

A dimensão da alteridade na formação de leitores críticos**The alterity's dimension in the critical readers' formation**

Rodolfo Meissner Rolando¹
Universidade de Taubaté

Resumo

Este artigo tem como objetivo debater o papel da alteridade nas relações que se estabelecem em contextos escolares de formação de leitores. Para tanto, apoia-se, teoricamente, em Freire ([1968] 2015), Vygotsky ([1934] 2007) e Bakhtin ([1979] 2011). Mais especificamente, objetiva-se problematizar a dimensão da alteridade no movimento de escolarização da leitura e oferecer caminhos prático-teóricas de (re)organização das relações em sala de aula, focalizando a negociação e o compartilhamento de significados na recepção de textos diversos por alunos e professores. Espera-se, assim, contribuir para fomentar a formação de leitores-cidadãos, capazes de se movimentar, como sujeitos, pelos textos, pela escola e pela sociedade.

Palavras-chave: Leitura. Alteridade. Dialogia

Abstract

This article's central objective is to debate the role of alterity in the relationships that are established in school contexts of reader formation. For that, it is theoretically based on Freire ([1968] 2015), Vygotsky ([1934] 2007) and Bakhtin ([1979] 2011). More specifically, the aim is to problematize the dimension's alterity in the reading schooling movement and to offer practical-theoretical paths for (re)organizing relationships in the classroom, focusing on negotiation and sharing of meanings in the reception of diverse texts by students and teachers. It is expected, therefore, to contribute to fostering the formation of citizen-readers, capable of moving, as subjects, through texts, school, and broader society.

Keywords: Reading. Alterity. Dialogism

Introdução

Apoiando-se em uma visão crítica, sócio-histórico-cultural e dialógica a respeito da educação, do ser humano e da linguagem que o constitui (Freire [1968] 2015, Vygotsky [1934] 2007, Bakhtin [1979] 2011), este artigo tem como objetivo discutir o papel central da alteridade nas relações que se estabelecem em contextos escolares de formação de leitores. Mais especificamente, a discussão aqui proposta problematiza a alteridade no movimento de produção de sentidos e no compartilhamento de significados ligados à experiência de leitura em situação de escolarização.

Nessa perspectiva, as articulações prático-teóricas que serão debatidas ao longo deste trabalho almejam contribuir para (re)pensar as relações de ensino-aprendizagem e os papéis

¹Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Atualmente é professor-visitante do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9421-4445>

de professor-aluno ao longo do processo de leitura, potencializando a formação de leitores-cidadãos críticos e engajados na sociedade. Isso porque, usualmente, a formação de leitores brasileiros experimenta diversas dificuldades no contexto escolar e, simultaneamente, a questão da alteridade não costuma ser objeto de reflexão mais apurada por parte de educadores.

Ao encontro desse apontamento, cabe mencionar os estudos de Cereja (2005), Cosson (2006, 2014), Paulino e Cosson (2009), Zilberman e Rösing (2009), Lajolo (2001), Magnani (2001), entre outros pesquisadores, que, mesmo apoiando-se em bases teóricas distintas, denunciam a mesma problemática: a desafiadora tarefa da escola na formação de leitores e os inúmeros insucessos da Educação Básica observados em relação a esse tema.

Ao me debruçar sobre esse tema, julgo relevante convocar as proposições de Ferrarezi Jr. (2014), que nomeia como “pedagogia do silenciamento” as práticas comumente experienciadas em sala de aula de língua/leitura. A provocação feita pelo autor ao rotular o processo de ensino-aprendizagem de leitura auxilia a compreender os movimentos históricos e sociais mais profundos que envolvem a discussão.

Para o pesquisador, a educação formal brasileira surgiu como um tipo de espelhamento do modelo educacional europeu vigente entre os séculos XIV e XVI. Nesses primórdios, os jesuítas portugueses foram os primeiros educadores formais do Brasil e constituíram uma espécie de modelo para as práticas docentes futuras. Ferrarezi Jr. (2014) explica que, nesse período, a prática pedagógica corriqueira era a catequese, que tinha por objetivo “curar” o paganismo entre indígenas e entre africanos escravizados, impondo a eles a cultura cristã, mutilando-os em sua identidade.

