

## FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DA PRÁTICA DIALÓGICA PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

### TRAINING READERS THROUGH THE DIALOGIC PRACTICE GROUP THINK-ALoud: AN EXPERIENCE IN A UNIVERSITY EXTENSION COURSE

Cleber Ferreira Guimarães<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo central discutir a formação de leitores por meio de uma prática dialógica e democrática, o Pensar Alto em Grupo (PAG), partindo do seguinte questionamento: Quais as contribuições da prática do PAG na formação de alunos de um curso de extensão universitária como leitores responsivos? Trata-se de um estudo qualitativo-interpretativista, cujo método principal para geração de dados foi o Pensar Alto em Grupo. Os dados aqui analisados foram gerados com um grupo de cinco alunos de um curso de extensão universitária desenvolvido via plataforma *Teams*, em 2021. Teoricamente, partimos da concepção dialógica de linguagem e dos estudos sobre leitura e letramento. Os resultados apontam para a importância de dar voz aos leitores e espaço para suas subjetividades a fim de promover uma discussão dialogizada, na qual os sentidos são construídos colaborativa e democraticamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores. Prática dialógica. Pensar Alto em Grupo.

**ABSTRACT:** The central objective of this article is to discuss the formation of readers through a dialogical and democratic practice, the Group Think-Aloud (GTA), starting from the following question: What are the contributions of the practice of GTA in the formation of students of an extension course university as responsive readers? This is a qualitative-interpretative study, whose main method for generating data was the Group Think-Aloud. The data analyzed here were generated with a group of five students from a university extension course developed via the *Teams* platform, in 2021. Theoretically, we start from the dialogic conception of language and studies on reading and literacy. The results point to the importance of giving voice to readers and space for their subjectivities in order to promote a dialogic discussion, in which meanings are constructed collaboratively and democratically.

**KEYWORDS:** Reader training. Dialogic practice. Group Think-Aloud.

#### Introdução

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Brasilândia, Mato Grosso do Sul. E-mail: [cleber\\_blod@hotmail.com](mailto:cleber_blod@hotmail.com).

Historicamente, a escola brasileira tem operado com uma pedagogia do silenciamento (FERRAREZI JÚNIOR, 2004), ou, conforme por Paulo Freire (2019), pedagogia bancária, na qual os conteúdos são vistos como entidades abstratas e autônomas, distantes dos educandos e do professor, este, único detentor dos saberes legitimados socialmente. Assim, ao observamos as práticas de leitura – ancoradas no modelo autônomo de letramento (STREET, 2014) – desenvolvidas nesse viés monológico, por exemplo, temos a formação de leitores passivos, sujeitos que decodificam e apenas identificam mensagens no texto. Em outros termos, os alunos não têm espaço para expressar sua voz/subjetividade, ou seja, para serem responsivos e construir múltiplas leituras, pois o que conta como leitura válida é somente aquela presente nos livros didáticos, como problematizam diversos pesquisadores (CORACINI, 2010; BATISTA-SANTOS, 2018; ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

Com base nesse contexto, é primordial que as práticas leitoras sejam transformadas, caso queiramos formar leitores construtores de sentidos e saberes. Foi com esse intento que surgiu o curso de extensão universitária “Construindo uma prática dialógica de letramento: formando leitores na perspectiva da BNCC”<sup>2</sup>, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mara Sophia Zanotto (LAEL/PUCSP) e ofertado pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O curso é resultado de estudos e pesquisas empreendidos por Zanotto (1988) e seu Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM/CNPq) desde os anos de 1980, e tem como proposta apresentar, na teoria e na prática, o Pensar Alto em Grupo (PAG), uma prática dialógica, colaborativa e democrática desenvolvida pela referida pesquisadora.

O PAG é uma prática de letramento afinada com a perspectiva dialógica da linguagem, ao conceber o ato de ler como processo responsivo ativo (VOLÓCHINOV, 2018), e com a concepção problematizadora/transformadora de educação defendida por Freire (2019), na medida em que busca dar voz aos sujeitos e acolher suas contribuições durante a vivência de leitura. Nessa prática, os leitores são convidados a apresentar, espontânea e livremente, suas hipóteses responsivas<sup>3</sup> de leitura e, colaborativamente,

---

<sup>2</sup> As informações sobre o curso estão disponíveis em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/construcao-de-uma-pratica-dialogica-de-letramento-formando> Acesso em: 10 de julho 2023.

<sup>3</sup> De acordo com Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), toda compreensão de um enunciado é ativa e responsiva, ou seja, o sujeito, ao confrontar um texto, apresenta suas palavras responsivas frente a ele. Assim, no processo de construção de sentidos, o leitor elabora hipóteses (palavras responsivas) que podem ou não ser relevantes em relação ao texto lido.

construírem múltiplos sentidos, diferentemente do que ocorre na prática tradicional, atada à leitura única, na qual o professor direciona o ato interpretativo para as leituras autorizadas pelos manuais didáticos ou para sua própria interpretação, tida como única, portanto, a correta (CORACINI, 2010).

Desde sua criação, o PAG foi utilizado de forma presencial, ou seja, os participantes – alunos de pós-graduação, professores e gestores da educação básica, entre outros – reuniam-se em círculos a fim de ler e discutir textos variados, sobretudo os literários por serem constituídos pela linguagem figurada, repleta de incongruências (CAMERON, 2003) que, de modo geral, desaceleram o processo de interpretação, pois as incongruências “constituem o sinal ou marca para indicar ao leitor que há necessidade de uma interpretação figurada, ou, de múltiplas interpretações” (ZANOTTO, 2016, p.120), exigindo maior esforço cognitivo por parte dos leitores.

No entanto, diversas pesquisas têm demonstrado que esse construto teórico-metodológico-dialógico pode ser mobilizado em contextos digitais/remotos, como no *Skype*, *Google Meet* e *Teams*. A primeira pesquisa em que o PAG foi empregado em uma reunião online foi a de Flávia Fernandes Camacho (2021), cujos resultados foram bastante significativos. Posteriormente, outros estudos também realizaram vivências de leitura remotamente, como Assis (2021), Batista-Santos e Silva (2021) e Autor (2023), apresentando contribuições interessantes para o campo da Linguística Aplicada, mais especificamente, à formação de leitores responsivos.

