

AMPLIAÇÃO  
DE VIVÊNCIAS  
COM O ATO DE LER  
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR  
EM LINGUAGEM:  
UMA DISCUSSÃO  
SOBRE A  
*INTERSUBJETIVIDADE* E A  
FORMAÇÃO DE LEITORES

AMPLIACIÓN DE VIVENCIAS CON EL ACTO DE LEER EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LENGUAJE: UNA DISCUSIÓN SOBRE LA *INTERSUBJETIVIDAD* Y LA FORMACIÓN DE LECTORES

INCREASING EXPERIENCES WITH THE *ACT OF READING* IN LANGUAGE SCHOOL EDUCATION: A DISCUSSION ABOUT *INTERSUBJECTIVITY* AND READERS FORMATION

Aline Cassol Daga\*

Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO: Este artigo tematiza a leitura, em uma abordagem que considera as dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva* do ato de ler como fundamentais para a formação do leitor. Trata-se de uma abordagem que parte dos conceitos de *interpsíquico* e *intrapíquico* em Vygotski (2012 [1931]), a partir do entendimento do autor de que o objeto de apropriação intrapsíquica emerge das relações interpsíquicas estabelecidas pelos sujeitos no âmbito da cultura e da história. A perspectiva teórica contempla articulação dos estudos do letramento, do pensamento bakhtiniano e do pensamento vigotskiano, pois se entende que tais teorias, embora distintas sob vários aspectos, dialogam no que concerne às concepções de *sujeito* e de *língua/linguagem*. O objetivo é apresentar uma discussão teórica que toque questões relacionadas à educação escolar em linguagem em se tratando do processo de ampliação de repertório cultural possibilitado via leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Ato de ler. Educação em linguagem. Esfera escolar.

---

\* Doutora em Linguística. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Realeza. E-mail: [alinedaga@gmail.com](mailto:alinedaga@gmail.com).

RESUMEN: Este artículo tiene como temática la lectura, en un abordaje que considera las dimensiones intersubjetiva e intrasubjetiva del acto de leer como fundamentales para la formación del lector. Se trata de un abordaje que parte de los conceptos de que es intersíquico e intrapsíquico en Vygotski (2012 [1931]), a partir del entendimiento del autor que el objeto de apropiación intrapsíquica emerge de las relaciones intersíquicas establecidas por los sujetos en el ámbito de la cultura y de la historia. La perspectiva teórica contempla articulación de los estudios del 'letramiento', del pensamiento bakhtiniano y del pensamiento vigotskiano, pues se comprende que teorías, aunque distintas bajo varios aspectos, dialogan en lo que concierne a las concepciones de sujeto y de lengua/lenguaje. El objetivo es presentar una discusión teórica que toque cuestiones relacionadas a la educación escolar en lenguaje, tratándose del proceso de ampliación del repertorio cultural posibilitado vía lectura.

PALABRAS CLAVE: Acto de leer. Educación en lenguaje. Esfera escolar.

ABSTRACT: This article studies the act of reading in an approach that considers the inter-subjective and intra-subjective dimensions of the act of reading as compulsory to the reader's formation. It is an approach based on Vygotsky's concepts of interpsychic and intrapsychic (2012 [1931]), from the understanding of the author that the object of intrapsychic appropriation emerges from interpsychic relations established by the subjects in the field of culture and history. The theoretical perspective includes the articulation of literacy studies, the Bakhtinian and Vigotskian thoughts, since we understood that these theories, even though distinct in many ways, dialogue between themselves regarding the concepts of subject and language. The goal of this paper is to present a theoretical discussion that addresses issues related to language education related to the increasing of cultural repertoire, a process made possible through reading.

KEYWORDS: Act of reading. Language education. Scholar sphere.

## 1 INTRODUÇÃO

Estudar questões relacionadas à leitura contemporaneamente demanda compreender ações que se dão no âmbito das relações interpessoais levadas a cabo no plano dos grupos culturais situados. As relações intersubjetivas possibilitam o desenvolvimento da familiaridade com o *ato de ler*, a partir dos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) dos quais o sujeito participa e das *práticas de letramento* (STREET, 1984; 1988) que emergem das situações de interação em que a escrita se faz presente.

O *ato de ler* está, pois, integrado à vida dos sujeitos nas diferentes *esferas da atividade humana*, quer se trate da dimensão mais *funcional* ou mais *infuncional* de tais *esferas* (com base em PONZIO, 2010b; 2013; 2014). Essa perspectiva que considera as *práticas de letramento* com lugar no cotidiano tanto quanto na história das sociedades convida ao alargamento da compreensão do *ato de ler*, de modo a não mais ser concebido como vinculado unicamente à erudição, tanto quanto não ser compreendido como alheio a essa mesma erudição; eis nossa busca por estudar a leitura como *ato* que tensiona o *cotidiano* e a *história* (HELLER, 2008 [1970]), o *grande* e o *pequeno tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]) no campo das artes, das ciências, das religiões/da espiritualidade, da filosofia e áreas afins, o que remete a questões como *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998) e *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

E, quanto a esse equilíbrio entre o agir cotidiano e questões mais amplas que tocam a humanidade do homem, entendemos que, nos espaços institucionalizados de educação, como escolas e universidades, a *leitura* assume especial importância, pois se relaciona à formação tanto quanto à informação dos sujeitos, já que a apropriação de conhecimentos requer, em grande medida, leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* que estabelecem relações interpessoais em diferentes *esferas da atividade humana*; isso porque os conhecimentos produzidos pelo homem ao longo do tempo (com base em DUARTE, 2013 [1993]) – tomados em suas movências e instabilidades – podem, em tese, ser objeto de acesso por parte dos diferentes sujeitos via *leitura*, pois a escrita tornou possível um tipo de registro de saberes que resiste ao tempo e atravessa gerações (com base em FISCHER, 2006).

Nesse sentido, se o *ato de ler* é atividade fundamental para que o sujeito interaja nas diferentes *esferas de atividade humana*, cabe às instituições educacionais “[...] garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que

ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas” (BRITTO, 1997, p. 23). O papel desempenhado pela escola – no sentido de favorecer a formação<sup>1</sup> do sujeito-leitor dos mais diversos materiais escritos em interações sociais diversificadas e de possibilitar a ampliação de suas *práticas de letramento*, de seu repertório cultural – tem seu grau de importância aumentado em contextos nos quais as vivências com leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* características do grupo sociocultural e econômico ao qual o aluno pertence distinguem-se sobremaneira das *práticas de letramento* instituídas nesse espaço de educação formal.