Para isso, os castigos físicos e a exposição autoritária eram instrumentos mortificadores da cultura desses povos e levavam a um silenciamento das vontades, sentimentos e dizeres dos povos catequizados. Ferrarezi Jr. (2014) prossegue a discussão e exemplifica que, séculos à frente, ao longo da ditadura militar brasileira (1964-1985), o apelo autoritário mostrou-se, novamente, influente na sociedade e na educação, o que seria uma prova incontestante desse fenômeno histórico, ocasionando, à época, retrocessos nas aulas de língua/leitura/literatura.

Assentando-se nessa visão colonizadora, as aulas de língua portuguesa e leitura, em alguns contextos, reproduzem, até a atualidade, as insígnias do silenciamento. Nessa perspectiva a-histórica e alienante, os sujeitos que tecem a realidade da sala de aula de língua/leitura e suas vozes são, muitas vezes, apagados, o que dificulta, ou mesmo impede, o reconhecimento da dimensão da alteridade no movimento de leitura, condição vista por este artigo como iniludível à formação de leitores críticos-cidadãos.

Para ilustrar melhor as críticas apresentadas até aqui, destaco os resultados da pesquisa do PISA divulgados em 2023, que revelaram que, no contexto brasileiro, o desempenho em leitura passou de 413 pontos, em 2018, para 410, em 2022. Metade dos estudantes brasileiros está no nível abaixo do básico em leitura, o que significa que eles têm dificuldade, por exemplo, em identificar informações explícitas em um texto (Brasil, 2023). Evidentemente, tais resultados precisam ser interpretados à luz de questões mais amplas e não podem ser tomados isoladamente; no entanto, ainda assim, cabe destacar que a formação de leitores críticos, capazes de atribuir sentido pessoal à leitura e negociar/compartilhar

significados sobre o texto, fica prejudicada quando os estudantes sequer são capazes de reconhecer informações na camada mais superficial de um texto.

Contribuindo para a compreensão do problema da leitura, Antônio (2013) estabelece uma reflexão sensível acerca do tema e afirma que, a cada ano, torna-se mais evidente a dificuldade dos estudantes em interpretar ou construir textos, em que, por exemplo, é necessário ler e pensar nas entrelinhas e realizar, criticamente, associações com outros temas e questões da sociedade/vida. Conforme a visão do educador, o exercício de leitura é um processo de educação da inteligência e da sensibilidade e, nesse sentido, o problema da leitura na escola formal representa também uma crise da capacidade de pensamento crítico, sensibilidade e valorização da alteridade.

A fim de avançar nessa temática, proponho chamar a atenção para a dimensão da alteridade como um aspecto central para a constituição de leitores-cidadãos. Ao compreender essa questão no movimento da leitura, o professor poderia, apoiando-se em artefatos culturais diversos, potencializar a multiplicidade de vozes na recepção de textos em sala de aula, valorizando o papel agentivo dos sujeitos na concretização desse movimento.

Para apoiar essa reflexão, busquei fundamentação nas ideias de Bakhtin ([1979] 2011) a respeito da constituição dialógica da linguagem e no arcabouço vygotskyano ([1934] 2007) sobre a constituição do ser humano. Ambos os autores, respeitando-se suas diferenças em relação ao objeto de estudo enfatizado por cada um, aproximam-se em um ponto fundamental: a condição inescapável da alteridade para a compreensão da linguagem, do ser humano e da sociedade.

Assim, para facilitar a compreensão dessa discussão e delimitar a organização do texto, divido este artigo em três seções: primeiramente, faço uma reflexão sobre o apagamento da alteridade na formação de leitores, retomando, para tanto, o clássico conceito de “educação bancária”, tal como proposto por Freire ([1968] 2015); na segunda seção, apresento, de forma concisa, algumas ideias fundamentais de Bakhtin ([1979] 2011) e Vygotsky ([1934] 2007, 2009) em diálogo com a problemática da formação de leitores e, por fim, faço alguns apontamentos prático-teóricos a respeito das possibilidades de valorização da alteridade no movimento da leitura em sala de aula.

