretação deve ser uma construção coletiva, mas não deve ser forçada ou única.

O professor, por sua vez, deve guiar a discussão, mas sem impor sua própria interpretação, permitindo que o aluno externalize suas leituras de forma explícita. Segundo Cosson (2014, p. 66), “as atividades da interpretação [...] devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”. Segundo o autor, esse registro pode variar de acordo com a idade, o perfil da turma e os objetivos do professor, podendo incluir atividades como a produção de resenhas, a organização de uma feira literária, ou até mesmo a produção de um epílogo para a obra. O importante é que o aluno tenha oportunidade de refletir sobre a obra e de compartilhar sua reflexão com os outros, permitindo o diálogo entre os leitores da comunidade escolar, em um processo coletivo de construção de sentidos (Cosson, 2014, p. 68).

Essa noção de registro pode ser ampliada à luz da leitura dialógica, especialmente a partir da proposta de Rojo (2002) e das contribuições de Menegassi, Fuza e Angelo (2022), para quem a produção escrita - como resenha, epílogo ou outro gênero - não cumpre apenas uma função avaliativa ou documental, mas atua como forma de réplica discursiva. Nessa perspectiva, escrever sobre o que se leu é também tomar posição, responder a um enunciado anterior, inscrever-se em uma cadeia de sentidos em circulação. O registro, portanto, não deve ser pensado como conclusão da leitura, mas como continuação do diálogo que ela instaurou - um espaço de autoria do aluno como sujeito responsivo.

Embora a proposta metodológica de Cosson (2014) represente um avanço significativo ao compreender a leitura literária como experiência formativa e coletiva, ela ainda pode ser enriquecida por uma perspectiva dialógica mais sistematizada, que concebe a interpretação não como etapa final, mas como eixo estruturante do processo leitor. A leitura dialógica, ao valorizar a responsividade desde o primeiro contato com o texto até sua exteriorização discursiva, rompe com a separação rígida entre leitura silenciosa e interpretação compartilhada. Ao integrar leitura, escuta ativa e produção de novos enunciados, essa abordagem amplia as possibilidades de atuação do leitor como sujeito de linguagem, tornando a interpretação não apenas um fim, mas um modo contínuo de presença responsiva no processo de leitura. É com base nessa articulação que se propõe o Quadro 3 que integra os fundamentos da sequência básica de Cosson (2014) com os princípios da leitura dialógica, baseados em Rojo (2002), Angelo e Menegassi (2022) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022).

Quadro 3 - Proposta para o trabalho com a leitura literária dialógica

Etapas para a leitura literária dialógica	Ações docentes	Perguntas norteadoras aos alunos
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência imersiva: Despertar interesse estético e afetivo pelo texto, ativando os repertórios dos alunos, provocando o aguçamento da curiosidade e um “mergulho” no universo da obra, com imagens e cenários; - Estimular hipóteses de leitura com base em elementos paratextuais, gêneros, imagens ou títulos, promovendo um vínculo inicial com a obra. - Estimular o reconhecimento de vozes sociais no texto. 	<p>Após a experiência imersiva, com a apresentação do contexto, dos personagens, cenários, da obra em si:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vocês acham que vamos ler hoje? - Vocês conhecem/gostam/costumam ler textos assim? - Que impressões vocês tiveram ao ver o título, a capa ou o gênero do texto? - Que sentimentos ou experiências esse tipo de texto costuma provocar em vocês? - Que temas essa obra parece abordar? - Com que experiências de leitura ou discursos vocês relacionam essa obra? - Que valores sociais vocês esperam encontrar nesse texto?
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o autor e a obra com foco na inserção da literatura como discurso social e estético; - Destacar o contexto de produção, campo de circulação e a função simbólica da obra, sem reduzir sua polissemia. - Evitar biografismo ou reducionismo histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observando o título e a apresentação da obra que vamos ler, como vocês acham que será realizada a abordagem do tema? - Com base na breve biografia do autor, quais valores sociais, culturais, ideológicos da época e da sociedade da qual o autor faz parte podem aparecer no texto? - Que função o texto parece cumprir: provocar, emocionar, denunciar, resistir...?
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Conduzir a leitura silenciosa como espaço de encontro individual com a linguagem literária e a leitura oral/entonacional como amplificação expressiva e escuta estética; - Reforçar o ritmo do texto, suas vozes e tensões internas; - Estimular a escuta de sentidos 	<p>Questões reflexivas, para os leitores se colocarem em contato com as apreciações afetivas, estéticas, éticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que imagens ou palavras chamaram sua atenção no texto? - O que você sentiu durante a leitura do texto? - Que efeitos o ritmo, as pausas ou a