O objetivo geral deste artigo é discutir a formação de leitores por meio do PAG em um curso de extensão desenvolvido remotamente, em 2021<sup>4</sup>. Para tanto, analisamos os dados gerados durante a vivência de leitura do conto “A fuga”, de Clarice Lispector (2016). Participaram da vivência o professor-pesquisador e cinco alunos<sup>5</sup> do curso de extensão. A análise foi efetuada a partir da perspectiva dialógica da linguagem e das teorizações acerca da leitura e do letramento, considerando o seguinte questionamento: Quais as contribuições da prática do PAG na formação de alunos de um curso de extensão universitária como leitores responsivos?

O trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, discutiremos os principais traços da leitura escolar dominante/monológica e suas implicações na formação

---

<sup>4</sup> Os dados aqui analisados foram gerados durante a pesquisa de doutorado intitulada “Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária” (AUTOR, 2023).

<sup>5</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da PUC-SP, sob o parecer substanciado nº 4.850.397.

do leitor. Na sequência, apresentaremos o PAG, uma prática dialógica e democrática, bem como o papel do professor como agente de letramento. Posteriormente, trataremos da metodologia e análise dos dados e, em seguida, as considerações finais.

### **O silenciamento na aula de leitura: a prática escolar dominante**

Zanotto e Sugayama (2016) denominam de prática escolar dominante a aula tradicional de leitura, em que os alunos devem identificar uma interpretação pré-determinada – proposta, em geral, pelo livro didático. A dinâmica interpretativa toma o texto como a fonte guardadora do sentido, logo o leitor tem pouco espaço para ser responsivo, isto é, seu repertório sociocultural pouco ou quase nunca é considerado; além disso, dificilmente os leitores têm a oportunidade de discutir, colaborativamente, acerca das possíveis leituras que podem ser construídas. Assim, nos questionamos: Que tipo de leitor é formado nessa prática? Temos a formação de leitores – silenciados – que se restringem ao texto e pouco contribuem durante o processo de construção de sentidos.

Podemos afirmar que a leitura escolar dominante se insere no modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), pois tem como pressuposto a língua como sistema fechado, portanto, o sentido é intrínseco ao texto; conseqüentemente, todos os sujeitos devem chegar à mesma interpretação. As conseqüências dessa proposta são perversas<sup>6</sup>, visto que os alunos têm sua voz e subjetividade negligenciadas em prol dos discursos oficiais que são cristalizados e transmitidos socioculturalmente.

Há, nessa concepção dominante, marcada pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas/individuais – sem considerar as especificidades dos contextos socioculturais e históricos –, uma inclinação para marginalizar formas alternativas de ler e escrever e, conforme sugere Street (2014, p. 121), “a controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento”. Na sala de aula, por exemplo, o professor atua como árbitro dos sentidos, ou seja, sua voz é a que prevalece e é responsável por ecoar as interpretações autorizadas e legitimadas pelos autores dos materiais didáticos.

Embora o modelo autônomo esteja fortemente presente em nossa cultura e

---

<sup>6</sup> Freire (2019) afirma que na educação bancária, na qual o modelo autônomo de letramento está inserido, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de *receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los*. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, *os grandes arquivados são os homens* [...]. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem o mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2019, p. 80-81, grifos nossos).

reproduzido através de diferentes estratégias, como a leitura escolar dominante, Street (2014) chama nossa atenção para um modelo alternativo, o modelo ideológico, que se contrapõe ao modelo autônomo/individual por considerar as questões de poder que envolvem as práticas letradas e a valorizar a multiplicidade de formas de se relacionar com a leitura e a escrita. O Pensar Alto em Grupo – contrapondo-se à leitura escolar dominante – é uma prática coerente com essa orientação alternativa do processo de letramento, e será apresentado na próxima seção.

### **A prática dialógica Pensar Alto em Grupo: uma vivência democrática e colaborativa**

Antes de ser denominada Pensar Alto em Grupo (PAG), essa prática, inspirada no método do protocolo verbal (ERICSSON; SIMON, 1984), foi utilizada por Zanotto (1988) na pesquisa sobre a interpretação da metáfora em textos literários por leitores reais. Inicialmente<sup>7</sup> a pesquisadora não atingiu os objetivos propostos, pois os participantes saíam com uma imagem negativa de si como leitores após lerem um texto individualmente. Era, portanto, uma prática monológica, que não tinha como pressuposto o dialogismo e a interação entre os sujeitos.

Com base nos resultados pouco produtivos, Zanotto resolveu alterar a dinâmica da prática: ao invés de solicitar aos participantes a leitura individual de um texto, propôs a leitura colaborativa, incluindo sua participação. Assim, houve uma reconceptualização do método, que deixou de ser monológico e tornou-se dialógico (ZANOTTO, 2014). Os leitores puderam discutir e negociar as leituras livremente sem se prenderem a uma interpretação definia *a priori*. Além disso, pelo fato de a professora-pesquisadora também participar da vivência de leitura, os alunos ficaram mais à vontade para compartilhar suas hipóteses e, com isso, construírem os sentidos.

Concretamente, a prática do PAG ocorre da seguinte maneira:

[...] o texto é distribuído aos participantes do grupo, que fazem, num primeiro momento, uma leitura individual silenciosa e anotam espontaneamente as ideias que vierem à mente. Logo em seguida se inicia a discussão, na qual cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do seu processo de leitura. Não é dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as ideias devem fluir livremente e não constituírem objeto de avaliação. O professor-pesquisador abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e apenas coordena a discussão, podendo participar da construção de sentido o mais simetricamente possível. (ZANOTTO, 1998, p. 21).

---

<sup>7</sup> Por questões de espaço não detalharemos a construção do Pensar Alto em Grupo, mas indicaremos o texto de Zanotto (2014) que apresenta, minuciosamente, os passos trilhados pela pesquisadora e seu Grupo para chegarem ao PAG.

Após a reconceptualização, Zanotto observou que pensar alto em grupo, além de um método para geração de dados, era, também, uma prática de letramento com potencial para formar leitores responsivos<sup>8</sup>, estando, assim, afinado com a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, segundo a qual os sentidos são construídos na interação entre sujeitos situados social, cultural e historicamente. Desse modo, temos uma prática de letramento que possibilita a responsividade (VOLÓCHINOV, 2018) de cada sujeito, abrindo espaço para múltiplas leituras, diferente da prática tradicional discutida anteriormente. Em síntese, trata-se de “um fenômeno híbrido: é ao mesmo tempo método de pesquisa e prática de letramento, cuja aplicação em sala de aula tem sido objeto de investigação” (ZANOTTO, 2016, p. 119).