Diante desse panorama inicial, propomo-nos a abordar a educação para a leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* como um campo de investigação complexo que envolve vivências com o *ato de ler*, valorações atribuídas aos materiais escritos e experiências com leituras, as quais se delineiam nas relações intersubjetivas mantidas no interior dos diferentes grupos socioculturais e econômicos (com base em HEATH, 2001 [1982]; GEE, 2004; BRITTO, 2003; 2012) e, por implicação, desenvolvimento de *funções psíquicas* no âmbito da intersubjetividade (com base em VYGOTSKY, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985) mobilizadas no *ato de ler*.

A *leitura*, tomada como processo cultural, possibilita o entendimento dos usos sociais da escrita sob a perspectiva *ecológica* (BARTON, 1994). Entendemos que considerar a *leitura* nessa perspectiva, tendo por base, para isso, os estudos do letramento, o pensamento bakhtiniano e o pensamento vigotskiano, faculta-nos um olhar atento às *práticas de letramento* dos sujeitos a partir da compreensão de quem são esses sujeitos e de que relações intersubjetivas estabelecem no meio cultural em que vivem.

Assim, apresentamos, neste artigo, uma discussão teórica sobre vivências com o *ato de ler* na *esfera escolar*, como um recorte da pesquisa que realizamos ao longo do processo de doutoramento (DAGA, 2016). Com ancoragem teórica de base histórico-cultural, buscamos refletir, na seção apresentada a seguir, sobre a importância da intersubjetividade para a formação do leitor. Na segunda seção do artigo, apresentamos uma reflexão sobre vivências com o *ato de ler* na Educação Básica, no sentido de contribuir para discussões que envolvem a educação escolar em linguagem, especialmente em se tratando da ampliação de repertório cultural possibilitada pela *leitura*.

## 2 O ATO DE LER E A INTERSUBJETIVIDADE

A partir da concepção de *língua(gem)* como forma de interação, com base no ideário bakhtiniano, entendemos a *leitura* não como *extração de sentido* e nem como *atribuição de sentido*, mas como um processo em que o leitor, sujeito ativo, interage com o autor por meio do texto. Nesse processo de *encontro* de leitor e autor por meio do texto é que se tecem os sentidos, os quais não estão prontos no texto e nem dependem exclusivamente do leitor. Para L. Ponzio (2002), a irredutibilidade do texto em relação à interpretação, seja do autor, seja de qualquer leitor, é que explica a possibilidade de ele enriquecer-se com novos sentidos ao longo do tempo. Já de acordo com Geraldi (2010, p.103),

Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando.

Nesse sentido, a leitura é também coprodução do texto, ou reescritura, como propõe L. Ponzio (2002); o texto passa a existir no momento em que se dá a ler pelo outro, pois os sentidos emergem desse *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010b; 2013). A compreensão do texto, sob essa perspectiva, acontece a partir do horizonte socioideológico do leitor (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]); assim, toda compreensão é dialógica por mobilizar diferentes vozes, posições axiológicas, ideias, valores, colocando-os em tensão e gerando o conflito, a concordância ou um *continuum* entre eles.

<sup>1</sup> Conhecemos as ressalvas de Britto (2003) ao conceito de formação de leitor, tanto quanto suas ressalvas ao conceito de letramento (BRITTO, 2012), mas assumimos o risco da referenciação desse autor mesmo tratando desses conceitos, porque entendemos não estarmos concebendo letramento em eventual insularização no cotidiano, nem concebendo formação de leitores na perspectiva acrítica em relação às contingências socioeconômicas desse processo.

Nessa perspectiva, tomamos a *leitura* como o *ato*, o *ato de ler*, fazendo-o à luz do conceito de *ato responsável*, que deriva de Bakhtin (2010 [1920-24]), e da compreensão de que não há alibi para o existir humano. Nessa perspectiva, *ato* implica “dar um passo”, sentido suscitado pelo segmento morfológico *-stup* constitutivo de *postupok*, tal qual consta no título original da obra “Para uma filosofia do ato”, que, em russo é assim enunciado: “K filosofii postupka”.

Assim, conceber a *leitura* como *ato*, implica ter presente o protagonismo do sujeito, sua reação-resposta, sua singularidade na relação com a alteridade, a impossibilidade de outrem tecer os ‘fios’ que cabe ao sujeito leitor, em sua historicidade, tecer no *encontro* dele e do autor. *Ler*, assim, não se circunscreve ao agenciamento de funções psíquicas que fazem emergir o processamento neural (como discutem hoje neuropsicólogos, a exemplo de DEHAENE, 2007) de cada sujeito, mas compreende ações que se dão no âmbito das relações interpessoais.

Na perspectiva epistemológica em que nos fundamentamos, há questões de ordem social, histórica e cultural implicadas na configuração das características particulares da formação em leitura dos diferentes sujeitos, tal qual estudos de Heath (2001 [1982]) e Lahire (2008 [1995]) apontam no que se refere à influência de implicações socioculturais para a apropriação da cultura escrita. A *leitura* envolve, assim, o tensionamento entre o que vimos chamando de dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*, com base nos conceitos *interpsíquico* e *intrapíquico* em Vygotski (2012 [1931]), a partir do entendimento do autor de que o objeto de apropriação intrapsíquica emerge das relações interpsíquicas estabelecidas pelos sujeitos no âmbito da cultura e da história.

A essencialidade da relação dialética entre elementos constituintes internos e externos ao homem foi defendida por Vygotski (2012 [1931]). Com a “lei genética geral do desenvolvimento psíquico”, o autor postulou que toda função psíquica ocorre primeiro no plano interpessoal e interpsíquico e, posteriormente, no plano intrapessoal e intrapsíquico. Assim, nada se dá no plano intrapsíquico sem antes ter ocorrido no interpsíquico.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, em decorrência da interiorização dos signos, tem natureza social, não resultando de uma complexificação natural evolutiva de características biológicas. Escreve o autor: “[...] la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convenidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 104). A interiorização dos signos revela, assim, a natureza social do psiquismo humano, uma vez que os signos remetem a atividades mediadas, funcionam como “ferramentas” psíquicas que transformam o próprio sujeito.

Segundo Wertsch (1985), interessa olhar de forma mais acurada para o que torna possível a transição da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*, para como o processo de internalização acontece com base nas relações interpsíquicas. Assim, o autor evoca a noção de *intersubjetividade*, a qual, segundo ele, “[...] exists when interlocutors share some aspect of their situation definitions. Typically this overlap may occur at several levels, and hence several levels of intersubjectivity may exist” (WERTSCH, 1985, p. 159).

