

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
ma.rizzatti@gmail.com

Aline Cassol Daga
alinecdaga@gmail.com

Sabatha Catoia Dias
sabatthadias@gmail.com

Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores¹ na Educação Básica

Intersubjectivity and intrasubjectivity in the act of reading: The qualification of readers in basic education

RESUMO - Este artigo tem como objeto de estudo a formação de leitores na Educação Básica e se delinea com o objetivo de registrar linhas gerais de proposta teórico-epistemológica e metodológica para a ação docente nesse campo. A ancoragem é histórico-cultural, com base na psicologia da linguagem vigotskiana, na filosofia da linguagem bakhtiniana e na antropologia da linguagem dos estudos do letramento. Evocações a estudos cognitivistas e linguístico-textuais têm lugar no âmbito estrito da lógica dessa mesma ancoragem histórico-cultural. A argumentação consiste na proposição da conciliação de duas dimensões para o trabalho com a leitura: a dimensão *intersubjetiva*, que concebe o ato de ler como *encontro* entre leitores e autores e o toma como *processo cultural*; e a dimensão *intrassubjetiva*, que concebe o ato de ler na atenção aos recursos lexicais e gramaticais agenciados pelos autores em seus projetos de discurso e entende essa atenção como fundamental para que os leitores, na compreensão, deem acabamento a tais projetos de discurso. O artigo registra a base teórico-epistemológica dessa proposta e apresenta objetivos de aprendizagem para uma ação docente a partir dessa mesma base.

Palavras-chave: leitura, intrassubjetividade, intersubjetividade.

ABSTRACT - The study object of this article is the qualification of readers in Basic Education, and is defined with the aim of recording general lines of the theoretical-epistemological and methodological proposal for the act of teaching in this field. The foundations here are both historical and cultural, based on the psychology of Vigotski, the philosophy of language as proposed by Bakhtin and the anthropology of language, present in literacy studies. References to cognitivist studies, as also those of a text linguistics, have their place within the strict scope of the logic of this same historical and cultural anchoring system. The argumentation consists of the proposition for the conciliation of two dimensions for working with reading: the *intersubjective dimension*, which sees the act of reading as a *meeting* between readers and authors and considers it to be a cultural process; and the *intrasubjective dimension*, which sees the act of reading as lying in attention to lexical and grammatical resources as mentioned by the authors in their projects of discourse, and understands this attention as being of fundamental importance so that the readers, in their understanding, end up giving finishing touches to these projects of discourse. The article also records the theoretical and epistemological base of this proposal and proposes learning aims for a teaching action starting out from this base.

Keywords: reading, intrasubjectivity, intersubjectivity.

Introdução

Pensar a formação escolar de leitores demanda, em nossa compreensão, uma reflexão que contemple o ato de ler no âmbito das relações sociais mais amplas, tanto quanto o ato de ler no âmbito da compreensão estrita por

ocasião do contato dos alunos com textos escritos em gêneros do discurso diversos. É certo que esses dois enfoques têm sido historicamente objeto de inúmeras discussões, as quais, porém, tendem a se caracterizar por abordagens polarizadas, cujos delineamentos, em geral, se excluem mutuamente: o olhar sociologista nas relações interacio-

¹ Conhecemos as ressalvas de Britto (2003) quanto à expressão ‘formar o leitor’ e compartilhamos da percepção de que se trata de uma questão controversa. De todo modo, mantemos a expressão aqui, em sua configuração verbal e nominal, porque a entendemos consagrada na literatura que discute leitura na escola, o que nos exime de um custo lexical maior para tratar do objeto deste artigo. Entendemos que, na discussão que fazemos sobre *intersubjetividade*, fica clara nossa compreensão de que a familiarização com leituras diversas é um complexo *processo cultural*.

nais mais amplas ou o olhar psicologista na compreensão leitora *stricto sensu*.

Se tais abordagens polarizadas trazem consigo contribuições expressivas no plano das pesquisas acadêmicas, quer nos parecer que, em se tratando da relevância de tais pesquisas para a qualificação da ação docente na Educação Básica, essa polarização pouco contribui. Entendemos que não é possível formar leitores tendo como base unicamente a fundamentação sociologista do ato de ler, em que pesem suas tantas e tão importantes implicações histórico-culturais e socioeconômicas; tanto quanto não nos parece possível formar leitores na escola sob fundamentos exclusivamente internalistas que lidam hoje com especificidades neurais do ato de ler, ou, ainda, com abordagens de cunho linguístico-textual focadas em discussões que tendem a se exaurir no âmbito textual propriamente dito, apesar de avanços nesse campo como os estudos de *referenciação*, por exemplo. A relevância das discussões acadêmicas para a qualificação da ação escolar implica necessariamente uma convergência entre ambos os polos, e fazê-lo requer uma ancoragem epistemológica que não dissocie cognição e interação; e mais, que conceba interação em todas as contingências da relação do 'eu' com o 'outro', isto é, tome essa relação no espectro situado da história e da cultura.

Nossas experiências no grupo 'Cultura escrita e escolarização', vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (NELA/UFSC), têm nos mostrado a importância de um processo de formação docente que faculte a professores a compreensão do conjunto de questões implicadas na formação escolar de leitores, isso no que diz respeito à dimensão histórico-cultural desse processo, tanto quanto no que diz respeito às dimensões especificamente cognitiva e linguístico-textual estrita. Em nossos estudos sobre esse tema (Daga, 2011; Catoia Dias, 2012; Cerutti-Rizzatti, 2012; Cerutti-Rizzatti, 2013), temos proposto uma abordagem com essa convergência, fazendo-o a partir de uma ancoragem teórica de base histórico-cultural, em um simpósio conceitual (Cerutti-Rizzatti, 2013) entre a psicologia da linguagem vigotskiana, a filosofia da linguagem bakhtiniana e a antropologia da linguagem dos estudos do letramento. Essa proposta de convergência das duas dimensões anteriormente mencionadas erige-se nas relações entre um enfoque intersubjetivo e um enfoque intrassubjetivo do ato de ler, olhar cuja base é a conhecida concepção vigotskiana acerca das relações entre a

natureza interpsicológica e a natureza intrapsicológica da apropriação do conhecimento (Vigotski, 2000 [1978]).

Assim considerando, o objeto deste artigo é uma discussão sobre bases teórico-epistemológicas para a formação escolar de leitores, com especial atenção à escola pública situada em agrupamentos humanos que, à luz de Érnica e Batista (2011), entendemos como sendo de *vulnerabilidade social*. Temos como objetivo registrar linhas gerais da proposta com que vimos trabalhando, no que respeita aos fundamentos teórico-epistemológico e metodológico. E, a fim de atender a esse objetivo, o artigo estrutura-se em três seções de conteúdo: na primeira delas, apresentamos o que vimos chamando de *dimensão intersubjetiva da leitura*; na segunda, apresentamos o que vimos chamando de *dimensão intrassubjetiva da leitura*; e, enfim, na terceira seção, apresentamos desdobramentos metodológicos que vimos experienciando em campo para lidar com a formação leitora em espaços de escolarização tidos como de *vulnerabilidade social*.