Partindo do pressuposto de que a linguagem é um meio de interação social, no PAG, “ler é estabelecer diálogo por meio do qual os sentidos são construídos, de forma responsiva e reflexiva, na interação entre leitor e autor mediados pelo texto” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 39) e entre os próprios leitores. Por isso essa prática se afina ao modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), que considera as especificidades dos contextos sociais e culturais de uso da leitura e da escrita, ou seja, o PAG permite que os participantes compartilhem seus repertórios socioculturais e possam construir sentidos e saberes diversos, fortalecendo, assim, suas identidades enquanto leitores construtores de sentidos. Há um empoderamento dos sujeitos no sentido de que cada um pode contribuir com o ato de ler, ao invés de deixarem o professor como árbitro dos sentidos textuais.

Considerando as características do PAG, e ressaltando que essa prática não é a única alternativa à formação de leitores responsivos, é preciso que o professor atue de forma a potencializar a participação dos leitores durante a vivência, isto é, propiciar momentos de coconstrução (PONTECORVO, 2005) de sentidos e saberes, ouvindo e acolhendo, empaticamente, as vozes/ideias dos participantes. Cabe, portanto, ao docente – em cooperação e interação com os alunos –, mobilizar ações coerentes com as de um agente de letramento, que, conforme explica Kleiman (2007, p. 21), é aquele “capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva [...]”, de modo a não arbitrar sobre as interpretações do grupo, mas favorecer o protagonismo responsivo ativo dos leitores.

---

<sup>8</sup> Para um mapeamento detalhado das pesquisas com/sobre o PAG, ver Cichelero (2021).

## Metodologia

Esta investigação é qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994), logo leva em conta as vozes e subjetividades dos sujeitos – incluindo o pesquisador – implicados em determinada prática social, o Pensar Alto em Grupo (PAG). Para a geração de dados, utilizamos o PAG como método principal, por permitir “a geração de dados em momentos de pensar alto online e de retrospectão imediata, visto que ele permite aos leitores, na interação em grupo, expressar suas ideias na interpretação do texto” (ZANOTTO; TAVARES DOS SANTOS, 2018, p. 206).

Assim, os dados foram gerados durante um curso de extensão universitária com carga horária de 30 horas oferecido remotamente devido à pandemia da Covid-19, em 2021. Naquele ano, tivemos duas turmas: o Grupo 1, que realizou o curso no período de vinte e sete de abril a vinte e nove de junho; e o Grupo 2, que estudou o conteúdo do curso no período de quatorze de setembro a trinta de novembro do referido ano. Para este trabalho, selecionamos dados gerados com o segundo Grupo, descrito a seguir.

Ao todo, o Grupo 2 foi composto por sete cursistas<sup>9</sup>, mas, na vivência de leitura aqui analisada, estavam presentes cinco alunos, além do professor-pesquisador:

- Camila, 30, era formada em Pedagogia, mas atuava profissionalmente em uma editora de livros.
- Davi, 25, possuía licenciatura em Letras e suas Respectivas Literaturas e lecionava português no Ensino Fundamental.
- Guilherme, 29, bacharel em Comunicação Social - Jornalismo e licenciado em Educomunicação, atuava como docente nos Ensinos Fundamental II e Médio, na disciplina de português, na rede particular.
- Hélio, 44, tinha formação em Letras e atuava na rede pública de São Paulo.
- Renata, 52, possuía formação no Magistério, em Pedagogia e Psicopedagogia, e era gestora escolar numa instituição privada da capital paulista.

É importante ressaltar que o curso foi ministrado por dois professores<sup>10</sup>, porém a vivência aqui analisada foi coordenada apenas pelo autor deste artigo, no segundo semestre de 2021. Ao todo, com esse Grupo, foram realizadas quatro vivências sob a

---

<sup>9</sup> Todos os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

<sup>10</sup> O curso “Construindo uma prática dialógica de letramento: formando leitores na perspectiva da BNCC” foi ministrado em parceria com a Prof<sup>a</sup> Ma. Marta do Prado Marangoni, que permitiu que a citássemos.

coordenação do professor-pesquisador, nas quais foram lidos poemas (de Cecília Meireles e Drummond) e o conto “A fuga”<sup>11</sup>, de Clarice Lispector (2016), lido na última vivência.

Como as vivências foram realizadas remotamente, o professor-pesquisador enviou o conto clariceano em pdf aos cursistas e, em seguida, explicou que eles teriam um tempo para ler o texto. Assim que todos terminaram, iniciamos a discussão sobre a narrativa proposta, que discute a vida de uma mulher insatisfeita com seu marido/casamento e que busca fugir do contexto monótono, infeliz. A seguir, apresentamos e discutimos alguns excertos da quarta vivência, os quais foram analisados considerando as categorias *responsividade do leitor e mediação do professor como agente de letramento*.

### **Análise dos dados**

A vivência de leitura teve, ao todo, cento e oito turnos e durou cerca de trinta minutos. Desse modo, aqui, discutiremos alguns excertos que vão ao encontro do objetivo proposto neste artigo. Após a leitura individual e silenciosa, o professor-pesquisador (t.1) perguntou se alguém gostaria de compartilhar suas impressões sobre o conto lido (*“Vocês podem falar à vontade sem se preocupar com uma única leitura... então fiquem à vontade... Quem gostaria de (começar) comentar o texto?”*). Observamos que, nesse momento, o coordenador do evento deixou os participantes à vontade para expressar suas ideias e esclareceu que não estava em busca de uma leitura determinada. Tal atitude permitiu que os alunos se posicionassem ativamente frente ao texto.

Assim, no turno 14, Davi disse que não chorou porque não tinha lágrimas prontas, pois o texto retrata a dificuldade que muitas pessoas passam no intuito de serem felizes. Ao se referir à personagem clariceana, explicou que *“[...] ela escolheu a questão social... as pessoas em seu entorno... escolheu muita coisa e não::: a felicidade dela em primeiro lugar e isso é mais comum do que se parece... é muito comum [...]”*. Por fim, afirmou que *“ser feliz é coisa de gente corajosa”*, o que, pela sua leitura, a personagem do conto não era, pois permaceu casada com o marido que pouco se importava com ela, mas, por questões socioculturais, decidiu manter a relação com ele.