	implícitos, ambiguidades, imagens e ritmos; - Trabalhar expressividade e valores ideológicos e estéticos do texto.	sonoridade criaram? - Que palavras ou trechos do texto ganham mais força quando são lidos em voz alta?
Interpretação	- Estimular leituras múltiplas e posicionadas, que integrem vivências, críticas e imaginação; - Provocar a réplica discursiva como continuação do diálogo com a obra; - Propor registros que articulem leitura e autoria (epílogos, resenhas criativas, textos dialógicos); - Valorizar a construção coletiva dos sentidos e o lugar do aluno como autor-leitor.	- Suas expectativas iniciais em relação ao texto foram confirmadas? Por quê? - Que ideias ou emoções a leitura provocou em vocês? - Vocês relacionaram essa leitura com alguma situação ou algum outro texto? - Há vozes que se sobrepõem ou se confrontam no texto? - Que sentidos vocês construíram a partir da leitura? - Vocês indicariam essa obra para alguém? Por quê? - O que mudaria, prolongaria, reescreveria ou dialogaria com essa obra? - Com que textos ou discursos essa leitura dialoga na sua experiência?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A elaboração desse quadro demonstra que a articulação entre o letramento literário e a abordagem dialógica de leitura é viável, no contexto da educação básica. As etapas propostas por Cosson (2014) oferecem uma estrutura metodológica consistente, mas que pode ser significativamente enriquecida com os encaminhamentos de Rojo (2002) e de Menegassi, Fuza e Angelo (2022), que atribuem centralidade à dimensão responsiva da leitura, às vozes do leitor e à historicidade dos sentidos.

Nesse sentido, entende-se que a leitura literária, ao ser concebida como prática discursiva, estética e social, requer mediações que vão além da decodificação e da busca por significados fixos. Ela exige do professor uma escuta ativa, uma atenção às especificidades dos textos literários e uma intencionalidade pedagógica voltada à formação de sujeitos leitores. Assim, a proposta aqui apresentada não pretende substituir as orientações já existentes, mas contribuir para sua resignificação à luz de uma perspectiva dialógica, que reconhece a leitura como encontro entre discursos, valores e experiências e, por isso mesmo, como espaço de formação ética, estética e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu do reconhecimento de um problema recorrente no ensino de leitura literária na educação básica: a persistência de abordagens tecnicistas, restritivas e descontextualizadas, que reduzem o texto literário a um objeto

de decodificação ou mera exemplificação gramatical. Esse cenário compromete a formação de leitores críticos, sensíveis e esteticamente implicados com a literatura, desconsiderando sua natureza dialógica e formativa. Diante disso, buscou-se investigar possibilidades metodológicas que pudessem contribuir para a superação desse modelo, propondo uma articulação entre o letramento literário, conforme proposto por Cosson (2014), e a leitura dialógica, fundamentada nos estudos de Rojo (2002) e Angelo e Menegassi (2022).

Como resposta ao problema de pesquisa, o trabalho organizou uma proposta metodológica centrada em quatro etapas fundamentais - motivação, introdução, leitura e interpretação - que, embora derivadas da sequência básica de Cosson, foram ampliadas à luz dos pressupostos da leitura dialógica. Essa articulação permitiu não apenas incorporar procedimentos voltados à fruição e à apreciação estética, mas também valorizar a dimensão responsiva, ideológica e situada da leitura, concebendo o leitor como sujeito ativo na produção de sentidos.

Ao integrar essas abordagens, reforçou-se a compreensão da literatura como discurso estético, cuja leitura demanda atenção a elementos como ritmo, ambiguidade e polissemia, características que escapam a interpretações únicas ou conclusivas. Assim, reafirma-se a importância da apreciação estética e da experiência afetiva como dimensões constitutivas do ato de ler literatura, compreendendo a leitura não apenas como objeto de análise, mas como vivência que mobiliza memória, identidade e posicionamento ético e discursivo.

A principal contribuição desta pesquisa reside na elaboração de um quadro metodológico que pode orientar a formação inicial e continuada de professores, bem como subsidiar a produção de materiais didáticos coerentes com a complexidade da leitura literária. Ao propor uma prática pedagógica teoricamente fundamentada e sensível às especificidades do texto literário, a pesquisa se alinha aos desafios contemporâneos da formação leitora, promovendo um ensino de literatura mais dialógico, significativo e humanizador (Candido, 2011).

Entretanto, reconhece-se a limitação da pesquisa quanto à sua aplicação prática: o quadro metodológico elaborado ainda necessita de validação em contextos reais de ensino. Como encaminhamento futuro, no âmbito do projeto de pesquisa guarda-chuva ao qual este estudo se vincula, pretende-se desenvolver e aplicar materiais didáticos com base nesse quadro orientador, avaliando sua eficácia na

mediação da leitura literária em sala de aula e ajustando a proposta conforme os resultados obtidos.

Assim, a pesquisa reforça as reflexões apresentadas por Paz, Thimóteo e Berned (2022): a mediação da leitura literária exige mais do que a escolha de bons textos. Requer escuta ativa, abertura interpretativa e compromisso com a formação plena do leitor, que caminha com a literatura e não apenas a segue passivamente.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine [orgs.]. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

GEDOZ, Sueli. A interação discursiva. *In*: BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 57-72.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine [orgs.]. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-417.

MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e Ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

PAZ, Demétrio Alves; THIMÓTEO, Saulo Gomes; BERNED, Pablo Lemos. Literatura e caminhada: problemas de mediação de leitura. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 57, p. 239-253, jan-jun/2021.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002, p. 1-8.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina de. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões para o ensino de língua portuguesa. *In*: Terezinha da Conceição Costa-Hübes; Márcia Adriana Dias Kraemer. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2019, p. 69-94.

VERÓN, Eliseo. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A Construção da Enunciação e outros Ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018[1929].

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.