Para explicar o funcionamento interpsíquico, o autor norte-americano utiliza a noção de *definição da situação*, que corresponde ao modo pelo qual objetos e eventos são representados ou definidos. Para ele, a forma como se dá a *definição da situação* pelos sujeitos em interação indica o nível na transição do funcionamento *interpsíquico* para o funcionamento *intrapíquico*. Ao estudar a interação entre mães e filhos, Wertsch (1985) identificou quatro níveis de transição. Em um primeiro nível, a comunicação é caracterizada como difícil, pois a *definição da situação* da criança<sup>2</sup> é muito diferente da do adulto com quem interage. No segundo nível de transição entre o plano interpsíquico e o plano intrapsíquico, a interação entre o adulto e a criança não fica tão limitada pela *definição da situação* restrita da criança; portanto, nesse nível, as aproximações na *definição da situação* já seriam maiores. No terceiro nível, a criança já faz algumas inferências no sentido de responder às diretivas do adulto. “While the process is still carried out on the interpsychological plane, the fact that the child can make the appropriate inferences indicates that intrapsychological functioning is beginning to account for much of the child's performance” (WERTSCH, 1985, p. 163). Por fim, no quarto e último nível, a criança

<sup>2</sup> Ainda que o autor norte-americano, assim como o autor russo, faça referência a aprendizagens na infância, entendemos possível estender esta discussão para outras fases da vida humana.

tem total responsabilidade pela execução da atividade; nessa fase, a fala egocêntrica aparece durante ou logo após a transmutação para o funcionamento *intrapésíquico*.

This is a semiotic manifestation of the fact that the child has mastered the situation definition with which the adult originally approached the task. At this point there is almost complete intersubjectivity between adult and child on the situation definition, a fact that makes further other-regulation unnecessary. (WERTSCH, 1985, p. 164)

Assim, Wertsch (1985), com base em Vygotski (2012 [1931]), entende que há uma inextricável relação entre os níveis da *intersubjetividade* e da *intrassubjetividade*, destacando a importância da *zona de desenvolvimento imediato* para a transição entre essas duas dimensões. Nesse sentido, compreensões vigotskianas sobre o papel do interlocutor mais experiente ao incidir sobre a *zona de desenvolvimento imediato* do sujeito interessam-nos sobremaneira na abordagem de *leitura*, uma vez que as relações intersubjetivas, com a participação de um interlocutor mais experiente, provocam ressignificações na imagem subjetiva da realidade objetiva, nas representações de mundo da então *zona de desenvolvimento real* dos sujeitos.

Nesse contexto, o conceito de *mediação*, proposto por Vygotski (2012 [1931]), é fundamental para a discussão de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura. Para Martins (2011, p. 42),

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vygotski [...] não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Assim, a *mediação* implica uma organização, uma incidência intencional, que reflete no desenvolvimento do sujeito por meio da *zona de desenvolvimento imediato*. Para Vygotski (2012 [1931]), a relação do sujeito com o mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, o que faculta a instituição das relações sociais, possibilitando a interação entre tais sujeitos situados historicamente.

Essa proposição de compreender o papel da *intersubjetividade*, a importância do *encontro* (PONZIO, 2010b) para a apropriação cultural, para os processos intrapésíquicos de desenvolvimento do sujeito, remete-nos a abordagens nos estudos do letramento, segundo as quais as relações instituídas na *ecologia* de grupos específicos (BARTON, 1994) incidem sobre os *processos culturais* que caracterizam esses grupos, o que implica considerar vivências e valorações. De acordo com Barton e Hamilton (2004, p. 109), “Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal”.

Com base nessas considerações, podemos inferir que a maneira como os sujeitos lidam com os diferentes *eventos de letramento* depende do local em que se encontram, das suas *práticas de letramento*, que são tomadas de forma distinta nas diferentes culturas. Esse olhar exige compreender que *leitura* e *escritura* são práticas sociais e culturais produzidas nas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos, sendo, portanto, variáveis.

De acordo com Gee (2004), a *leitura*, como um *processo cultural*, integra o cotidiano da vida humana, pois requer aprendizado em condições naturalísticas e não somente na sistematicidade dos processos de escolaridade, a exemplo da aprendizagem dos conhecimentos enciclopédicos, de modo geral. Assim, os processos culturais implicam naturalização por meio da vivência em contextos de sentido e não apenas por meio da escolarização formal.

Para Lahire (2008 [1995]), não basta estar inserido em um ambiente em que há valoração da leitura, o mais importante é que essa valoração seja socializada em vivências intersubjetivas; ou, em se tratando de famílias que não se caracterizam por tais vivências com a escrita, parece fundamental que haja prospecções para a busca dessas mesmas vivências para além da *esfera familiar*, instigando-se a criança a ampliar suas experiências com os usos sociais da escrita a partir da valoração que se atribui a essa modalidade da língua nessa mesma *esfera familiar* – nesse caso, valoração do que se entende como ‘faltando’ ali –, situação que tende a se estabelecer muito marcadamente pelo *mito do letramento* de que trata Graff (1994), em uma perspectiva de redenção por meio de vivências outras que transcendam aquelas da ambientação familiar. Em síntese, eis o conhecido comportamento parental de fuga do determinismo, na

maior parte das vezes econômico: ‘não quero que meus filhos passem pelas dificuldades que passei’. Nesse sentido, tanto *práticas de letramento* caracterizadas por tais vivências com o *grande tempo*, quanto aquelas em que essas vivências não se colocam, mas que contemplam projeções favoráveis acerca delas, isso no que diz respeito às diferentes leituras que caracterizam a história humana, estão implicadas no processo de apropriação dos usos sociais da escrita, e as relações intersubjetivas estabelecidas pelo sujeito contribuem ou não para sua formação como leitor de textos em diferentes *gêneros do discurso* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]; HEATH, 2001 [1982]; STREET, 1988).

Ainda, nesta discussão, importa considerar conhecido estudo de obra já mencionada de Heath (2001 [1982]), a partir do qual compreendemos que, quando a convivência com a leitura começa antes de a criança ir para a escola, no ambiente familiar, esse processo se torna, de algum modo, naturalizado. No entendimento dessa etnógrafa, “[...] the *culture* children learn as they grow up is, in fact, ‘ways ok taking’ meaning from the environment around them” (HEATH, 2001 [1982], p. 49, grifo da autora). De acordo com Cerutti-Rizzatti (2009), a familiaridade com usos distintos da escrita implica vivência dessa modalidade da língua em situações específicas de interação.

O estudo ‘clássico’ de Heath (2001 [1982]) sugere a importância das relações intersubjetivas para o aprendizado da leitura e, por implicação, para o ‘sucesso’ escolar das crianças. O contato amplo com uma diversidade de *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994) estende as possibilidades de os sujeitos terem acesso às mais variadas atividades de leitura e escrita que têm lugar na sociedade em que vivem. Influências advindas das relações intersubjetivas que se estabelecem ao longo das vivências interferem em maior ou menor grau no conjunto de valores de que nos apropriamos sobre as diferentes leituras.