Dimensão intersubjetiva da leitura: o ato de ler como encontro com o outro em contextos histórico-culturalmente situados

Se a segunda metade do século XX foi marcada por estudos estruturalistas ou cognitivistas e conexionalistas que propunham caminhos para modelos e descrições do processamento psicolinguístico da leitura², os anos finais do século parecem ter sido lócus de uma guinada sociologista, em razão também do advento tardio para o ocidente de obras de pensadores russos como L. Vigotski e M. Bakhtin. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa³ no final dos anos noventa (Brasil, 1998) ecoa essa influência e, em se tratando também da leitura, coloca os gêneros do discurso (Bakhtin, 2003 [1952-1953]) como instrumentos⁴ para a formação leitora na escola. Quanto a esse olhar, Lantolf (2011) entende que o século XX foi a era do triunfo da forma e que, no século XXI, o foco social emerge mais efetivamente como iluminador dos estudos nas ciências. Essa reflexão nos remete a Geraldini (2010a), segundo o qual, hoje vivemos um momento de estabelecimentos de novos pactos no campo dos estudos da linguagem, fugindo da aproximação com as ciências matemáticas, que caracterizou o século XX, para nos aproximarmos das ciências sociais.

A essa abordagem – tida como *sociologista* em um plano mais genérico (Weedwood, 2002) – nomeamos, aqui,

² A exemplo de estudos de Frank Smith, Walter Kintsch, José Morais, David Rumelhart, entre outros tantos autores.

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) no campo dos estudos da leitura, recomendam abordagens que priorizem as práticas sociais de uso da língua, em uma busca de formação do leitor que se dê no âmbito dessas mesmas práticas sociais, de modo a facultar aos sujeitos a ampliação de sua destreza na leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso*.

⁴ *Instrumento* é usado neste artigo com o sentido que lhe dá Vigotski (2000 [1978]); ou seja, como produto cultural, como instrumento psicológico de mediação simbólica.

intersubjetiva com base nos fundamentos histórico-culturais de nossos estudos. Nessa nomeação, preterimos o adjetivo *interpsicológico* usado por Vigotski (2000 [1978]) em razão de nossa disposição por lidar com a subjetividade em sentido mais amplo, fugindo ao risco de uma interpretação psicologista⁵. Tomamos, então, *intersubjetividade* tal qual faz Geraldini (2010a, 2010b; Geraldini *et al.*, 2006), concebendo o conceito à luz de fundamentos bakhtinianos, como a relação do ‘eu’ com o ‘outro’, mediada pela linguagem, em espaços social, histórica e culturalmente situados; ou, como quer Ponzio (2010), também sob fundamentação filosófica bakhtiniana, como o *encontro* entre a subjetividade e a alteridade. *Intersubjetivo*, assim, evoca a inserção social de sujeitos corpóreos em um dado espaço e suas relações uns com os outros por meio da linguagem, nas complexas implicações histórico-culturais cronotópicas (Bakhtin, 1998 [1975]) de tais relações.

No que concerne à formação leitora na escola, o conceito de *intersubjetividade* nos interessa porque entendemos que formar leitores tem profundas implicações intersubjetivas, a começar pela historicidade familiar dos sujeitos. Essa consideração nos leva aos estudos do letramento e à proposição de que compreendamos a leitura não como um processo natural, nem como um processo de instrução, mas como um processo cultural (com base em Gee, 2004).

Essa proposição traz consigo implicações relevantes para a escolarização. Processos culturais gestam-se nas relações intersubjetivas que têm lugar na *ecologia* de grupos específicos (Barton, 1994), o que implica considerar vivências e valorações. Pensar assim nos remete a Street (1988, 2000) e ao conceito de *práticas de letramento*. Segundo o autor, importa estudar os *eventos* na relação com as *práticas de letramento*, tendo presente os padrões de atividade em torno do letramento, os contextos em que os usos da escrita se dão, com atenção ao “[...] fact that in a literacy event we have brought to it concepts, social models regarding what the nature of this practice is and that make it work and give it meaning” (Street, 2000, p. 21).

Sob essa perspectiva, a formação de leitores na escola precisa considerar a historicidade das relações intersubjetivas dos alunos, sob pena de universalizar projeções e prospectivas que não se efetivam de fato. Nesse sentido, estudo ‘clássico’ de Heath (2001 [1982], p. 318) sobre experiências com a escrita na infância sugere que “[...] the culture that children learn as they grow up is, in fact, ‘ways of taking’ meaning from the environment around them”. Assim, compreender a leitura como processo cultural requer considerar que o ato de ler, em se tratando da dimensão *intersubjetiva*, ganha significados e deline-

amentos no interior dos grupos sociais específicos e ali se reveste de valorações também específicas (Street, 1988, 2000). Tendo presente que as relações sociais demandam usos da linguagem – para as finalidades deste estudo, a modalidade escrita – e que tais usos se materializam em textos nos mais variados gêneros do discurso (Bakhtin, 2003 [1952-1953]), discutir a dimensão *intersubjetiva* da leitura requer discutir a leitura como processo cultural que insere/familiariza/habitua o sujeito a encontrar-se com o outro (com base em Ponzio, 2010) por meio do texto em gêneros do discurso diversos.

Se assim concebemos o ato de ler, formar leitores na escola exige do professor a historicização das vivências dos alunos com a leitura em seus grupos sociais de origem para, com base nessa mesma historicização, organizar uma ação pedagógica que considere o ato de ler nas diferentes relações sociais, encaminhamento que requer tomar textos em diferentes gêneros do discurso que instituem relações interpessoais nas mais variadas esferas da atividade humana. Um olhar com esses contornos exige a convergência entre o familiar e o estranho; ou seja, a convergência entre leituras habituais e leituras não habituais – e, por implicação, convergência entre experiências de encontro com o outro por meio de escritas habituais e não habituais –, o que evoca relações entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes* (Barton e Hamilton, 1998) e toda a complexidade que tais relações trazem consigo (Cerutti-Rizzatti e Almeida, 2014), tanto quanto relações entre *gêneros do discurso primários* e *gêneros do discurso secundários* (Bakhtin, 2003 [1952-1953]). Parece-nos que de uma ação com tal propósito de articulação entre o familiar e o estranho depende, em boa medida, a apropriação de novos modos de ler, de novas formas de construir sentidos, da vivência de novos *encontros* com *outros* não familiares, na conhecida discussão vigotskiana (2000 [1978]) acerca do papel do interlocutor mais experiente ao incidir sobre a *zona de desenvolvimento imediata*⁶ do aprendiz e na relação da *outra palavra* com a *palavra outra*, que Ponzio (2010) aponta como necessariamente constitutiva dos usos da língua.

Entendemos que essas reflexões em boa medida vão ao encontro do ‘estado da arte’ nas discussões sobre ensino da leitura contemporaneamente e, portanto, nada trazem de novo em si mesmas. O propósito desta discussão reside, tal qual mencionamos no início deste artigo, na busca por ressignificar a forma polarizada com que entendemos que abordagens dessa ordem vêm sendo tomadas em muitos contextos em nível nacional. Ações de extensão que vimos realizando em nosso grupo⁷ sinali-

⁵ Risco que evidentemente não tem lugar no pensamento vigotskiano em si mesmo, mas que poderia ter lugar neste artigo em razão da alusão a conceitos cognitivistas.

⁶ Assumindo a justificativa de tradução de Bezerra (2001), optamos por *imediata* ao invés de *proximal*.