Observamos, no discurso de Davi (t.14), uma compreensão responsiva e reflexiva acerca da relação conjugal da personagem do conto, o que nos permite afimar que ele se

---

<sup>11</sup> Devido à sua extensão, o conto não foi anexado a este trabalho.



deslocou, empaticamente, de sua posição para compreender a perspectiva alheia, da personagem, e de tanta “*gente nesse Brasil e nesse mundo de meu Deus*” que vive situações semelhantes. Mais à frente, o professor-pesquisador (t.19) concordou com as ideias de Davi e as revozeou<sup>12</sup> (PONTECORVO, 2005), como agente de letramento, para que os participantes pensassem acerca do que o aluno havia dito, mobilizando, assim, outros sujeitos: “*Ah é... E vocês pessoal... vocês acham que ser feliz é pra quem tem coragem?*”.

É preciso ressaltar a relevância do questionamento efetuado pelo professor-pesquisador, que, ao invés de apenas comentar ou avaliar as contribuições do aluno – como na prática escolar dominante –, fez com que outros leitores se posicionassem responsivamente, a partir dessa pergunta. Contudo, salientamos que as perguntas não devem ser diretivas, ao contrário, precisam levar os participantes à reflexão, colaboração, negociação e construção de sentidos e saberes.

No turno 22, Hélio relacionou o conto “A fuga” com outro texto de Clarice Lispector, “Amizade sincera”, que, segundo ele, mostra a dificuldade que alguns amigos têm de conviver em um mesmo apartamento. Ao relacionar os textos, o aluno também recuperou as ideias de Davi, numa atitude responsiva ativa – almejada na prática dialógica do PAG – (“*como o Davi falou... às vezes as pessoas simplesmente... são levadas pela vida né? vão deixando e têm mesmo esse... esse medo de ser feliz... Eu achei muito bonita essa fala né? que amar é... aos corajosos*”), ratificando que a construção de sentidos é constitutivamente dialógica. Na sequência, o professor-pesquisador (t.23) acolheu as ideias desse aluno, sendo essa ação coerente com o perfil de um agente de letramento (KLEIMAN, 2007), que ouve e acolhe as vozes dos leitores na prática de leitura.

Em seguida, o professor-pesquisador (t.25) buscou mobilizar o grupo com uma pergunta (“*Alguém quer acrescentar algo?*”) e, posteriormente, Davi e Guilherme falaram ao mesmo tempo, demonstrando interesse em discutir o texto lido. Davi, por sua vez, deixou o colega falar, tendo em vista que já havia exposto algumas ideias. Guilherme (t.31) fez uma longa reflexão sobre a narrativa, ressaltando que foi surpreendido pelo final, pois esperava que a personagem se libertasse do casamento/marido, mas não foi o que aconteceu:

---

<sup>12</sup> O revozeamento ou *revoicing* é uma estratégia discursiva que se refere a “uma re-enunciação (oral ou escrita) da contribuição de um aluno, por outro participante da discussão” (O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 71), que contribui para que o próprio aluno aprofunde suas ideias, ou outros sujeitos entrem na discussão apresentando suas opiniões.

*toda a emoção que a Clarice cria ao longo do texto ela simplesmente... tipo se esvai... Ela::::: acaba com qualquer possibilidade de empolgação... assim... a gente termina tão apático... tão melancólico quanto a própria vida da::::: da personagem né? parece que essa melancolia e essa apatia são transferidas... pra gente assim... é uma (composição) de sentimento legal...(GUILHERME, t. 31).*

É pertinente observar como o referido leitor mergulhou, alteritariamente e empaticamente, no conto, o que indica um processo de leitura profunda, na qual há uma espécie de transporte à perspectiva alheia (WOLF, 2019). Assim, é possível afirmar que o PAG permite esse transporta-se, que não é sinônimo de acordo ou harmonia às vivências de outrem, personagens, autor, leitores etc., que nos auxilia na compreensão de nós mesmos, bem como na ampliação de nosso repertório vivencial. Tal processo é propiciado pelos textos literários, os quais nos conduzem em direção a outras subjetividades, “não meramente para as observarmos e examinarmos, mas para lhes dar sentido e para enxergarmos o mundo a partir de suas perspectivas” (RITIVOI, 2018, p.11).

No PAG almejamos a participação livre e espontânea dos leitores, contudo, em alguns casos, é necessário que o coordenador da vivência se dirija a alguns alunos diretamente, sobretudo os mais quietos e tímidos. Por isso, no turno 50, o professor-pesquisador se voltou a Renata, pois ela ainda não havia exposto suas ideias. Essa atitude estimulou a participação da aluna que, no turno 53, compartilhou com o grupo suas percepções acerca do conto clariceano:

*É::::: bom... o Davi... o Hélio... o Guilherme falaram... muitas coisas assim relevantes né? do conto... Eu havia colocado::::: que::::: essa sensação de::::: é::::: enclausuramento né? de::::: ... que essa moça sente e::::: eu pensei... eu disse assim... nossa ela vai se libertar né? de um::::: de algo assim que ((risos)) não tá bom na vida dela e tive a mesma sensação que os colegas né?::::: chegou no final... ela perdeu tudo aquilo né? Nós perdemos né? porque deu uma sensação boa também pra nós né? olha a moça vai conseguir é::::: reviver né? passar pra outra::::: outra::::: vivência assim da vida dela e no final... foi tudo::::: tudo errado né? [...]* (RENATA, t. 53).

Observamos que Renata recuperou e avaliou – positivamente – as ideias de Davi, Hélio e Guilherme, demonstrando que, conforme Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), a compreensão é sempre responsiva ativa e apresenta nuances axiológicas acerca dos enunciados (textos) alheios. Outro ponto bastante interessante, que demonstra uma efetiva imersão – leitura profunda (WOLF, 2019) – no conto, pode ser constatado quando a aluna explica que a personagem vivia enclausurada no casamento, mas que, em algum momento, ela conseguiria se libertar; porém, “chegou no final... ela perdeu tudo aquilo né? Nós perdemos né? porque deu uma sensação boa também pra nós né? olha a moça

*vai conseguir é::: reviver né?*”. Quer dizer, na visão de Renata, caso a personagem terminasse o casamento infeliz para viver experiências outras, nós, leitores, também ficaríamos felizes, nos libertaríamos.