Sob essa perspectiva, a compreensão do texto lido é uma resposta ativa dos leitores no *encontro* deles e dos autores; a *outra palavra* e a *palavra outra* (PONZIO, 2010b) em interação. Para a composição dos sentidos, a partir desse *encontro*, são ativadas *funções psíquicas* para conhecer o que é dito pelo autor, para responder a esse dito, uma vez que a compreensão é sempre uma resposta ao dito, em que o leitor, com seu excedente de visão, vai ao encontro da *palavra outra* (PONZIO, 2010b). Nesse processo, há várias *funções psíquicas* implicadas, como a *atenção*, outro processo funcional que tem natureza social. De acordo com Martins (2011, p. 112, grifo da autora),

Vygotski (1996) demonstrou que a atenção responde a um complexo processo de desenvolvimento, constituindo-se como traço imanente do desenvolvimento cultural da humanidade, ultrapassando estágios primitivos em direção a estágios altamente organizados e complexos. A luta pela vida, as formas de relação entre o homem e a natureza consubstanciadas sob a forma de trabalho, impuseram-se como fatores determinantes do desenvolvimento psíquico e, imperiosamente, exigiram transformações nas expressões naturais da atenção.

Com isso, o autor russo ressalta que não há como conceber a *atenção* como um processo puramente intrapsíquico, pois ela mantém uma relação estreita com as propriedades dos estímulos externos. A *atenção voluntária* – intensamente requerida no *ato de ler* –, que permite concentrar de forma intencional a *atenção* sobre determinados estímulos, é específica dos seres humanos, diferentemente da *atenção involuntária*, que, no limite do atendimento a determinantes naturais da percepção, é comum a homens e animais (MARTINS, 2011).

Se do ponto de partida a atenção e a memória despontam subjugadas às suas bases naturais, orgânicas, manifestando-se de modo involuntário, ao longo do desenvolvimento cultural suplantam essa condição, adquirindo possibilidades de expressão complexa, isto é, voluntária (MARTINS, 2012, p. 4).

“Assim, desde a sua origem a atenção está orientada pelos *objetos* e pelo *outro* falante [...]” (MARTINS, 2011, p. 120), o que reitera que as operações internas encontram-se subjugadas às externas. Nesse sentido, a concentração e a intensidade da *atenção*, que têm implicações para os processos de compreensão leitora, especialmente quando o volume ou a complexidade da leitura for maior, desenvolvem-se a partir de dispositivos culturais criados pelo contexto histórico-social. Desse modo, o conhecimento vai se organizando e reorganizando cada vez que novas informações são incorporadas, a cada novo processo de apropriação cultural, o que nos remete à *intersubjetividade* em Wertsch (1985).

Nesse sentido, a dimensão *intrassubjetiva* implica o sujeito ir “[...] ao *encontro* do autor defronta[ndo]-se com o texto-enunciado materializado à sua frente em escolhas lexicais e gramaticais que atendem a projetos de dizer específicos” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014, p. 229). Em nosso entendimento, os processos no âmbito da *intrassubjetividade* ocorrem motivados por situações de interação em que a escritura e a leitura se fazem presentes. Trata-se de um percurso que precisa se dar no movimento da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*, considerando a compreensão leitora como reação-resposta dos sujeitos no *encontro* deles e dos autores.

### 3 AMPLIAÇÃO DAS VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM LINGUAGEM

A escola, como uma das principais agências de letramento (KLEIMAN, 1995), em tese, exerce papel fundamental na vida das pessoas, considerada sua função de promover a socialização de conhecimentos histórica e culturalmente sistematizados pela humanidade<sup>3</sup>. Ao oportunizar a apropriação de tais conhecimentos, a educação escolar possibilita “[...] a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos” (MARTINS, 2011, p. 213).

Com base em Vigotski (2001 [1934]), compreendemos que o papel da escola é promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio do ensino dos *conceitos científicos*, na tensão dialética com os *conceitos cotidianos*, o que nos remete a Heller (2008 [1970]). De acordo com o autor russo, a formação de *conceitos*, que acontece no movimento do plano interpsíquico para o intrapsíquico, reorganiza tais funções psíquicas. Assim, por meio do ensino, da incidência do interlocutor mais experiente sobre a *zona de desenvolvimento imediato* do sujeito aprendiz, a educação escolar facultya a este último o avanço da *zona de desenvolvimento real*, daquilo que realiza sozinho a partir de conexões interfuncionais já estabelecidas, para a *zona de desenvolvimento imediato*. De acordo com Martins (2011, p. 233),

[...] afirmar a essencialidade da transmissão dos conhecimentos<sup>4</sup> historicamente sistematizados representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral” e que, para a consecução desse objetivo, incide sobre a área de desenvolvimento iminente<sup>5</sup> fazendo surgir ‘algo novo’, aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história.

Dada a compreensão de que a escola não é lugar para ensinar o que já se sabe (BRITTO, 2012), a seleção dos conteúdos a serem ensinados e a forma organizativa desse ensino não são fatores que possam ser secundarizados, tendo presente que nem toda *aprendizagem* é, de fato, promotora de *desenvolvimento* (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Nesse sentido, compete à educação escolar a promoção da ampliação das práticas sociais da linguagem nas modalidades oral<sup>6</sup> e escrita da língua no âmbito da cultura escrita, que envolvam a *leitura* e a produção dos diferentes textos que circulam nas mais variadas *esferas da atividade humana*, especialmente textos de *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), facultando aos sujeitos a participação ativa e reflexiva na vida

<sup>3</sup> Estamos cientes acerca de compreensões que colocam em xeque esse papel da escola e que tendem a se configurar no que se tem chamado ‘pós-modernidade’ (com base em LYOTARD, 2013 [1979]). A partir de uma fundamentação vigotskiana, porém, distinguimo-nos de olhares tais e compartilhamos do entendimento de que à escola cabe facultyar aos sujeitos a apropriação da cultura (com base em DUARTE, 2001), o que pode remeter ao conceito de letramentos dominantes (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

<sup>4</sup> Autores como Lígia Martins, nesta obra, e Newton Duarte (2001), tratam de transmissão de conhecimentos. Mantemos aqui essa expressão, mas tomando-a, como fazem esses autores, à luz de Saviani (1983), ou seja, com base na proposta de uma pedagogia histórico-crítica, que foge de uma educação tradicional meramente conteudista, tanto quanto foge das chamadas pedagogias do aprender a aprender, que denegam o ensino de conhecimentos sistematizados na história da humanidade pelo processo objetivação da cultura. Fazemo-los, ainda, sob o escrutínio do conceito de reação-resposta, do Círculo de Bakhtin; logo, tomamos transmissão como compartilhamento – e não transposição – de vivências, compartilhamento que implica refração (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).

<sup>5</sup> A autora opta por iminente ao invés de imediato, esta última uma escolha nossa a partir de Bezerra (2001).

<sup>6</sup> Consideramos, aqui, as interfaces entre oralidade e escrita, tendo presente que os estudos do letramento não dicotomizam ambas as modalidades (com base em STREET, 1984).

em sociedade, sobretudo tendo presente a forte presença da escrita nas relações interpessoais, incluindo aquelas que se instituem hoje pelos dispositivos tecnológicos.