⁷ A exemplo de atividades em dois projetos que coordenamos entre os anos de 2010 e 2012 – Programa Pró-Letramento Linguagem, envolvendo mais de cinquenta municípios catarinenses, e Programa Institucional de Iniciação à Docência, PIBID Português na Universidade Federal de Santa Catarina.

zam para compreensões significativamente parcializadas em se tratando do tratamento dado ao ato de ler, muito estreitamente comprometido com a dimensão *intersubjetiva* em si mesma e por si mesma, denegando a dimensão *intrassubjetiva da leitura*, de que trataremos à frente. Ou, sob outro ângulo, fazendo exatamente o oposto.

Sejamos mais específicas: inquietam-nos encaminhamentos na formação de leitores focados exclusivamente nessa mesma dimensão *intersubjetiva*, em abordagens que atentam para a esfera da atividade humana em que os gêneros do discurso têm lugar, para os suportes em que os textos nesses gêneros se materializam, para historicização dos interactantes e importantes desdobramentos sociointeracionais afins, mas que se limitam a tais desdobramentos, sem entrar efetivamente nos meandros da textualização estrita, nas especificidades lexicais e gramaticais que materializam linguisticamente os diferentes *encontros* entre o ‘eu’ e o ‘outro’ mediados pela modalidade escrita da língua. O mesmo vale em raciocínio reverso, ou seja, a priorização da dimensão *intrassubjetiva da leitura* – de que trataremos na próxima seção – com a denegação da dimensão *intersubjetiva*, objeto de discussão na presente seção.

Entendemos que importa educar o olhar do aluno para ambos os polos e, no que respeita a especificidades *intrassubjetivas* de textualização, a educação leitora evidentemente deve se dar sempre no âmbito sociointeracional mais amplo, já que recursos lexicais e gramaticais selecionados para a tessitura do projeto de discurso dos autores são agenciados no texto produzido para leitura tão somente a fim de atender a tais projetos de discurso, os quais, por sua vez, justificam-se também tão somente porque há preliminarmente uma proposição de *encontro* entre o ‘eu’ e o ‘outro’. É nosso entendimento que, para compreender efetivamente esses projetos de discurso e suas inúmeras implicações nas relações interpessoais mediadas pela modalidade escrita em se tratando do ato de ler, cumpre haver, paralelamente ao foco intersubjetivo, atenção à *intrassubjetividade*, ou seja, à forma como o sujeito leitor – interactante no encontro com o autor do texto –, no contato com o universo lexical e gramatical da materialidade textual, dá acabamento a esse projeto de discurso do autor.

Entendemos, desse modo, que a escrita, concebida como instrumento para o *encontro* com o outro por meio da linguagem (com base em Ponzio, 2010), materializa-se em enunciados em gêneros do discurso específicos, enunciados que contemplam escolhas lexicais e gramaticais também específicas, já que a “escolha de uma determinada forma lexical ou gramatical pelo falante⁸ é um ato estilísti-

co” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 269). E, ainda Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 268): “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”. É certo, pois, que os projetos de dizer demandam a materialização em enunciados; e o “enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada na alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 275).

Entendemos, então, que a dimensão verbal dos gêneros do discurso (Rodrigues, 2005), em se tratando da formação de leitores, exige dos professores uma atenção especialmente importante tanto para a historicidade do aluno como leitor, no processo cultural de que também trata Gee (2004), como para o que vimos chamando de dimensão *intrassubjetiva* do ato de ler, compreendida como o momento em que o sujeito que vai ao *encontro* do autor defronta-se com o texto-enunciado⁹ materializado à sua frente em escolhas lexicais e gramaticais que atendem a projetos de dizer específicos. Esse *encontro*, sua dupla dimensão – *inter/intrassubjetiva* – demanda, em nossa compreensão, especial cuidado na ação docente, sobretudo naqueles espaços de *vulnerabilidade social* (Érnica e Batista, 2011) em que diferentes leituras tendem a acontecer apenas na escola.

Dimensão intrassubjetiva da leitura: a compreensão dos textos por parte dos leitores em atenção ao projeto de discurso dos autores

Iniciamos esta seção novamente com o pensamento bakhtiniano, considerando proposições desse autor de que reflexões sobre a fala são extensivas para o discurso escrito.

Toda compreensão [...] do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda a compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte [leitor] se torna falante [autor]. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva, real e plena (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 271, inserções nossas).

À luz da filosofia bakhtiniana e na ciência de que o autor não se ocupou de educação e tampouco de leitura, arriscamos pensar que a compreensão do texto lido é uma resposta ativa dos leitores no *encontro* com os autores; eis de novo a *outra palavra* e a *palavra outra* (Ponzio,

⁸ Embora o autor esteja tratando da fala, em passagem próxima escreve: “Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido.” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 272).

⁹ A partir de discussões de Rodrigues (2005), valemo-nos da expressão *texto-enunciado* por conceber, como proposto pelos estudos bakhtinianos, *texto* como *unidade de interação*.

2010) em interação. Na compreensão do texto lido – nessa nossa licença em relação ao pensamento bakhtiniano –, entendemos que o leitor, com seu excedente de visão, vai ao *encontro* da *palavra outra* (Ponzio, 2010) do autor.

Aqui nos parece estar o foco da metáfora de Geraldi (1997) sobre leitura, concebida como um tecido em que os fios do autor e os fios do leitor tecem sempre um mesmo, mas concomitantemente um outro bordado, não havendo sobreposição de uns fios sobre os outros, mas entrelaçamento. Trata-se, pois, em nossa compreensão, de um ato que demanda apropriação (também ou sobremodo) nos processos de escolarização: *encontrar* o autor por meio do texto escrito, compreender seu projeto de discurso (Bakhtin, 2003 [1952-1953]), dando acabamento a esse projeto em um *encontro* de subjetividades é, tal qual menciona Gee (2004), um processo cultural, sobre o qual entendemos que a escolarização incide ou deveria incidir significativamente.

Entrando especificamente no plano da *intrassubjetividade* do ato de ler em si mesmo, importa considerar o movimento de *conhecer* o que é dito pelo autor para, na compreensão leitora, responder a esse dito. E, nesse *conhecer* o projeto de discurso do autor estão, em nossa compreensão, questões nodais da dimensão *intrassubjetiva* da leitura. Para *conhecer*, importa substancialmente decodificar o texto e depreender implícitos, dois processos exigidos do sujeito em sua individualidade, ou, na *intrassubjetividade*. Evidentemente, essa dimensão só se justifica no movimento que vai da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*: como quer Vigotski (2000 [1978]), na direcionalidade do percurso *interpsicológico* para o percurso *intrapsicológico*. Sob essa perspectiva, decodificar e depreender implícitos – com todos os desdobramentos dessa depreensão – são demandas *intrassubjetivas* decorrentes do *encontro* com o *outro* por meio da escrita; não houvesse o *encontro*, não haveria tais demandas; e, por haver *encontros* anteriores, há referências socialmente construídas a serem agenciadas nos processos de decodificação e depreensão de implícitos.