Há, desse modo, um deslocamento empático de Renata que aponta para a natureza intersubjetiva da construção de sentidos na leitura, uma vez que “a experiência individual apenas se realiza plenamente quando é partilhada” (ABRANTES, 2020, p. 243). Dessa forma, esse processo intersubjetivo, propiciado pela prática do Pensar Alto em Grupo, “é um exercício importante de olhar para o outro, para a alteridade. Assim, a leitura realizada dessa maneira reflexiva leva o/a aluno/a a perceber o autor como um outro, assim como seus colegas são outros” (ZANOTTO, 2020, p. 145).

Mais adiante, o grupo apresentou ideias pouco coerentes com o texto, mas que fazem parte do processo interpretativo. Por isso, ao invés de descartar ou avaliar negativamente essas contribuições, é importante, como fez o professor-pesquisador na vivência aqui analisada, que o coordenador do evento as considere como hipóteses de leitura, que podem ser mais ou menos relevantes (ZANOTTO, 2016).

No turno 63, o professor-pesquisador releu um trecho do conto e perguntou como o grupo havia interpretado. Renata (t.64), na sequência, expressou que o marido da personagem seria seu “*porto seguro*”, pois, conforme “*o Davi falou né? às vezes por questões sociais... questões financeiras... enfim... a pessoa acaba ficando né? então eu acho que esse... esse pedacinho aí se remete a isso...*”. O professor-pesquisador (t. 65) concordou com a aluna, e, posteriormente, Camila (t.66) complementou a leitura de Renata:

*Essa pergunta dela me remete a ideia de quem que foi que deu a ordem né? de que o homem né? o marido... esse personagem tem o bom senso? É... remete muito essa questão social imposta de (...) né? imagino que seja um contexto onde ela... é totalmente reprimida né? Um meio mais machista né? então essa pergunta dela é muito interessante né? quem que foi né? onde se deu essa ideia de que o::: homem é realmente né? completando o que a Renata fala... esse porto seguro é de fato né?(CAMILA, t. 66).*

Verificamos que Camila realizou uma reflexão crítica e pertinente acerca dos papéis de gênero desempenhados socioculturalmente, além de levar em conta as ideias compartilhadas por Renata anteriormente, que nos remete a uma característica importante da prática do PAG, qual seja, a coconstrução de sentidos (PONTECORVO, 2005), que traz uma implicação relevante: “a de que os interlocutores devem estar conscientes de si e do outro”, conforme Zanotto (2014, p. 14), visto que o outro não é um ser passivo, “mas

responsivo ativo na construção de uma réplica ao seu interlocutor”.

Em vista do exposto, observamos que os sentidos vão sendo construídos/tecidos na dialogicidade e no inter-relacionamento das diversas vozes sociais que compõe esse evento de letramento, pois aos leitores foi dado espaço para reflexão e coconstrução de sentidos. Além disso, o professor-pesquisador não agiu como um árbitro dos sentidos; ao contrário, foi um mediador e negociador à medida que ouvia, acolhia e articulava as vozes e os sentidos que foram construídos na interação intersubjetiva, diferentemente do que ocorre na prática de leitura escolar dominante (monológica e monossêmica).

Além de ouvir atentamente as contribuições dos leitores, é desejável que o coordenador da vivência realize comentários de apoio, pois demonstram que ele está acompanhando o raciocínio dos alunos. Desse modo, no turno 67, o professor-pesquisador fez com comentário desse tipo (“*Sim*”) para evidenciar que estava atento à voz de Camila. Na sequência, Davi (t. 68) participou novamente, expondo que construiu duas interpretações para o trecho lido pelo pesquisador-pesquisador (t.63). Para esse aluno, em certo momento da narrativa o marido da personagem demonstrou alguma atitude positiva em relação à esposa, entretanto, ao longo do conto, a personagem busca fugir de casa, do casamento, inclusive, fica um bom tempo na rua debaixo de chuva, a fim de decidir o que fazer de sua vida, como observamos neste excerto do texto:

Estava cansada. Pensava sempre: “Mas que é que vai acontecer agora?” Se ficasse andando. Não era solução. Voltar para casa? Não. Receava que alguma força a empurrasse para o ponto de partida. Tonta como estava, fechou os olhos e imaginou um grande turbilhão saindo do “Lar Elvira”, aspirando-a violentamente e recolocando-a junto da janela, o livro na mão, recompondo a cena diária. Assustou-se. Esperou um momento em que ninguém passava para dizer com toda a sua força: “Você não voltará”. Apaziguou-se (LISPECTOR, 2016, p. 88, grifos nossos).

Continuando seu raciocínio, Davi (t.68) comentou que o marido “*representava mesmo esse bom senso*”, contudo, às vezes, “*até isso é ruim né? ((risos)) uma pessoa muito certinha a vida toda... eu tive essa leitura também*”. Para esse aluno, alguém que é correto o tempo todo se torna ruim. Ele sintetizou sua interpretação dizendo que enxergou também “*essa questão da construção da mulher enquanto a subjugada... a::::: a submissa e também a mulher casada com o marido perfeito [...]*”. Ou seja, esse leitor realizou duas leituras em relação ao personagem/marido: “*do romântico ao exacerbado e também a questão oposta né?*”.

Na sequência, Camila (t. 69) respondeu (“*Boa*”) e o professor-pesquisador (t.70)

buscou confirmar a hipótese de Davi de que o personagem seria de fato o marido perfeito. Para isso, releu no conto um trecho que diz: “o seu marido”, né? é particularmente sólido, bom e nunca erra ((risada ao fundo))”. Porém, mesmo o personagem sendo alguém que nunca errava, ao longo do conto percebemos que se trata de alguém “bem frio” (Renata, t. 85), já que a personagem tenta fugir de casa para viver experiências outras, como viajar, tomar café, comer pão, enfim, sentir fome, pois “Há doze anos [de casamento] não sente fome” (LISPECTOR, 2016, p. 91).

Camila (t.71) concordou com a ideia de o personagem ser um marido perfeito e, como resposta, Davi (t.72) persistiu nas duas hipóteses de leitura:

*E cabem os dois também né?...porque é assim... o marido bom ele não erra porque ele não erra e o marido ruim né? o machista ele não erra por toda essa questão social por trás né? porque ele não dá o braço a torcer... a mulher é sempre a louca... a errada né?(DAVI, t. 72).*

De acordo com Camila, a mulher é considerada louca ou errada “Porque se defende né?” (73). Quer dizer, socialmente, o fato de a mulher se defender ou expressar sua opinião, é sinônimo de histeria, exagero etc. Após o comentário de Camila, Davi pareceu estar com dúvida em relação às duas interpretações por ele construídas: “eu fiquei na dúvida né? se ele é ruim ou... sei lá... Quando ele dá um beijo sem... mas ao mesmo tempo ele parece que não tá muito percebendo o que tá acontecendo... Ai eu fiquei na dúvida como é que é essa relação deles aí” (DAVI, t.74).