Em nossa compreensão, a importância dos *gêneros do discurso secundários* está em eles, como textos complexos, d(e)-escrita e de r(e)-escrita do mundo (L. PONZIO, 2002), possibilitarem a *afiguração*, que, para L. Ponzio (2002), não se reduz à identificação, ao *olhar*, mas refere-se à *visão*, pela sua potência interpretativa, pela sua capacidade de possibilitar ver o que está para além do escrito. Para o autor, os *gêneros do discurso secundários* têm uma dialogização interna que lhes conferem o caráter de excedência da *significação* na direção do *sentido* do texto. Tomando por base teorizações bakhtinianas, L. Ponzio (2002) entende que enquanto os *gêneros do discurso primários representam*, os *secundários afiguram*.

In Bachtin la raffigurazione (izobraženie) è strettamente connessa con l'ecceденza di visione (izbytok videnija), con l'alterità (drugost'). [...] Ciò che li distingue è la visione: i testi ordinari verbali e non verbali rappresentano, il loro sguardo non va al di là della scena in cui svolgono un ruolo, cui rinviando e in cui trovano giustificazione. I testi artistici raffigurano secondo un'ecceденza di visione che fuoriesce dalla scena della rappresentazione<sup>7</sup> (L. PONZIO, 2002, p. 6).

Nesse sentido, facultar aos sujeitos a participação em *eventos de letramento* que tenham textos dos *gêneros do discurso secundários* como *artefatos* constitutivos do *encontro* significa convidá-los a estranhar seus próprios caminhos, a transcender, a ver além do óbvio, a exercitar a *visão*, em vez do *olhar* de identificação, de representação.

Ainda no que se refere à educação para a leitura na escola, entendemos que importa considerar a natureza das ações do sujeito mais experiente – o docente – que interage com o sujeito menos experiente – o aluno – no sentido de educar para a leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso*, facultando-lhe o desenvolvimento e o aprimoramento dos processos implicados no *ato de ler* – tomamos *ato*, tal qual já mencionamos, com base em Bakhtin (2010 [1920-24]). Isso porque, em nossa compreensão, há implicações das relações intersubjetivas na formação para tais leituras, compreendido o *ato de ler* como o *encontro* de autor e leitor por meio do texto, envolvendo, pois, processos que se dão no âmbito da *intersubjetividade* – referentemente a aspectos interacionais axiais na compreensão textual – tanto quanto da *intrassubjetividade* – caracterizada por atividades demandando diferentes *funções psíquicas* ligadas ao *ato de ler*.

O *ato de ler*, como um processo cultural, tal qual o concebe Gee (2004), é uma atividade que ocorre dentro da escola e fora dela, pois os sujeitos deparam-se cada vez mais, na sociedade em que vivemos, com práticas interacionais mediadas pela escrita, portanto com demandas por tais leituras de textos em *gêneros do discurso* diversos. Em nosso entendimento, porém, em contextos de vulnerabilidade social, parece ser principalmente na escola que o sujeito tem a oportunidade de ampliar suas vivências com leituras diversas, seu repertório cultural, o que tem implicações em se tratando de seu desenvolvimento social (com base em GEE, 2004) e psíquico (com base em VIGOTSKY, 1931; MARTINS, 2011). E para isso, para atuar em prol de tal aprimoramento, o professor de Língua Portuguesa vê-se ante o desafio de educar para o *ato de ler* abordando suas dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*, tendo presente a compreensão de que a inserção no processo de escolarização, em si mesma, não garante apropriação de práticas de uso da língua que seriam esperadas como decorrentes dessa mesma inserção, como apontam resultados de indicadores como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf).

A formação dos sujeitos para tais leituras está diretamente relacionada a textos pertencentes a diferentes *gêneros do discurso*, os quais concebemos como instrumentos<sup>8</sup> para a instituição de relações interpessoais (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Assim, quando se trata de *leitura*, é preciso considerar as condições de produção e compreensão dos textos, bem como as *esferas de atividade humana* nas quais os *gêneros* facultam o estabelecimento de tais relações interpessoais, desenvolvendo a consciência de que,

<sup>7</sup> Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati e Giorgia Brazzarola: Em Bakhtin, a afiguração (izobraženie) é estreitamente ligada com a excedência de visão (izbytok videnija), com a alteridade (drugost'). [...] O que os distingue é a visão: os textos cotidianos verbais ou não verbais representam, o seu olhar não vai além da cena em que desempenham um papel, à qual se referem e na qual se justificam. Os textos artísticos, por sua vez, afiguram segundo uma excedência de visão que sai da cena da representação.

<sup>8</sup> Tomamos o termo aqui no sentido vigotskiano do termo instrumento (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

dependendo da *esfera de atividade humana* em que circula, o texto no *gênero* ganha contornos distintos, o que tem implicações para a composição dos sentidos no *ato da leitura*. Sob essa perspectiva, parece-nos não se revelar efetivo um trabalho com tais propósitos em sala de aula, já que tendem a prevalecer ali excertos de textos, para o que adverte Geraldi (1997 [1991]), textos isolados, descolados das situações reais de uso da língua. Em nossa compreensão, criar condições para a efetiva experimentação com o *gênero* e vivências com os usos da língua demanda abordar o texto no *gênero*, em um trabalho que contemple as suas *dimensões verbal e social* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), transcendendo a compreensão leitora limitada tão somente àquela *dimensão verbal*.

Uma vez que a leitura, em nossa compreensão, constitui atividade cujos sentidos se delineiam com base nas vivências empreendidas nos diferentes grupos sociais e na ativação de diferentes *funções psíquicas* – as dimensões *intersubjetiva e intrassubjetiva* da leitura –, há que se considerar, para a educação dos sujeitos em se tratando da leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, questões de natureza social mais ampla, como a historicidade das vivências dos alunos com a leitura, no sentido de, com base nessa historicidade, organizar uma ação pedagógica que faculte a eles a apropriação dos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013),

A configuração do grupo social em que se insere o sujeito, os valores atribuídos à escrita e ao *ato de ler* são elementos que contribuem para a familiarização com diferentes leituras (com base em LAHIRE, 2008 [1995]). Retomando o conhecido estudo etnográfico de Heath (2001 [1982]), vale mencionar a forma como os interactantes delineiam sentidos em se tratando dos usos da escrita na família, suas *práticas de letramento*<sup>9</sup>, tem relação com o desempenho escolar, o que, em nosso entendimento, aponta para a importância das relações intersubjetivas – no sentido que Wertsch (1985) dá a elas – que se instituem por meio da escrita no ambiente familiar para a formação do sujeito como leitor de tais textos nos mais variados *gêneros*. Aquela etnógrafa destaca a importância da natureza das relações interpessoais em *eventos de letramento* distintos em se tratando da participação em *eventos* na *esfera escolar*.