E decodificar, tal qual propõe Morais (1996) em ancoragem epistemológica absolutamente distinta da que adotamos aqui, é atividade cognitiva exclusiva do ato de ler, de tal modo que Dehaene (2007), também nessa mesma perspectiva distinta da nossa, mapeia neurologicamente essa mesma atividade. Sem decodificar, não é

possível *encontrar* o outro por meio do ato de ler. Esse nos parece ser desdobramento da dimensão *intrassubjetiva* da leitura. Aqui, a ação docente é de fundamental importância na formação de leitores nos anos iniciais da Educação Básica, quando os alunos devem aprender o sistema alfabético para que estejam aptos a decodificar a *palavra outra* escrita. Trata-se, a nosso ver, de uma questão concebida equivocadamente em muitos espaços em nível nacional. Experiências nossas com alfabetizadores têm mostrado a dimensão desse equívoco¹⁰, na maioria das vezes instaurado em nome de uma exacerbação da dimensão *intersubjetiva* da leitura em cocorrente denegação da dimensão *intrassubjetiva*, como mencionamos na primeira seção de conteúdo deste artigo. Aprender a decodificar o texto escrito é condição para encontrar o *outro* por meio dessa modalidade da língua; evidentemente, então, trata-se de uma capacidade¹¹ cognitiva – portanto *intrassubjetiva* – requerida pela *intersubjetividade*.

Em se tratando da depreensão de implícitos – compreendidos como o que não está para ser decodificado, mas para ser inferido –, impõe-se, aqui, a atenção aos recursos lexicais e gramaticais agenciados pelos autores para sinalizar o não dito, de modo que esse mesmo não dito seja recuperável no *encontro* dos autores com os leitores, salvaguardadas as especificidades de cada um desses *encontros*: daí por que cada leitura ‘realiza’, tal qual registra Geraldi (1997), sempre o mesmo, mas concomitantemente um outro texto. Nesse processo, são requeridos dos leitores ativação de conhecimentos prévios, agenciamento de esquemas cognitivos e realização de inferências, entre outras atividades¹² cognitivas amplamente discutidas pela literatura cognitivista e conexonista (Colomer e Camps, 2002; Alliende e Condemarin, 2005; Kintsch, 1998; Leffa, 1996; Poersch, 1991; Rumelhart, 1981, entre outros autores). À escola seguramente cabe potencializar o desempenho dos leitores tanto na capacidade de decodificação quanto em atividades cognitivas demandadas na depreensão de implícitos em todos os seus desdobramentos.

Quando o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*) (INEP, s.d.) apresenta seus resultados a cada nova edição – em que pese sua tão distinta ancoragem epistemológica, tanto quanto os propósitos a que se presta e a metodologia de que se vale –, parece notório que inúmeros estudantes brasileiros têm dificuldades para lidar

¹⁰ No Programa Pró-letramento Linguagem (2010-2012), ouvimos de muitos alfabetizadores falas de conforto por estarmos lhes dizendo que deveriam ensinar aos alunos o sistema alfabético em textos-enunciado em diferentes gêneros do discurso. Alguns nos confienciavam fazerem isso às ocultas por lhes terem dito que se tratava de abordagens ‘tradicionais’ e, portanto, equivocadas (Informações de Diário de Campo Pró-letramento Linguagem UFSC, SC, 2010/2012).

¹¹ Usamos ‘capacidade’, aqui, no sentido que lhe dá Morais (1996), na discussão cognitivista que empreende, concebendo-a como “[...] aquela parte do conjunto dos recursos mentais que nós mobilizamos ao ler e que é específica da atividade de leitura, ou seja, não é posta em jogo nas outras atividades” (Morais, 1996, p. 112). A menção a esse autor limita-se a essa discussão – o que inclui a nota que segue –, dada sua inscrição teórico-epistemológica absolutamente distinta da nossa.

¹² Também aqui, usamos ‘atividade’ no sentido que lhe dá Morais (1996), que compreende a ‘atividade de leitura’ como “[...] o conjunto de eventos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, assim como nos órgãos sensoriais e motores” (Morais, 1996, p. 112).

com o que chamamos aqui de dimensão *intrassubjetiva* da leitura, considerando que o foco do PISA tendem a ser atividades como *localização de informações, interpretação e reflexão e avaliação*.

Ações de extensão em nosso grupo no NELA/UFSC, embora absolutamente distintas do PISA sob o ponto de vista teórico-epistemológico e metodológico, também dão conta de dificuldades apontadas por esse Programa, sinalizando para a importância de uma ação escolar que objetive potencializar o desempenho dos alunos desde a capacidade de decodificação – fragilidade inaceitavelmente encontrada ainda em séries mais avançadas da Educação Básica¹³ –, até a apreensão de implícitos, com ativação de conhecimentos prévios, agenciamento de esquemas cognitivos, inferenciação e atividades cognitivas afins. Importa que os professores tenham conhecimentos teóricos que os habilitem a empreender uma abordagem dos diferentes textos-enunciado nos mais variados gêneros do discurso, de modo a facultar aos alunos a otimização em seu desempenho na compreensão leitora, para que efetivamente *encontrem* os autores em seus projetos de discurso. Trata-se, porém, reiteramos, de um processo que precisa se dar no movimento da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*, considerando a compreensão leitora como resposta dos sujeitos no *encontro* com os autores, o seu excedente de visão no acabamento dos projetos de discurso desses mesmos autores.

Aqui, em nossa compreensão, importa a abordagem da materialidade textual, compreendida como a serviço das relações intersubjetivas: léxico e gramática tomados na dimensão da língua como instrumento psicológico de mediação simbólica (Vigotski, 2000 [1978]) na instituição de relações histórico-culturalmente situadas entre o ‘eu’ e o ‘outro’. Entendemos que compete aos professores de língua materna educar a atenção dos leitores para os recursos lexicais e gramaticais agenciados pelos autores quando da configuração estilístico-composicional por ocasião da exauribilidade semântico-objetual do tema, das quais trata Bakhtin (2003 [1952-1953]), elementos importantes do todo orgânico do enunciado.

Na discussão que empreendemos neste artigo, em nosso entendimento, emerge um outro quadro teórico que, em sua inscrição sociocognitiva, nos faz situá-lo na interface entre as dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*: estudos de base linguístico-textual voltados para questões como *referenciação, recuperação do referente*, estudos sobre *anáfora*, relações entre *reiteração e progressão*, *coesão lexical e gramatical* e itens afins (Halliday e Hasan, 1976; Apothélos e Reichler-Beguelin, 1995; Berren-

donner, 1995; Berrendonner e Reichler-Beguelin, 1995; Koch, 2003, 2004, entre outros autores). Entendemos que esse quadro teórico é fecundo para uma ação docente que contemple a *análise linguística* com base em Geraldi (1997), nesse caso com enfoque na leitura. Trata-se de uma abordagem que faculta educar os leitores para uma atenção mais efetiva à forma como os recursos lexicais e gramaticais são agenciados em favor dos projetos de discurso dos autores, seguramente papel do professor de língua materna na formação de leitores. E, nessa reflexão, voltando ao quadro teórico que ancora nossa discussão, evocamos novamente o pensamento bakhtiniano:

[...] quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão de nosso enunciado e rejeitamos as outras. [...] Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo, mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos, expressivo em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto de nosso enunciado (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 291-292).

Assim considerando, entendemos que cabe aos professores de língua materna empreenderem uma ação que, partindo da complexidade *intersubjetiva* do ato de ler, toque sua complexidade *intrassubjetiva* – em uma abordagem não dicotômica, mas dialética¹⁴ –, de modo que os alunos, no processo cultural, do qual a escola é parte importante – e, às vezes, como escreve Kleiman (1995), instituição definitiva para tal porque a principal agência de letramento –, potencializem suas possibilidades de compreensão leitora, concebida como resposta aos autores dos textos, como acabamento no delineamento dos sentidos, processo histórica, cultural e socialmente situado, tal qual propõem os estudos de letramento (Street, 1984; Barton, 1994).