Ao perceber que Davi apresentava dúvidas acerca da relação do casal retratada no conto, o professor-pesquisador, como agente de letramento, expandiu a dúvida para os demais participantes da vivência através do revozeamento (O’CONNOR; MICHAELS, 1996), que consiste na reelaboração ou repetição do enunciado alheio, possibilitando, assim, que os sentidos e os conhecimentos sejam construídos democrática e colaborativamente. Por isso, ao invés de dar uma resposta pronta para o aluno, como ocorre na prática tradicional de leitura, o professor-pesquisador lançou para o grupo: “Olha pessoal o Davi tá com uma dúvida...” (t.75).

Desse modo, atuar como agente de letramento exige do professor (ou outro ator social) considerar que cada sujeito possui um repertório sociocultural singular, adquirido em contextos sócio-históricos também determinados. Isso implica reconhecer que os conhecimentos e as interpretações podem variar de leitor para leitor, logo cabe ao educador “aceitar as múltiplas leituras e os múltiplos sentidos em relação a um mesmo texto” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 166), além de considerar que os alunos podem ter

dúvidas ou dificuldades em relação a um determinado texto ou conteúdo, isto é, nem todos vão interpretar da mesma forma e/ou aprender no mesmo ritmo em uma sala de aula.

Nesse sentido, no PAG, “não há alunos que leem melhor ou pior. Há leitores, portanto, há leituras” (MELO, 2021, p. 164). Assim, como resposta, Hélio (t.76) afirmou que para ele o marido era “*opressor*”, por isso a esposa queria tanto fugir daquela relação. Além disso, salientou que ao longo do conto o marido pouco é apresentado, pois a narrativa busca evidenciar a vida da personagem, em primeiro plano. A fim de levar o aluno a aprofundar suas ideias, o professor-pesquisador (t. 77) perguntou se Hélio realmente achava que o marido era opressor (“*Ah então você acha que o homem é o opressor*”), e obteve uma resposta afirmativa do cursista (t. 78).

Logo após a participação de Hélio, Camila (t. 79) comentou que a personagem, embora estivesse ocupando um papel estabelecido socialmente – o de esposa –, “*teve esse momento de lucidez né? de compreensão de si*”, que a impulsionou tentar fugir do casamento, pois continuar vivendo aquela relação “*não era bem o que o CORAÇÃO dela queria*”. Em seguida, Hélio reafirmou (t.80) que o marido não era alguém relevante na narrativa, justamente para evidenciar a voz/desejos da esposa (“*ele é apenas citado né? na terceira pessoa... ele nem aparece na história exatamente...*”).

Destarte, verificamos que a interpretação de Davi (t. 72) de que o marido em algum momento foi bom para a esposa não foi aceita por Camila e Hélio, contudo, os cursistas continuaram a discussão, tendo em vista que o PAG é uma prática reflexiva, colaborativa e, acima de tudo, democrática, na qual os leitores podem aceitar, refutar ou rejeitar as interpretações do outro, bem como acrescentar informações à leitura dos colegas. Seguindo o raciocínio de Hélio e Camila, Renata (t. 81) também afirmou que o marido demonstrava ser opressor. Para tanto, a aluna releu um trecho do conto para justificar sua posição, e finalizou dizendo que a personagem-esposa “[...] *se anulou em todos os sentidos da vida dela né?*” para manter uma relação monótona, infeliz. Camila entrou na discussão (t. 82) a fim de acolher e complementar as ideias de Renata acerca da atitude opressora do marido.

Depois, Davi (t. 83) fez alguns apontamentos sobre o fato de a personagem sentir prazer nas coisas simples da vida – como tomar café, comer pão, sentir o vento etc. – somente quando estava fora de casa. Renata complementou a leitura do colega retomando, para isso, um trecho final do conto:

*E na parte que ele::::: que ela entra em casa né? lá no finalzinho que ela fala assim: “é tarde e seu marido está lendo na cama, diz-lhe que Rosinha esteve doente. Não recebeu seu recado avisando que só voltaria de noite? Não, diz ele”. Algo assim... bem... bem frio... bem::::: assim::::: por isso que eu acho que ele tem toda essa::::: essa força opressora sobre ela né? (RENATA, t. 84).*

Na sequência, o professor-pesquisador (t.85) revozeou, em tom interrogativo, a leitura de Renata (“*Como se ele não se importasse né Renata?*”). Tal questionamento foi importante não só por demonstrar para a aluna que o professor-pesquisador estava atento à discussão, mas, também, para estimular a aluna a ampliar os sentidos. Como resposta, Renata completou: “*Sim... Tanto faz se você chega às cinco ou às dez*” (t. 86).

É possível perceber que o grupo (construiu e) aderiu mais a leitura de que o marido tinha atitudes pouco agradáveis para com a esposa, como observamos, também, no discurso de Guilherme (t. 85), que interpretou o fato de a esposa ter que acordar o marido às sete horas como algo “*muito forte*”, indicando que “*a responsabilidade de acordar o cara é dela*”. Para ele, isso revela “*um pouco da infantilização do marido*” e, por trás da narrativa, “*existe também uma crítica da Clarice à infantilização do homem... especialmente na figura marido... da persona marido*”. Guilherme explicou também que em outras obras a escritora brasileira coloca essa temática em xeque, por ser influenciada pelo contexto sócio-histórico vivido por ela – décadas de sessenta e setenta.

Em seguida, Héio (t. 90) retornou ao texto para justificar porque a personagem-esposa continuou casada. Ele releu uma passagem que indica que a mulher não tinha dinheiro suficiente para viajar, ou seja, para esse aluno, “*se não fosse isso né? de repente ela não chegaria nessa situação*”, tendo que viver como se fosse uma prisioneira (“*Então é::::: uma prisão né o carcereiro e o prisioneiro né?... ninguém ali tem coragem de fugir dessa situação né?*”). Nesse sentido, observamos que as questões materiais – como pontou Davi (t. 14) no início da vivência – podem ter influenciado na decisão final da personagem. O professor-pesquisador, na sequência (t. 91), acolheu as contribuições do aluno, dizendo que a metáfora do prisioneiro e o carcereiro era interessante e relevante.