Para Lahire (2008 [1995]), o *capital cultural* familiar – que vimos tomando a partir do conceito de *práticas de letramento* ou repertório cultural –, para ser objeto de apropriação, não pode conservar-se como *letra morta*, precisa ser vivido, compartilhado entre pais e filhos, o que ocorre por meio de relações sociais duráveis; do contrário, se não for socializado, a criança não terá vivências familiares – com a cultura escrita – como base quando iniciar o processo de escolaridade, o que pode provocar estranhamento, distanciamento e, em se tratando de nosso objeto de estudo, possível dissociação das *práticas de letramento* escolares. Quanto mais as *práticas de letramento* da família convergirem com as *práticas de letramento* escolares (com base em HEATH, 2001 [1982]), maiores tendem a ser as possibilidades de o aluno se reconhecer *insider* (KRAMSCH, 1998) no processo, como um sujeito que pertence ao grupo e que compartilha das vivências que se dão na *esfera escolar*.

Diante disso, importa que experiências com a cultura escrita que caracterizam os alunos sejam consideradas pelos docentes. É relevante conhecer os *eventos de letramento* que os alunos vivenciam no seu dia a dia e, conseqüentemente, as suas *práticas de letramento* para, com base nisso, propor atividades que visem à ampliação de repertório cultural, das suas *práticas de letramento*, especialmente aquelas relacionadas aos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

A mencionada ampliação implica a interpenetração entre *letramentos dominantes e vernaculares* (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013), assumindo a impossibilidade de hierarquizar os usos da língua e de substituir determinados usos em favor de outros. O caminho, certamente, não é a imposição do que é dominante, do que não é familiar em lugar do familiar (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013), mas a busca por “[...] transcender os domínios vernaculares para efetivamente inserir-se em um espectro maior da ‘linha do horizonte’[...]” (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 61), até porque, de acordo com Barton e Hamilton (1998), as fronteiras entre o que é *dominante* e o que é *vernacular* nem sempre são claras, considerando que, por serem situados, os usos da língua podem significar de forma diferente dependendo das funções e das finalidades para as quais se prestam em determinado contexto.

<sup>9</sup> Registramos a ciência de que o conceito de práticas de letramento é posterior a essa publicação da etnógrafa norte-americana e, sob vários aspectos, decorreu de estudos dela, surgindo mais claramente em Street (1984; 1988).

The texts are official, but what people do with them, the practices themselves, can be vernacular. [...] What is interesting here is how people make literacies their own, turning dominant literacies to their own use, by constant incorporation and transformation of dominant practices (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 257).

Nesse sentido, no que se refere à *leitura*, não significa partir das *práticas* ligadas aos *letramentos vernaculares* para apropriar-se de leituras relacionadas aos *letramentos dominantes*, na perspectiva de ‘se chegar à erudição’, mas de considerar especificidades dos alunos na busca pela ampliação das suas vivências com *práticas de letramento*, possibilitando *encontros* outros, *encontros* com representações e valorações diversas, o que exige a criação de situações privilegiadas para a promoção desses mesmos *encontros*. Entendemos que discussões como essas, sobre os usos sociais da escrita, advindas dos estudos do letramento, são fundamentais para embasar ações docentes consequentes no que diz respeito à educação dos sujeitos para a leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*.

Essa educação para leitura na escola demanda, conforme apontamos em Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014, p. 226), contemplar “[...] o *ato de ler* no âmbito das relações sociais mais amplas, tanto quanto no âmbito da compreensão estrita por ocasião do contato dos alunos com textos escritos em *gêneros do discurso* diversos”. Para agir em prol dessa formação, no entanto, importa que o professor e que a escola, como instituição formadora, configurem, de acordo com Geraldi (1997 [1991]), outra legitimidade que não seja a da autoridade quando se trata do trabalho com o texto em sala de aula. Para o autor, o texto não deve servir para responder ao previamente fixado, mas para mobilizar atitudes produtivas em relação à leitura, em que o leitor de fato escute a palavra do outro, descobrindo nela outras formas de pensar, compondo sentidos no *encontro* que se dá pela mobilização dos “fios” dos textos e dos seus próprios “fios”. Para L. Ponzio (2002), o processo deve ser o da *compreensão respondente*, que leva ao(s) *sentido(s)* do texto e ultrapassa uma primeira fase de interpretação, aquela da identificação, da decodificação, da compreensão do *significado*.

De acordo com Britto (2003, p. 151),

[...] a concepção de leitor predominante, [...] implica que ser leitor é uma questão de postura e de hábito e que, para tanto, bastariam vontade e determinação, sendo, portanto, de responsabilidade individual. Escamoteia-se, assim, o fato fundamental de que a leitura é uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais, não havendo nela nada intrinsecamente ético.

Em nosso entendimento, a partir do que escreve Britto (2003), para formar-se leitor de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, não basta ter acesso a materiais de leitura e ter vontade de ler. Esse processo de formação envolve a consolidação de vivências significativas com a leitura, de familiarização/familiaridade com o *ato de ler*, o que se dá nas relações intersubjetivas – dimensões histórica e cultural desse processo –, tanto quanto o desenvolvimento e o aprimoramento de processos psíquicos que possibilitem a compreensão de questões de natureza linguístico-textual de modo estrito (com base em WERTSCH, 1985; VIGOTSKY, 2012 [1931]; MARTINS, 2011).

Assim, questões relacionadas ao que entendemos ser a dimensão *intrassubjetiva* do *ato de ler* também precisam ser consideradas na educação para a leitura na escola. Isso porque, conforme destacamos na seção anterior, as operações e ações dos sujeitos ancoram-se no universo da cultura e as *funções psíquicas superiores* desenvolvem-se com base no movimento dialético da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*.

O que se põe em pauta é que a formação da atenção voluntária, da memória lógica, enfim, de todos os processos funcionais superiores, se realiza “de fora para dentro”. Ou seja, esses processos se originam e se estruturam por demandas da vida social e, a princípio, seu desenvolvimento compreende operações forçosamente externas realizadas sob orientação do outro. A esse serviço se impõe, portanto, o ensino escolar [...] (MARTINS, 2012, p. 8).

De acordo com Martins (2011), enquanto processos educáveis, o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* demanda educação escolar, o que inclui as funções implicadas no *ato de ler*. Importa, por exemplo, educação para que os alunos aprendam a

monitorar seu processo de compreensão leitora, bem como aprendam a endereçar sua *atenção seletiva*, processos fundamentais nesse mesmo ato.