Assim considerando, na próxima seção, registraremos desdobramentos metodológicos que emergem dessa compreensão teórico-epistemológica do ato de ler em se tratando da formação de leitores na Educação Básica, assumindo os riscos que uma abordagem dessa natureza representa, mas o fazendo na busca de efetivamente contribuir para novos olhares no trabalho com a leitura na escola, sob os auspícios do objeto de estudo da Linguística Aplicada, compreendido como *problemas linguísticos socialmente relevantes* (Moita Lopes, 2006), para os quais buscamos construir novas inteligibilidades.

¹³ Turmas de ‘aceleração de fluxo’ têm sinalizado para ausência de capacidade de decodificação em séries mais avançadas da Educação Básica. Em nosso grupo, Pires (2013) tem estudado esse quadro.

¹⁴ Conhecendo o suporte *dialógico* e não *dialético* do pensamento bakhtiniano, mantemos *dialético* aqui por evocação ao pensamento vigotskiano e por entendermos que, nesse caso, não se estabelece nenhum tipo de incoerência teórica. Trata-se da articulação que propomos no simpósio conceitual a que já fizemos menção no início deste artigo.

Reverberações metodológicas: objetivos de aprendizagem potencialmente implicados na formação de leitores na Educação Básica

Discutir a ação docente na formação de leitores demanda, em nosso entendimento, refletir sobre caminhos metodológicos por meio dos quais seja possível experienciar essa nossa busca teórica de convergências entre a *intersubjetividade* e a *intrassubjetividade*, busca cujo mote central é potencializar a educação linguística, sobretudo nos entornos de *vulnerabilidade social*, nos quais, reiteramos, a escola tende a ser a única referência em se tratando dos *letramentos dominantes* (Barton e Hamilton, 1998) e dos *gêneros do discurso secundários* (Bakhtin, 2003 [1952-1953]), casos em que a leitura como *processo cultural* de que trata Gee (2004) ganha contornos bastante delicados.

Assim pensando, arriscamos, nesta seção final, o registro de desdobramentos da ação docente que, em nossas vivências em campo nos projetos de extensão, têm se mostrado significativamente enriquecedores. Restringimo-nos a enfocar objetivos de aprendizagem subjacentes a proposições de professores de Língua Portuguesa, em se tratando de atividades a serem apresentadas aos alunos para diferentes textos-enunciado em diferentes gêneros do discurso. As limitações de textualização no âmbito de um artigo acadêmico nos impedem de exemplificar tais proposições docentes propriamente ditas, do modo como vimos fazendo em nossos projetos de extensão; ou seja, de registrar atividades decorrentes de tais objetivos.

De todo modo, optar pelo registro tão somente de objetivos de aprendizagem potencialmente norteadores de ações docentes na formação de leitores nos exime do risco de proposições fechadas replicáveis, tal qual o fazem materiais didáticos de modo geral. Trata-se de um comportamento do qual nossa ancoragem histórico-cultural nos faz fugir conscientemente, porque concebemos os usos da escrita em suas especificidades ecológicas, como quer Barton (1994): a natureza situada dos usos e das vivências impede replicações, porque às replicações subjazem concepções que tomam espaços sociais como uniformes. E, se não partimos de uniformidades, mas de relatividades semióticas (Kramsch, 2010) em se tratando dos espaços sociais, não nos parece haver razões para lidar com atividades exemplares replicáveis. Arrisquemo-nos, pois, no registro apenas dos objetivos, compreendendos como necessariamente derivados das bases teórico-epistemológicas e, também necessariamente, como origem da configuração das atividades de ensino.

Empreendemos, então, a reflexão que segue à guisa de inter-relação entre o enfoque teórico-epistemológico particularizado nas seções anteriores e possíveis caminhos metodológicos construídos à luz desse mesmo enfoque em se tratando da formação escolar de leitores de textos-enunciado em gêneros do discurso diversos, entendendo os leitores como interlocutores de um *encontro* no qual lhes cabe responder – no sentido bakhtiniano do termo – e, por implicação, dar acabamento, ao projeto de discurso dos autores¹⁵.

O ponto de partida para esse encaminhamento metodológico nos parece ser a dimensão intersubjetiva da leitura na importante historicização das vivências dos alunos com o ato de ler até o momento em que eles chegam para o *encontro* com os professores de Língua Portuguesa. Em última instância, trata-se de historicizar o processo cultural, com base em Gee (2004), vivenciado por eles até então. Para tanto, temos nos valido dos recursos metodológicos que evocam histórias de vida (Haguet, 1992) no início de nosso trabalho nos entornos de *vulnerabilidade social*: investimos tempo para conhecer quem são esses alunos – para a delimitação temática deste artigo, quem são como *leitores*. Nesse percurso, consideramos proposições vigotskianas (1997 [1987]) sobre microgênese e sociogênese, na busca por organizar uma ação que lide com o familiar e com o estranho, com o que é *vernacular* na sociogênese e com o que é *dominante* na ontogênese, discussões que, também com base em Street (2000) e em Kalantzis e Cope (2000), temos feito em outros estudos de nosso grupo (Cerutti-Rizzatti e Almeida, 2014; Cerutti-Rizzatti, 2013).

Tendo historicizado vivências dos alunos com a leitura, fundamento de nossas ações, organizamos nossos projetos de trabalho a partir de gêneros do discurso que permitam tal interpenetração entre o familiar e o estranho para o grupo de alunos envolvidos, articulando os textos-enunciado nesses gêneros a partir de eixos temáticos cuja discussão interessa aos alunos, eixos que se eliciam na historicização do grupo a que fizemos menção anteriormente. Isso nos leva a focalizar especificidades dos gêneros do discurso relacionadas ao encontro entre o ‘eu’ e o ‘outro’, como mostramos em um primeiro desdobramento desta proposição, em gráfico a ser integralizado gradualmente. Imediatamente após a Figura 1 a seguir, constam os objetivos, apresentados no Quadro 1¹⁶.

A partir do contato com essa dimensão, que entendemos mais visivelmente intersubjetiva dos textos-enunciado nos gêneros do discurso em estudo, julgamos importante o desencadeamento de ações pautadas em objetivos de aprendizagem que entrem no plano do texto-

¹⁵ Retomamos, aqui, alguns eixos de discussões e estudos realizados junto ao setor de educação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) Santa Catarina, as quais foram base para a publicação de Cerutti-Rizzatti (2012), processo no qual destacamos a importante participação da Profa. Dra. Angelita Darela Mendes.

¹⁶ Entendemos que as proposições que seguem são bases para a formação o leitor tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, devendo ser objeto de adequação para anos iniciais de modo diferente que para anos finais desse mesmo nível de ensino, assim como diversamente para o Ensino Médio.

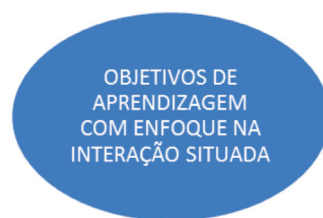


Figura 1. Diagrama - parte I: Objetivos de aprendizagem com enfoque na interação situada.

Figure 1. Learning objectives focused on the located interaction.

Quadro 1 Objetivos de aprendizagem com enfoque na interação situada.