Na parte final da vivência, Guilherme (t. 92) levantou uma questão/dúvida acerca da expressão “*Lar Elvira*” que aparece no conto. O aluno, inicialmente, a interpretou como uma “*casa pra moças*” ou “*internato*”, no entanto, depois, “*deu pra perceber que ela tava fugindo de um casamento*”. Porém, ele ainda perguntou ao professor-pesquisador se havia alguma informação a respeito do “*Lar Elvira*”. Ao invés de tecer, inicialmente, algum comentário sobre o ponto levantado pelo aluno, o professor-pesquisador (t. 92)

lançou para o grupo um questionamento, no intuito de levar os leitores a refletirem e, quem sabe, discutirem as possíveis interpretações para referida expressão (“*O que que seria pessoal o Lar Elvira?*” ((*todos ficaram em silêncio*))).

Percebendo o silêncio do grupo, o professor-pesquisador expôs sua opinião relendo, para isso, um trecho do texto, e ao final, perguntou aos cursistas como eles haviam interpretado a passagem lida:

*Olha Guilherme na leitura que eu fiz o Lar Elvira seria a CASA dela... Então... e:::: e:::: no texto fala assim né? “Tonta como estava, fechou os olhos e imaginou um grande turbilhão saindo do “LAR ELVIRA”, aspirando-a violentamente e recolocando-a junto da janela, o livro na mão, recompondo a cena diária.” Então... o Lar Elvira é (...) seria o regresso à casa dela né? pra aquela rotina né? Foi a leitura que eu fiz né? ((risos))... E aí ela se assusta né? “AssusTOU-SE. Esperou um momento em que ninguém passava para dizer com toda a força: “Você não voltará”. ApaziGUOU-SE”. Então eu acho que se refere à casa dela... E vocês como interpretaram? (PROFESSOR-PESQUISADOR, t. 93).*

Hélio (t. 94), na sequência, respondeu que Elvira era o nome da personagem-esposa. O professor-pesquisador (t. 95) concordou com essa hipótese, assim como Guilherme (t. 96). A discussão apontou para o fato de que, embora a expressão “Lar Elvira” se referisse à casa da personagm, e, comumente, a palavra “lar” apresenta sentido positivo – lugar confortável, de aconchego –, a mulher somente sentiu tais sentimentos fora de casa/do casamento, como explicou Hélio: “*Se fosse confortável ela viveria essas experiências que foram na rua né? fora de casa (ela teria dentro de casa né?) [...] somente fora ela conseguiu se sentir livre...*” (t. 98). Por fim, o professor-pesquisador apoiou a leitura de Hélio e releu a parte final do conto, perguntando aos alunos como eles haviam interpretado:

*É isso mesmo Hélio... parece que só lá fora ela consegue ser livre né?... E aí mais alguma:::: coisa?... Lá no final do conto... bem:::: no final mesmo diz assim: “Dentre as árvores, sobe uma luz grande e pura. Fica de olhos abertos durante algum tempo. Depois enxuga as lágrimas com o lençol, fecha os olhos e ajeita-se na cama. Sente o luar cobri-la vagarosamente. Dentro do silêncio da noite, o navio se afasta cada vez mais”. Como vocês interpretaram esse (...) essa última parte? (PROFESSOR-PESQUISADOR, t. 99).*

Após os comentários do professor-pesquisador, Renata (t. 100) disse que, para ela, a personagem teria que “*se contentar com a vida que ela levava*”, pois, ao não ter tido coragem suficiente para deixar o marido – terminando o casamento –, “*a felicidade estava partindo [...] aí ela... o que resta são as lágrimas e continuar naquela vidinha:::: dela do jeito que sempre foi...*”. O professor-pesquisador, em seguida, revozeou (t. 101) parte da



fala da aluna (“*É... a felicidade estava partindo...*”) no intuito de fazer com que ela (ou outros integrantes do grupo) ampliasse os sentidos.

O revozeamento realizado pelo professor-pesquisador (t. 101) estimulou a participação de Hélio (t. 102), que completou: “*É como se ela estivesse é::: na cama... próxima à janela aberta (olhando né? o mundo lá fora) e lembrando daquele momento que ela teve né? seria a felicidade né? e também a lembrança ((som de gaguejo)) (do que já fez) da fuga dela...*”. Posteriormente, o professor-pesquisador (t. 103) realizou um comentário de apoio (“*É mesmo Hélio... ela poderia estar ali lembrando de tudo o que ela viveu fora de casa né?...*”) e perguntou se alguém mais gostaria de acrescentar algo. Contudo, os alunos ficaram em silêncio, assim, o professor-pesquisador retomou algumas leituras construídas pelos cursitas a fim de que pudessem dizer quais eram coerentes com a narrativa clariceana:

*Mais alguém pessoal quer comentar? ((silêncio)) Ou a gente pode encerrar?... Bom... então... aqui vocês construíram várias leituras e aí... agora a gente vai observar quais são coerentes ou não... se são todas... Vocês disseram que pra ser feliz tem que ter coragem... Acham que essa é uma leitura válida pro texto?... Vocês também falaram né? que a precipitação da chuva poderia ser um indicativo de muDANÇA da saída da Elvira ou da personagem... Vocês disseram que essa mulher pode ser subMISSA... que tem um sensação de enclausurAMENTO... que a Clarice toca nas questões SOCIAIS... do papel da mulher... da mulher reprimIDA... o homem como um opreSSOR... E que a mulher também só sentiu PRAZER nesses detalhes mí-ni-mos né? pequenos da vida... só quando ela estava fora de casa... como tomar café e... ou comer um pão né? E que o homem também não se importava com essa mulher... como se ele não tivesse tanta... simpatia com ela... porque ele na verdade era tido como uma criança né? aquela pessoa que tem que ter vários cuidados porque se não... não caminha... Aí o Guilherme também comentou que a Clarice pode fazer uma crítica né? a essa sociedade... aos relacionamentos abuSIVOS e o Hélio disse que o casamento aí pode ser tratado como uma prisão... E o que que vocês acham? Todas essas leituras podem ser válidas... coerentes pra esse texto?... (PROFESSOR-PESQUISADOR, t. 103).*

A retomada, ao final da vivência, das leituras construídas pelo grupo é uma atitude pertinente no PAG, pois, nesse momento, os leitores podem, democraticamente, decidir quais leituras foram relevantes. Por isso, é importante que o professor pense junto com os alunos, ao invés de decidir, ele mesmo, o que conta como interpretação. Nesse processo de reflexão e colaboração, “o professor se desloca da sua posição [de autoridade interpretativa] para compreender e ouvir com empatia a voz do aluno, em um exercício de perceber o aluno como outro diferente de si” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 32).