Modelo bancário, leitura e o apagamento da alteridade

Freire ([1968] 2015) propôs, por meio da sagaz metáfora “educação bancária”, uma contribuição fundamental a respeito da realidade escolar. Como o conceito alcançou o senso comum, tal ideia não está isenta de leituras desprovidas de rigor teórico por parte do público geral. Por essa razão, julgo importante retomar a potência dessa crítica freireana à educação tradicional, apresentando-a mais cuidadosamente e, dados os objetivos deste artigo, estabeleço uma relação entre tal conceito e a leitura em situação de escolarização.

Inicialmente, recupero a definição clássica da imagem suscitada pelo conceito: na educação bancária, tal como em um “banco”, os professores depositam, de forma descontextualizada e a-histórica, conteúdos sobre os alunos que, posteriormente,

sacam/repetem, a-criticamente, tais ensinamentos. Assim, os conceitos escolares seriam “transmitidos” pelo professor e repetidos, mecanicamente, pelos alunos.

Pode-se notar, com base no exposto, a crítica de Freire ao classificar como “bancária” a visão predominante na prática educacional distante, muitas vezes, da realidade dos educandos. Para o intelectual brasileiro, a educação em sua época (e ainda hoje, em muitos contextos) era constituída por narrações do professor. Nesse enquadre, o educador é compreendido como expositor de conhecimentos anódinos e guardião exclusivo do saber, praticando um ensino constituído pelo verbalismo, outra criativa alusão freireana à palavra burocraticamente exercida e empobrecida de sentido pessoal. Conforme explicita o educador, “uma das características desta educação dissertadora é a sonoridade da palavra e não sua força transformadora” (Freire, [1968] 2015, p. 80).

Assim, a visão do autor a respeito da educação vai estabelecendo uma crítica ao professor como representante de um papel opressor, relegando ao aluno um papel passivo e subalterno, ambos esvaziados em sua subjetividade. De acordo com o pensador, “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (Freire, [1968] 2015, p. 81). Esse processo materializa uma visão linear e determinista do ser humano e da sociedade que o abarca, enaltecendo a adaptação aos poderes dominantes como a única possibilidade de experimentação da vida. Em outras palavras, a partir da crítica freireana, a escola é compreendida, em sua dimensão silenciadora, como um espelho da lógica social hegemônica e dominante. Em meio a esse processo, educador e educando se perdem nos labirintos da alienação e ratificam, à revelia de sua consciência, um mundo hostil, injusto e desigual.

No entanto, ultrapassando a descrição dessa realidade educacional bancária, Freire, coerentemente com sua prática e sua produção teórica, propõe, na contradição constitutiva desse movimento, as possibilidades de transformação/superação desse modelo. Para o pensador, educador-educando, dialeticamente unidos na tessitura do chão vivo da escola, reúnem, no “vir-a-ser” característico do ser humano, as condições para a assunção de sua própria voz, a compreensão crítica da realidade e a transformação social. Nas palavras do autor, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, [1968] 2015, p. 93).

Grande raiz da rebeldia epistêmica e da proposição de uma educação problematizadora, Freire assinala a relação professor-aluno, mediatizada pelo mundo, como embrião da superação da visão bancária a respeito da escola. Para ele, é com base na relação humana, inacabada e singular, que professor e aluno, a partir da compreensão de seus contextos e de si mesmos, (re)organizam seus papéis, (re)pensam as regras de organização da sala de aula e se apoiam mutuamente no processo de ensino-aprendizagem, engendrando possibilidades para a criação do inédito viável (Freire [1968] 2015).

Nessa visão, a canibalização subjetiva do ser humano é, intencionalmente, rompida, possibilitando, desse modo, a autonomia dos sujeitos e a valorização de suas vozes e de suas histórias na construção coletiva da realidade escolar. Assim, no encontro humano em sala de aula, emerge o questionamento sobre as mazelas e as desigualdades inerentes ao tecido social. De certa forma, essa é a visão política, em sentido amplo, defendida por Freire ([1968] 2015) a respeito da educação e, não por acaso, tais ideias têm sido objeto de inúmeras deturpações por parte de alguns setores conservadores da sociedade brasileira.