Chart 1. Learning objectives focused on the located interaction.

Eixo	Especificidades interacionais de cada gênero do discurso em estudo
Objetivos- base para atividades de leitura	Identificar a esfera da atividade humana em que o gênero institui relações interpessoais e depreender especificidades dessa esfera.
	Identificar especificidades do suporte em que o texto-enunciado no gênero é materializado e suas implicações interacionais.
	Identificar marcas linguísticas de enunciadores e enunciatários.
	(Re)conhecer interdiscursos como paráfrases, citações, discurso reportado e as finalidades interacionais a que se prestam.
	Identificar diferentes semioses nos gêneros multimodais, (re)conhecendo o papel que lhes cabe em cada contexto.
	Identificar sequências textuais (narração, descrição, exposição, argumentação, injunção) que constituem o texto-enunciado no gênero, (re)conhecendo as finalidades interacionais a que se prestam tais sequências em tais contextos.

enunciado, na articulação com o mundo vivido. Aqui, a despeito de substantivas diferenças teórico-epistemológicas, pautamo-nos em objetivos do PISA, nomeados como relativos à *reflexão e avaliação*. Situemos esses objetivos na Figura 2 a seguir. Imediatamente após a Figura 2, registramos os objetivos de aprendizagem no Quadro 2.

Tais desdobramentos do Diagrama implicam lidar com vivências já historicizadas tanto quanto com novas experiências. Aqui, entendemos haver uma profunda articulação com questões de base eminentemente sociocognitivista, articulação que segue no próximo desdobramento, construído a partir de teorizações da Linguística Textual e

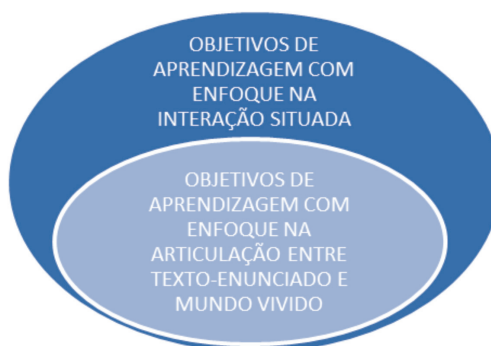


Figura 2. Diagrama – parte II: objetivos de aprendizagem com enfoque na articulação entre texto-enunciado e mundo vivido.

Figure 2. Learning objectives focused on the articulation between text/enunciation and the lived world.

Quadro 2. Objetivos de aprendizagem com enfoque nas relações entre o texto-enunciado e o mundo vivido.
Chart 2. Learning objectives focused on the articulation between text/enunciation and the lived world.

Eixo	O texto-enunciado no âmbito das vivências historicizadas do aluno
Objetivos- base para atividades de leitura	Cotejar informação no texto-enunciado e conhecimentos do cotidiano.
	Estabelecer conexões e comparações entre informações do texto-enunciado que demandem conhecimentos pouco familiares.
	Compreender em profundidade o conteúdo de textos-enunciado extensos e complexos, procedendo a avaliações críticas a partir de demandas de conhecimento especializado.

considerando, à luz de outros propósitos, abordagens que fundamentam descritores oficiais mantidos pelo Ministério da Educação (2011). Seguem Figura 3 e Quadro 3.

O atendimento aos objetivos até aqui elencados demanda, evidentemente, uma atividade *intrassubjetiva* de base cognitiva a serviço da *intersubjetividade*, como explicitamos nos quadros a seguir, construídos, tal qual o segundo desdobramento do Diagrama, em uma alusão – mas com distintos propósitos e distintas bases teórico-epistemológicas – a enfoques mantidos pelo PISA. Importa reiterar que lançar mão de tais enfoques não significa compartilhamento teórico-epistemológico com as bases do Programa; fazemo-lo na estrita abordagem cognitiva que entendemos haver nele, tomada, aqui, sob a dimensão *intrassubjetiva* da leitura, que, tal qual já mencionamos, em nossa compreensão só se justifica em razão da dimensão *intersubjetiva*, porque exigida por ela. Trata-se, enfim, de demandas da cognição humana quando da interação com o outro. Vejamos, com esses propósitos, o quarto e o quinto desdobramentos do Diagrama especificados na sequência.

A opção pela representação sob forma de Diagrama, especificando gradualmente sua constituição interna, atende a finalidades metodológicas, uma vez que se trata de atividades sociais e cognitivas intrinsecamente enoveladas e não seccionáveis em si mesmas; afinal, para dar conta dos objetivos que compõem o Diagrama, em sua configuração internamente dialética, importa que o sujeito realize atividades cognitivas que impliquem conhecimentos contextuais, em sentido amplo, e textuais em sentido estrito, considerando que estas últimas só fazem sentido se houver o *encontro* entre o ‘eu’ e o ‘outro’ na complexa dimensão social, histórica e cultural em que tal encontro tem lugar. Não houvesse o *encontro*, não haveria tais demandas cognitivas linguístico-textuais específicas.

Assim, a diagramação objetiva representar nossa compreensão de que se trata de atividades específicas, mas indissociáveis entre si, e a opção pelo desenho de base dialética do Diagrama tem como propósito visibilizar o movimento integrador entre a dimensão *intersubjetiva* e a dimensão *intrassubjetiva*, atentando para

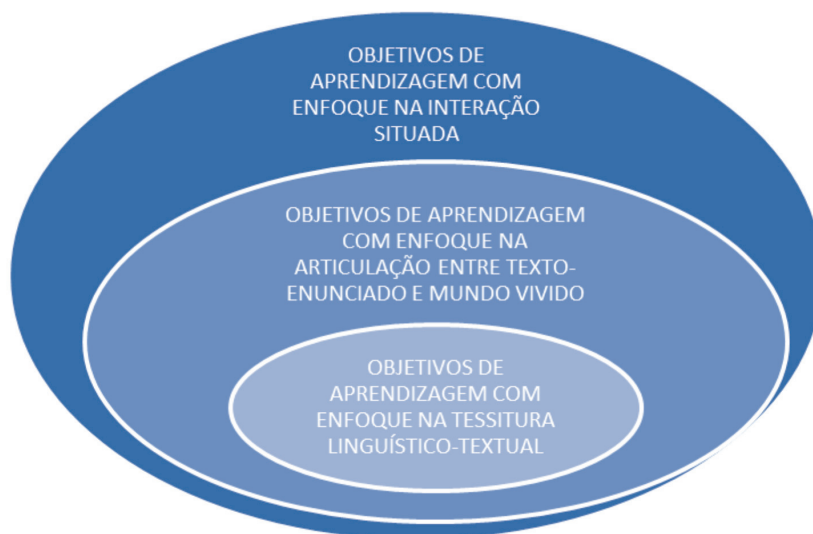
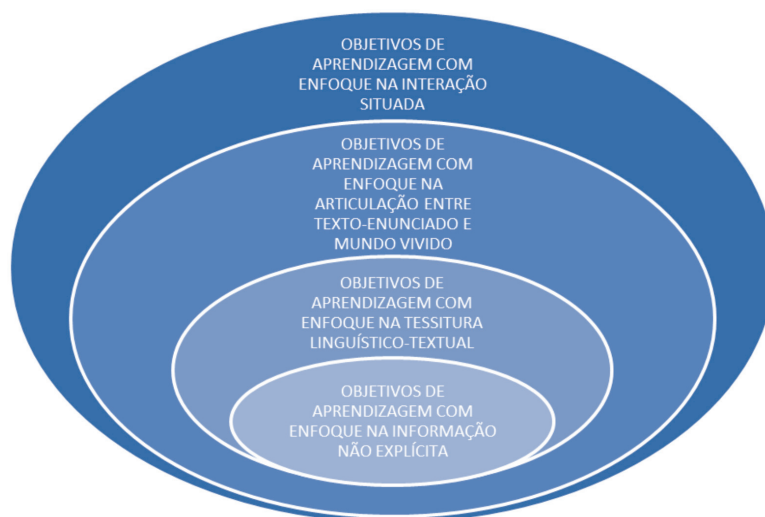


Figura 3. Diagrama – parte III: objetivos de aprendizagem com enfoque na tessitura linguístico-textual.
Figure 3. Learning objectives focused on the textual-linguistic topics.