Nesse sentido, Camila (t. 104), Davi (t. 105), Guilherme (t. 106) e Renata (t. 107) concordaram com as leituras por eles construídas e retomadas pelo professor-pesquisador;

apenas Hélio não se posicionou. Para finalizar a vivência, o professor-pesquisador (t. 108) agradeceu a participação dos cursistas e ressaltou que, se o grupo continuasse discutindo sobre o texto, outras leituras poderiam emergir, visto que, ao pensar alto em grupo, almejamos a negociação e construção de múltiplas leituras, indo de encontro às práticas de leitura silenciadoras e centralizadoras que persistem no contexto educacional.

### **Considerações finais**

O artigo teve como objetivo discutir a formação de leitores responsáveis por meio da prática dialógica Pensar Alto em Grupo (PAG), em um curso de extensão promovido remotamente, no ano de 2021, via plataforma *Teams*. Para isso, fomos guiados pela seguinte questão: Quais as contribuições da prática do PAG na formação de alunos de um curso de extensão universitária como leitores responsáveis?

Como pudemos observar, os alunos discutiram e negociaram dialógica e colaborativamente ao longo da vivência, sobretudo por saberem que não seriam avaliados ou que precisariam chegar a uma interpretação determinada pelo professor-pesquisador. Quer dizer, por meio do Pensar Alto em Grupo, os leitores tiveram voz e espaço para expressar suas subjetividades, ativa e responsivamente.

Na medida em que o professor-pesquisador criou, juntamente com os cursistas, uma ambiência reflexiva e respeitosa, os leitores raciocinaram inferencialmente – aspecto importante no processo de leitura de modo geral, e na leitura de textos literários, em particular. Todas as contribuições foram acolhidas pelo professor-pesquisador que, em determinados momentos realizou comentários de apoio, e em outros, lançou para o grupo as hipóteses, para que os alunos pudessem pensar alto em grupo, ao invés de oferecer uma resposta única e definitiva, como na prática escolar dominante.

Sabemos o quão desafiador é romper com concepções e práticas arraigadas nos cotidianos das salas de aula, que, de modo geral, são informadas pela perspectiva monológica da leitura única. Entretanto, também acreditamos que por meio da ação-reflexão-ação dos professores, as práticas tradicionais poderão sofrer transformações. O Pensar Alto em Grupo, como vimos, é uma alternativa interessante, pois, ao se fundamentar numa concepção dialógica de linguagem, “pode levar a letramentos mais comprometidos com a cidadania, promovendo diálogos autênticos e não mera reprodução de discursos e identidades cristalizados no ensino de leitura” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016. 34).

## Referências

ABRANTES, Ana M. Intersubjetividade entre a singularidade e a empatia. In: CAVALCANTI, Sandra; GABRIEL, Rosângela; MOURA, Heronides (Orgs). *Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

ASSIS, Juliana P de. *Prática de leitura dialógica em contexto remoto: o professor como agente de letramento na construção de sentido*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário Porto Nacional, TO, 2021.

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

BATISTA-SANTOS, Dalve O. *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2018.

BATISTA-SANTOS, Dalve O; SILVA, Dimas H. P de O. A prática de letramento do pensar alto em grupo em contexto remoto: o dialogismo na construção de sentidos. In: FUZA, Ângela F; BATISTA-SANTOS, Dalve O; MELO, Lívia C de (Orgs). *Leitura: aspectos teórico-metodológicos no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

CAMACHO, Flávia F. *Prática de letramento dialógica na construção de sentidos em poemas e contos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2021.

CAMERON, Lynne. *Metaphor in education discourse*. London/New York: Continuum, 2003.

CICHILERO, Marli. *Visão de águia: a (trans) formação do leitor na prática de letramento “Pensar Alto em Grupo”*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2021.

CORACINI, Maria J. R. F. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, Maria J. R. F (Org). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sanra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICSSON, K. Anders; SIMON, Herbert A. *Protocol Analysis*. Cambridge, Mass: MIT Press / Bradford, 1984.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUIMARÃES, Cleber Ferreira. *Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2023.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, 2007.

LISPECTOR, Clarice. A fuga. In: LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. Organização de Benjamim Moser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MELO, Edsônia de S. O. *O pensar alto em grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2021.

MOITA LOPES, Luiz P da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

O'CONNOR, Mary C; MICHAELS, Sarah. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, Deborah (Ed). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge University Press, 1996.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna. M; ZUCCERMAGLIO, Cristina. (Orgs). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escolar*. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RITIVOI, Andreea D. *Empatia, intersubjetividade e compreensão narrativa: lendo as histórias, lendo as vidas (dos outros)*. Trad. Ricardo Santhiago. São Paulo: Letras e Voz, 2018.

STREET, Braian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: desafios da leitura na nossa era*. Trad. Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZANOTTO, Mara S. (PASCHOAL). Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 175-189, 1988.

ZANOTTO, Mara S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

ZANOTTO, Mara S.T. Construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura. In: PAIVA, Vera L. M. O (Org). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

ZANOTTO, Mara S. As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 3-17, 2014.

ZANOTTO, Mara S; SUGAYAMA, Ariane M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 19, n. 1, p. 1-39, 2016.

ZANOTTO, Mara S. Uma investigação empírica sobre interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura. In: GABRIEL, Rosângela; PELOSI, Ana Cristina. (Orgs). *Linguagem e cognição: emergência e produção de sentidos*. Florianópolis: Insular, 2016.

ZANOTTO, Mara S; TAVARES DOS SANTOS, Marivan. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. *Signo*, v. 43, n. 77, p. 201-2011, 2018.

ZANOTTO, Mara S. Diálogos imprescindíveis: metáfora, cognição e letramento literário. In: CAVALCANTI, Sandra; GABRIEL, Rosângela; MOURA, Heronides (Orgs). *Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.