Essa concisa exposição a respeito da concepção escolar bancária permite fazer algumas ponderações em relação à problemática da leitura na Educação Básica e a dimensão da alteridade. Isso porque, muitas vezes, as práticas ainda hoje vigentes em sala de aula de línguas/literatura ancoram-se em uma organização bancária, negligenciando a voz discente (e docente) no movimento de interpretação/recepção de textos diversos.

Nesse enquadre, professor e alunos contraem, dialogicamente, seus sentidos e significados a respeito do texto, esvaziando a dimensão da alteridade no movimento de leitura. Entre tais configurações, pode-se mencionar as crenças autoritárias de professores, coordenadores e diretores sobre a educação, o controle sócio-político dos poderes dominantes sobre a instituição escolar, o material didático a ser cumprido alienada e a-criticamente na rotina da escola, as avaliações internas/externas estandardizadas, a repetição mecanizada de modelos tradicionais de educação constitutivos da formação sócio-histórica de educadores, a lógica neoliberal detratora do poder transformador da leitura, entre outros aspectos.

Nessa direção, o texto é, usualmente, destituído, na sua recepção pela escola, de sua configuração sócio-histórico-cultural e passa a ser compreendido como um artefato decorativo, objeto, frequentemente, de classificações gramaticais descontextualizadas e leituras mecanicamente produzidas em que, de forma impessoal, professores e alunos permanecem presos em seu individualismo e ratificam significações padronizadas atribuídas ao texto. Nesse modelo bancário de leitura, a multiplicidade de vozes que constitui a realidade escolar não é valorizada, mitigando o potencial transformador da coletividade na co-construção negociada da significação textual.

Neste momento, como tenho ressaltado a dimensão coletiva como fator imprescindível ao processo de leitura, passo a discutir, na próxima seção, o conceito de dialogia, tal como proposto por Bakhtin ([1979] 2011), bem como os postulados vygotskyanos a respeito da formação subjetiva do homem.

A dimensão da alteridade no movimento escolar de leitura: diálogos com Vygotsky e Bakhtin

Início esta seção ressaltando que tanto Vygotsky ([1934] 2007) quanto Bakhtin ([1979] 2011) são produtores de teorias complexas e, assim como inúmeras aproximações são possíveis de serem traçadas entre os autores, há também, inevitavelmente, algumas distinções, sobretudo em relação ao objeto central de investigação de cada pensador. Genericamente, é possível afirmar que, enquanto o foco do psicólogo russo recaiu sobre a formação psíquica do ser humano e as possibilidades de desenvolvimento e transformação da sociedade, com papel de destaque atribuído à escola e às relações de ensino-aprendizagem, o filósofo da linguagem, por sua vez, construiu reflexões mais amplas, de natureza filosófica, a respeito da comunicação, da linguagem e da literatura.

No entanto, os possíveis distanciamentos entre articulações teóricas preconizadas por esses autores não serão aqui discutidos, pois isso afastaria este artigo de seu objetivo principal. Ademais, penso, tal como proposto por Souza (2012), Magalhães e Oliveira (2014) e Rolando (2018), que as aproximações entre tais teorias são bastante significativas e

oferecem boas possibilidades de reflexão prático-teórica e, na esteira desse pressuposto, julgo desnecessário justificar tal articulação, o que, certamente, não significa desconsiderar as especificidades de cada enquadre epistemológico.

Com base nesse diálogo, portanto, passo a discorrer sobre conceitos centrais em Vygotsky ([1934] 2007) e Bakhtin ([1979] 2011) e, dessa maneira, busco explicitar a dimensão da alteridade como aspecto fundante comum de suas proposições, ensejando aproximações desses conceitos com a temática da escolarização da leitura.

Nessa direção, à luz do pensamento bakhtiniano, apresento a dialogia como uma ideia-mestra apresentada pelo pensador russo e essencial à compreensão da alteridade, conforme venho debatendo. Tal palavra, em língua portuguesa, assemelha-se ao vocábulo “diálogo”, o que pode, na perspectiva do senso comum, gerar confusão teórica. Normalmente confundido com interação face-a-face, o conceito de dialogia ultrapassa as ideias de debate, conversação ou troca de turnos usualmente associadas ao diálogo.