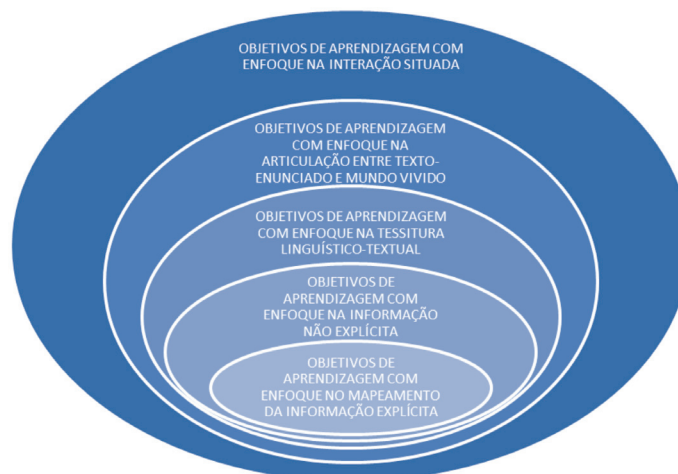
Quadro 3. Objetivos de aprendizagem com enfoque na tessitura linguístico-textual.**Chart 3.** Learning objectives focused on the textual-linguistic topics.

Eixo	A tessitura linguístico-textual
Objetivos-base para atividades de leitura	Identificar o eixo de sentidos sobre o qual se estrutura o texto-enunciado.
	Identificar a reiteração desse eixo e os propósitos a que se presta.
	Mapear a progressão desse eixo/tema: argumentos à tese; fatos ao enredo; descrição aos produtos; procedimentos à ordenação e afins (relação entre argumentos na argumentação, relação entre fatos na narração, relação entre comportamentos na injunção, relação entre cenários/itens na descrição e afins).
	(Re)conhecer relações intrínsecas entre fatos e opiniões.
	Identificar efeitos de humor materializados nos recursos expressivos.
	(Re)conhecer efeitos de sentidos provocados por figuras de linguagem.
	Identificar implicações de sentido da seleção lexical, a exemplo de sinonímia, antonímia, homonímia, hponímia, hiperonímia.
	Identificar efeitos de sentido decorrentes do uso de diferentes registros e variedades linguísticas.
	Identificar relações de causa e consequência e seu papel na tessitura textual.
	Identificar recursos lexicais e gramaticais implicados na recuperação/progressão do referente, reconhecendo o papel de categorias nominais e pronominais no processo de referenciação.
	Identificar recursos lexicais e gramaticais implicados na recuperação/progressão da predicação.
	Reconhecer efeitos de sentidos materializados no uso de operadores argumentativos.
	Identificar finalidades do uso de categorias adjetivais e adverbiais na marcação de posicionamentos discursivos.
	Identificar o papel das categorias verbais na construção dos mundos narrado e comentado.

**Figura 4.** Diagrama – parte IV: objetivos de aprendizagem com enfoque na informação não explícita.**Figure 4.** Learning objectives focused on the not explicit information.

Quadro 4. Objetivos de aprendizagem com enfoque na informação não explícita.**Chart 4.** Learning objectives focused on the not explicit information.

Eixo	O não dito em articulação com o dito
Objetivos-base para atividades de leitura	Reconhecer o tema principal em textos-enunciado sobre tópico familiar em que a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida.
	Identificar a ideia central num texto-enunciado, compreender as relações, construir significado dentro de uma parte limitada do texto quando a informação não é proeminente e inferências de baixo nível são requeridas.
	Reconhecer informações competitivas, comparando com base em vários critérios e integrando diversas partes do texto-enunciado para identificar a ideia central.
	Agenciar alto nível de inferência textual para compreender um texto-enunciado cujo tópico não é familiar e construir o significado de uma seção do texto considerando o texto como um todo.
	Reconhecer ambiguidades e ideias que são contrárias à expectativa.

**Figura 5.** Diagrama – parte V: objetivos de aprendizagem com enfoque no mapeamento da informação explícita.**Figure 5.** Learning objectives focused on the mapping of the explicit information.**Quadro 5.** Objetivos de aprendizagem com enfoque no mapeamento da informação explícita.**Chart 5.** Learning objectives focused on the mapping of the explicit information.

Eixo	Decodificação e mapeamento do conteúdo explícito do texto-enunciado
Objetivos-base para atividades de leitura	Identificar informações independentes explícitas no texto-enunciado, quer sejam competitivas ou não entre si.
	Identificar informação competitiva proeminente, relacionando partes de informação a partir de critérios múltiplos.
	Identificar e organizar diversas partes de informações profundamente imbricadas, a partir de critérios múltiplos em textos-enunciado não familiares.
	Identificar informações textuais relevantes, localizando e combinando elementos profundamente imbricados, que podem estar fora do corpo principal do texto-enunciado; trabalhar com informação competitiva altamente plausível e/ou extensiva.

a importância que o professor domine conhecimentos teóricos específicos – tal qual mencionados na primeira e na segunda seções de conteúdo – e, a partir desses conhecimentos, estabeleça objetivos de aprendizagem para seus alunos, de modo a, com base nesses objetivos, organizar sua ação docente na abordagem dos textos-enunciado nos diferentes gêneros do discurso, considerando, para tanto, a historicidade dos alunos em se tratando do processo cultural da leitura. Não entendemos possível prosseguir com o trabalho de formação do leitor de forma parcializada e desconectada de bases teóricas específicas e de objetivos de aprendizagem específicos, os quais contemplem a indiscutível compreensão de que o ato de ler é um ato de interação entre subjetividades, situado no tempo e no espaço, e que demanda ações intrassubjetivas para se consolidar.

Considerações finais

Muitas crianças e jovens, embora estejam na escola neste país, parecem aprender pouco no que concerne à familiarização, à segurança, à fluência, à autonomia em se tratando do ato de ler. Para aqueles alunos que dependem fundamentalmente da escola para tornar as diferentes leituras parte efetiva de seu cotidiano, *práticas sociais* no sentido que os PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) recomendam, a realidade parece ser ainda mais preocupante.

Entendemos que é chegada a hora de embates acadêmicos ocupados com maior ou menor cientificidade – no sentido positivista do termo – das abordagens empreendidas e darem lugar à consciência de que vivemos em um país continental em que muitos estudantes chegam à idade adulta sem experimentar as tantas e tão infinitas possibilidades de *encontro* com o outro por meio do ato de ler; às vezes sem nem mesmo decodificar a palavra escrita. A pesquisa acadêmica precisa ter compromisso com a realidade social, porque os leitores são sujeitos corpóreos inseridos em espaços histórico-culturais específicos. Assim como não podem ser concebidos apenas como um cérebro descorporificado que processa informações neurologicamente mapeáveis, também não podem ser concebidos como seres relacionais destituídos de atividade cognitiva específica.