A atenção superior, isto é, voluntária, forma-se necessariamente sob condições de ensino. Para tanto, é necessário oportunizar ao indivíduo, desde os primeiros anos de vida, a apropriação do conhecimento acerca do mundo que o rodeia, organizando sua percepção sobre ele e dirigindo sua atenção, tendo em vista a análise, a discriminação, a síntese, enfim, ativando formas de pensamento nas quais a atenção corrobora para a identificação do essencial, do fundamental, para além do mais atrativo e aparente (MARTINS, 2011, p. 234).

No que se refere à *dimensão intrassubjetiva* da leitura, que precisa ser igualmente focalizada na educação para leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, na escola, a abordagem da materialidade do texto em sala de aula revela-se fundamental, em atividades que possibilitem o desenvolvimento das *funções psíquicas complexas* requeridas no *ato de ler* para a composição dos sentidos de um texto. Sobre essa dimensão da leitura, reiteramos o que vimos afirmando ao longo desta discussão: não há funcionamento psíquico superior se não for por razões sociointeracionais. O movimento é da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*; a *intrassubjetividade* não tem origem em si mesma (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

No âmbito da *intrassubjetividade*, para que um texto seja compreendido, o leitor precisa delinear, do ponto de vista psíquico, uma representação coerente a partir das informações nele contidas. Nesse sentido, atividades escolares que foquem na materialidade textual, exigindo a atenção do sujeito leitor para os recursos linguísticos empregados pelo autor do texto são fundamentais na ampliação das vivências com o *ato de ler*. Eis as razões da necessidade da atenção à materialidade textual por ocasião da formação para a leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, em abordagens educacionais que objetivem o desenvolvimento de *funções psíquicas* implicadas na atenção dos alunos às escolhas lexicais dos autores, à forma como organizam a sintaxe da enunciação (com base em PONZIO, 2011), ao todo da *dimensão verbal* do *gênero* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Queremos, com isso, atentar para a importância de uma ação escolar comprometida com questões relevantes em se tratando da dimensão *intrassubjetiva* da leitura, considerando que o processo de composição dos sentidos do texto suscita *funções psíquicas* implicadas no *ato de ler*, requeridas nas interações dos alunos com o *outro*, os autores, o que, no caso da educação para a leitura na escola, demanda ação consequente do professor no sentido de criar condições para que esses alunos, por meio de diversas vivências, desenvolvam essas *funções*.

Geraldi (1997 [1991]), também com base no ideário bakhtiniano, chama atenção para a exploração das configurações textuais, para o olhar acerca do modo como o outro – o autor – organizou seu projeto de dizer, nodal na ação escolar. Escreve o autor:

[...] a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora<sup>10</sup> entre o leitor e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer (GERALDI, 1997 [1991], p. 181-182).

Ao trabalhar com os textos nos *gêneros do discurso*, possibilitando novos *encontros* por meio da leitura, importa, ainda, exercitar processos de realização de inferências, com base nos quais os alunos consigam depreender informações que estão implícitas no texto, unidade de sentido incompleta, cuja composição que se dá no *encontro* do leitor e do autor (com base em GERALDI, 1997 [1991]), o que depende de uma série de processos psíquicos de natureza *intrassubjetiva*. Assim, atividades que visem potencializar nos alunos a leitura de informações implícitas parecem-nos fundamentais, tomando-se sempre essas questões com base nos projetos de dizer que caracterizam os textos nos diferentes *gêneros do discurso*.

Em se tratando da importância do olhar para a dimensão da *leitura* como *encontro*, que parece, em boa medida, secundarizado na ação escolar, Kleiman (1995) registra que, ao priorizar o *modelo autônomo de letramento*, a escola toma o texto de forma avulsa, desvinculando-o de questões contextuais e sociais que o constituem, abordando a *leitura* a partir de perspectivas imanentes, com

<sup>10</sup> Entendemos que o autor, nessa alusão à mediação, não contempla a complexidade do conceito vigotskiano; de todo modo, compreendemos que o enfoque no papel da ação docente é o que se coloca como relevante aqui.

foco, de modo geral, em atividades de *localização de informação*. Já para Geraldi<sup>11</sup> (2010, p. 131), os textos que circulam na escola “[...] propõem muito mais uma leitura de reconhecimento de sentidos conhecidos e compartilhados do que uma leitura polissêmica capaz de gerar nos sujeitos leitores outros modos de conceber a vida”. Para ter valor formativo, a leitura deve ser realizada, de acordo com Britto (2003), com consciência dos processos de significação. Leituras motivadas por interesses pragmáticos ou realizadas de forma descomprometida, em que o leitor está desprovido de uma atitude consciente com a realização da atividade, não promovem a ampliação dos horizontes de vida do sujeito (BRITTO, 2003).

Para Antunes (2009, p. 205), em uma abordagem que entendemos paradidática, “a escola é lugar de leitura”; é na escola, principalmente em contextos de desprivilegiamento socioeconômico, que o aluno deve ser motivado a ler textos nos mais variados *gêneros do discurso* e educado para o efetivo *diálogo* com os autores de tais textos. Para isso, não basta que a escola disponibilize materiais de leitura aos alunos; importa haver ações didático-pedagógicas que favoreçam processos de compreensão leitora. Kleiman (2004 [1989], p. 24, grifos da autora) entende que “[...] é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto”, mas acrescenta: “Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto” (KLEIMAN, 2004 [1989], p. 24).

A educação para a leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* na escola parece-nos especialmente importante para a ampliação das *práticas de letramento* dos alunos, possibilitando *encontros* outros, vivências em novos *eventos de letramento* e ampliação dos valores em relação aos usos sociais da escrita. Para que essa ampliação se torne possível, é importante que usos cotidianos da escrita sejam contemplados na escola da mesma forma que usos característicos das grandes questões humanas (com base em BRITTO, 2012), a fim de dialogarem com o *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]), o que nos remete a reflexões sobre *ideologia oficial* e *ideologia do cotidiano* e *gêneros do discurso primários* e *secundários* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1952-53]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] 2012 [1927]).

Em se tratando dessas questões, em uma abordagem que contemple a produção escrita e a leitura em suas múltiplas realizações, torna-se substancial apresentar aos alunos tanto as formas dominantes de uso da língua, facultando-lhes condições para a apropriação de *gêneros do discurso secundários*, quanto enunciados ligados a situações sociais de interação menos estabilizada, mais sujeitos a mudanças.

Em atenção a estudos bakhtinianos sobre *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), compreendemos, conforme mencionamos anteriormente, como axial o trabalho, ao abordar o texto em sala de aula, com as *dimensões social* e *verbal* do *gênero*. No que diz respeito à *dimensão social*, é importante a compreensão discente acerca de em quais *esferas de atividade humana* o texto selecionado para leitura medeia relações interpessoais e em que suporte ele é veiculado; afinal, os textos materializam enunciações de sujeitos, situados social e historicamente, que deles se valem para atingir algum propósito específico de interação. Em se tratando tanto da *dimensão verbal* quanto da *dimensão social*, questões referentes a tema, estilo e composição do *gênero*, *índices de totalidade* propostos por Bakhtin (2011 [1952-53]), parecem-nos especialmente relevantes. Nesse sentido, entendemos que a ação docente, no que se refere à educação para leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso* na escola, deve ir além do estímulo a tais leituras, propondo atividades que focalizem as dimensões *social* e *verbal* dos textos nos *gêneros*, a fim de facultar o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual dos alunos.

Em Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014), registramos, em linhas gerais, uma proposta metodológica para a ação docente no que se refere à educação para as mencionadas leituras, com destaque para objetivos de aprendizagem implicados na Educação Básica. Destacamos, nesse artigo, objetivos de aprendizagem relacionados à dimensão *intersubjetiva*, com enfoque na interação situada do *encontro* de autor e leitor e nas especificidades interacionais de cada *gênero do discurso* em estudo, tanto quanto objetivos de aprendizagem pautados na dimensão *intrassubjetiva*, que abordam questões relacionadas à tessitura linguístico-textual,

<sup>11</sup> Estamos cientes de que Angela Kleiman e João Wanderley Geraldi inserem-se em vertentes distintas do pensamento em educação em linguagem; entendemos, porém, que as bases epistemológicas sob as quais ambos atuam são compatíveis, daí os mantermos apostos sob o que estamos nomeando, neste artigo, ideário histórico-cultural.

depreensão de implícitos, mapeamento de informação explícita etc., sempre no movimento da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*.

Por fim, entendemos caber à escola educar para a leitura de textos nos mais variados *gêneros do discurso*, estimulando a familiarização com essas leituras, processo “[...] entendido como o gesto deliberado de tomar com relativa frequência *determinados* tipos de textos para ler [...]” (BRITTO, 2012, p. 46, grifo do autor), o que permite situações de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade (BRITTO, 2012), considerada a perspectiva crítica e autônoma – no sentido vigostkiano de *autonomia*, mais precisamente, autorregulação da conduta – dessa mesma ação.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de linguagem instituídas na *esfera escolar* delineiam-se historicamente com o propósito de contribuir para que os alunos transcendam os limites dessa *esfera*, para que ampliem suas *práticas de letramento*, ressignificando suas experiências com os usos da escrita. Nesse sentido, é importante que se criem condições para que os sujeitos reorientem a *órbita do idêntico* (PONZIO, 2013) – compreendida tal *órbita* como o lócus de replicação do familiar, do pertencimento cultural local, do conhecido – para que encontrem outros fios que os levem a eixos gravitacionais diferentes, com o objetivo de facultar-lhes o exercício da *visão*, em vez de tão somente o olhar de identificação, de *representação* (L. PONZIO, 2002), que lida com o que é do âmbito do especular, por isso do *idêntico*. Assim, é por meio das relações intersubjetivas instituídas na escola com interlocutores mais experientes e, destacamos, por meio do *ato de ler* textos em *gêneros do discurso*, sobretudo, *secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), que esses sujeitos podem ‘estranhar’ seus próprios caminhos – no sentido de *exotopia* (BAKHTIN, 2011 [1924-27]), suscitado pelo estranhamento – e ver para além do amplamente conhecido.

Compreendemos que a *leitura* como *ato* deriva dos *encontros*, os quais, por sua vez, têm como condição o *não alibi para existir*; e entendemos que, somente no lócus do *encontro*, a *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) efetivamente se institui (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015) e dela depende a possibilidade de ampliação de repertório dos estudantes. Aqui, coloca-se uma questão importante: a formação humana omnilateral (DUARTE; SAVIANI, 2010), a possibilidade de os sujeitos, em seu desenvolvimento microgenético, apropriarem-se do que é da ontogênese humana (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Para isso, é necessário o estreitamento paulatino das relações dos estudantes com os diferentes autores, para que passem a operar psicologicamente de modo ampliado (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), do que depende a *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985). Sob essa perspectiva, ‘habituação em leitura’ é mero enfoque cognitivista: a questão que se coloca é *intersubjetividade* entre estudantes e autores.

Ainda, especificamente no que se refere às vivências com o *ato de ler*, foco principal de nosso olhar, entendemos tratar-se de uma ação escolar em que questões relevantes em se tratando das dimensões *intrassubjetiva* e *intersubjetiva* da leitura, definitivas para formação para a leitura crítica, colocam-se como âmbito dos desafios, tendo presente que usos da escrita vinculados aos *letramentos dominantes* apresentam-se de modo pontual na *esfera escolar* e que “[...] os textos têm sido silenciados quando presentes em sala de aula” (GERALDI, 2010, p. 124), em um silenciamento também desafiador para a educação à reflexão.

#### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920-24].

\_\_\_\_\_. [VOLOCHÍNOV]. **O freudismo**: um esboço crítico. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53]. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BARTON, David. **Literacy**: an intriduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 1994.

\_\_\_\_\_; HAMILTON, Mary. **Local literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

\_\_\_\_\_. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para ela desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-139.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L.V. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. vii-xiv.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, Hellen Melo; PEDRALLI, Rosângela. A escrita na escola: um estudo sobre conflitos e encontros. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 35-64, 2013.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Kamila Caetano. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 45-68, 2013.

\_\_\_\_\_; DAGA, Aline Cassol; CATOIA DIAS, Sabatha. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. **Calidoscópico**, v. 12, n. 2, p. 226-238, maio/ago. 2014.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Implicações e problematizações do conceito deintersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 107-132, 2015.

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)orbitar do ato de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DEHAENE, S. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica a apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

\_\_\_\_\_.; SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

FISCHER, Steven R. Lendo o futuro. In: \_\_\_\_\_. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 279-315.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: \_\_\_\_\_. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004. p. 7-20.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 16-34.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic anthropology**: a reader. Oxford: Blackwel, 2001 [1982]. p. 318-342.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 [1970].

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004 [1989].

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. NY: Oxford University Press, 1998.

L. PONZIO. **Visioni del testo**. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2013 [1979].

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre-Docência em Psicologia da Educação. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico cultural para a pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., IFCH-UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2016.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010a [1924].

\_\_\_\_\_. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João, 2011.

\_\_\_\_\_. Identidade e alteridade. In: \_\_\_\_\_. **Fuori luogo**. Milano-Udine: Mimeses, 2013. p. 41-62. [Capítulo traduzido por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para fins de discussão interna em grupo].

\_\_\_\_\_. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.). **The written world: studies in literate thought and action**. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

VYGOTSKI, Lev. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas – Tomo III**. Madri: António Machado, 2012 [1931].

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. **El marxismo y La filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

\_\_\_\_\_. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

WERTSCH, James V. Semiotic mechanisms in Vygotsky’s genetic law of cultural development. In: \_\_\_\_\_. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985. p. 158-183.

Recebido em 06/11/2016. Aceito em 16/11/2016.