O compromisso com os *problemas linguísticos socialmente relevantes* de que trata a literatura da Linguística Aplicada hoje nos faz arriscar proposições, não no âmbito de abstrações intramuros da universidade, mas na condição de vivências ensaiadas cotidianamente em lugares nos quais a escola parece ter esquecido de que está ali não para se mimetizar com o entorno, mas para ajudar a encontrar caminhos que o ressignifiquem.

Referências

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. 2005. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre, Artmed, 216 p.

- APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BEGUELIN, M. 1995. Construction de la référence et stratégies de designation. *Tranel 23 – Du syntagme nominal aux objets-de-discours*, p. 227-271.
- BAKHTIN, M. 1998 [1975]. *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. São Paulo: UNESP; Hucitec, 439 p.
- BAKHTIN, M. 2003 [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN, *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, p. 261-306.
- BARTON, D. 1994. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Blackweell, 245 p.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. 1998 [1934-1935]. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres, Routledge, 298 p.
- BERRENDONNER, A. 1995. Anaphore associative et meréologie. *Recherches sur la Philosophie et le Langage*, 16:237-255.
- BERRENDONNER, A.; REICHLER-BEGUELIN, M. 1995. Accords associatifs. *Chaiers de Praxématique*, 24:21-42.
- BEZERRA, P. 2001. Prólogo do tradutor. In: L.S. VIGOTSKI, *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, p.VII-XIV.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 106 p.
- BRITTO, L.P.L. 2003. *Contra o consenso*. Campinas, Mercados das Letras, 210 p.
- CATOIA DIAS, S. 2012. *O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem de práticas de leitura/leitura*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 245 p.
- CERUTTI-RIZZATTI, M.E. 2012. *Formação de leitores*. Florianópolis, Editora do SENAI/SC, 242 p.
- CERUTTI-RIZZATTI, M.E. (org.). 2013. *Linguagem e escolarização: alfabetismo e leitura*. Florianópolis, Insular, 344 p.
- CERUTTI-RIZZATTI, M.E.; ALMEIDA, K.C. 2014. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. *Revista Scripta*. [no prelo].
- COLOMER, T.; CAMPS, A. 2002. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre, Artmed, 197 p.
- DAGA, A.C. 2011. *Compreensão leitora: o ato de ler e a apropriação e conhecimentos na EaD*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 210 p.
- DEHAENE, S. 2007. *Les neurones de la lecture*. Paris, Odile Jacob, 473 p.
- ÉRNICA, M.; BATISTA, A.A.G. 2011. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. In: M. ÉRNICA; A.A.G. BATISTA, *Informe de pesquisa*. São Paulo, Cenpec, n. 3, 39 p.
- GEE, J.P. 2004. A strange fact about not learning to read. In: J.P. GEE, *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. London, Routledge, p. 7-38.
- GERALDI, J.W. 1997. *Portos de passagem*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 252 p.
- GERALDI, J.W. 2010a. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos, Pedro & João Editores, 221 p.
- GERALDI, J.W. 2010b. *A aula como acontecimento*. São Carlos, Pedro & João Editores, 207 p.
- GERALDI, J.W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. 2006. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas, Mercado das Letras, 200 p.
- HAGUETTE, T.M.F. 1992. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 180 p.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. 1976. *Cohesion in English*. London, Longman, 234 p.
- HAMILTON, M. 2000. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: D. BARTON; M. HAMILTON; R. IVANIC (org.), *Situated literacies*. London, Routledge, p. 16-34.
- HEATH, S.B. 2001 [1982]. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: A. DURANTI (org.), *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford, Blackwel, p. 318-342.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). [s.d.]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 30/07/2013.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. 2000. *Multiliteracies*. London/New York, Routledge, 350 p.
- KINTSCH, W. 1998. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, Cambridge University Press, 350 p.
- KLEIMAN, A. (org.). 1995. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 294 p.
- KOCH, I.V. 2004. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo, Martins Fontes, 190 p.
- KOCH, I.V. 2003. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 168 p.
- KRAMSCH, C. 2010. Language, thought and culture. In: A. DAVIS; C. ELDER, *The handbook of Applied Linguistic*. Oxford, Blackwell Publishing, p. 235-261.
- LANTOLF, J.P. 2011. *Handbook of research in second language*. Londres, Routledge, 230 p.
- LEFFA, V. 1996. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre, Sagra, 190 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2011. Matrizes da Prova Brasil e do Saeb. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&catid=143%3Aprova-brasil&id=209%3Amatrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb&option=com_content&view=article. Acesso em: 08/2013.
- MOITA LOPES, L.P. 2006. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: L. MOITA LOPES (org.), *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 13-44.
- MORAIS, J. 1996. *A arte de ler*. São Paulo, Unesp, 327 p.
- PIRES, A. 2013. *Produção textual escrita em turma de correção de fluxo: um estudo sobre letramento e alfabetismo*. Florianópolis, SC. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina, 130 p.
- POERSCH, J.M. (org.). 1991. *Implicações da psicolinguística nos processos de produção e recepção do código escrito*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 120 p.
- PONZIO, A. 2010. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos, Pedro & João Editores, 174 p.
- RODRIGUES, R.H. 2005. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: J.L. MEURER; A. BONINI; D. MOTTA-ROTH (org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola, p. 152-183.
- RUMELHART, D. 1981. Schemata: de building blocks of cognition. In: R.J. SPIRO; B. BRUCE; W.F. BREWER (orgs.), *Theoretical issues in reading and comprehension*. Hillsdale, Erlbaum, p. 245-176.
- STRETT, B. 1988. Practices and Literacy Myths. In: R. SALJO (ed.), *The Written World: studies in literate thought and action*. Berlin/Nova Iorque, Springer-Verlag, p. 23-45.
http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-72877-8_4
- STRETT, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 243 p.
- STRETT, B. 2000. Literacy events and literacy practices – theory and practice in the New Literacy Studies. In: M. MARTIN-JONES; K. JONES, *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Philadelphia, John Benjamins, p. 17-29.
- VIGOTSKI, L.S. 2000 [1978]. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 191 p.
- VIGOTSKI, L.S. 1997 [1987]. The problem of development of higher mental functions. In: R.W. RIEBER (ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky*. New York, Plenum Press, p. 1-28.
- WEEDWOOD, B. 2002 [1987]. *História concisa da lingüística*. 2ª ed., São Paulo, Parábola, 165 p.

Submetido: 13/08/2013

Aceito: 04/07/2014

Mary Elizabeth Cerruti-Rizzatti

Universidade Federal de Santa Catarina
Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima,
Trindade
88040-970, Florianópolis, SC, Brasil

Aline Cassol Daga

Universidade Federal de Santa Catarina
Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima,
Trindade
88040-970, Florianópolis, SC, Brasil

Universidade Federal da Fronteira Sul
Rua General Osório, 413D, Caixa Postal 181
89802-210, Chapecó, SC, Brasil

Sabatha Catoria Dias

Universidade Federal de Santa Catarina
Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima,
Trindade
88040-970, Florianópolis, SC, Brasil