Para Bakhtin ([1979] 2011) e Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2017), o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o seu princípio constitutivo. Para compreender melhor esse apontamento, recorro às discussões de Brait (2005). A pesquisadora aponta que o dialogismo se refere ao permanente diálogo – nem sempre harmônico e simétrico – existente entre os diferentes discursos que constituem uma comunidade, uma cultura e uma sociedade. Por outro lado, a dialogia se vincula também às relações que se estabelecem “entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos” (Brait, 2005, p. 95).

Tendo em vista essas primeiras definições, é possível dizer que toda prática humana de linguagem é sempre orientada, como uma resposta a um outro discurso e uma tentativa de antecipar-se a discursos futuros. Cada fala representa um elo na inesgotável cadeia da comunicação humana, uma resposta a enunciados anteriores e uma possibilidade viva e dinâmica de criação de novas respostas, pois “todo enunciado tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros”, o que desvela a constituição dialógica de toda prática de linguagem. (Bakhtin, [1979] 2011, p. 275).

Fiorin (2006) acrescenta que o princípio geral da ação humana é sempre o outro, ou seja, o sujeito age e se constitui na relação de alteridade, o que revela também a configuração dialógica desse sujeito. Para o autor, a teoria dialógica proposta por Bakhtin preconiza que o homem não é uma espécie de Adão mítico, produtor de um primeiro enunciado isolado e monológico, mas sim um sujeito que se constrói, dialogicamente, no encontro de diferentes pontos de vista, visões de mundo e orientações teóricas. Na perspectiva dialógica, o humano é o resultado dinâmico e em constante transformação dos encontros entre as vozes sociais que o constituem. Dessa forma, como comenta Sobral (2009), no emaranhado humano de comunicação, locutor e interlocutor têm o mesmo valor e cada enunciação funciona como uma réplica, uma indagação, uma interpelação, o que, dialogicamente, constitui uma comunicação viva e criativa, em constante movimento e aberta à produção de novos sentidos e significados. Para compreender melhor esse processo, recupero as palavras do próprio filósofo russo, que afirma:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem

limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (Bakhtin, [1979] 2011, p. 410).

Nessa relação de encontro dialogicamente criativa e propulsora de novos sentidos, na intenção de focalizar, mais apuradamente, a dimensão da alteridade, abordo outro conceito bakhtiniano: a exotopia. Assim, é possível dizer que a pertinência de uma relação dialógica é impulsionada à medida que gera exotopia. Para Bakhtin ([1979] 2011), o movimento exotópico pressupõe que o sujeito perceba o outro com base no ponto de vista do outro e, munido desse olhar, retorne a si e acione o excedente de visão proporcionado por esse encontro, o que pode transformar a consciência do sujeito sobre o mundo, retirando-o momentaneamente de seu egocentrismo.

Comentando esse conceito, Amorim (2014, p. 101) afirma que a exotopia representa uma relação de tensão dialógica entre, ao menos, dois lugares: “o do sujeito que vive e olha onde vive, e daquele que, estando fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. Essas definições permitem perceber a inconclusibilidade da vida humana, isto é, somente na relação com o outro o sujeito pode buscar sua completude e acabamento, ainda assim sempre provisórios. É no contato com o outro e na volta a si mesmo que o sujeito se desloca, (re)constrói-se e se constitui.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retomado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (Bakhtin [1979] 2011, p. 23).

Nesse sentido, o pensador russo aponta a importância da relação eu/outro (alteridade), pois tal dimensão implica sempre um movimento duplo: o de procurar ver o mundo com o olhar do outro e retornar a si para explicitar o próprio olhar, já que somos sujeitos singulares. Esse movimento de aproximação e reconhecimento dos valores do outro está sempre na base de uma visão dinâmica e dialógica de sujeito, que se constitui e se (re)formula a cada encontro. Desse modo, o mundo se apresenta, para o sujeito, de forma sempre inconclusa e parcial e, nessa inconclusibilidade, o encontro com o outro preenche aquilo que, do lugar de onde olha o sujeito, ele não consegue conceber.

Relacionando o que foi apresentado à problemática da escolarização da leitura, o contato com o texto pode suscitar, no estudante e no professor, o olhar exotópico de reconhecimento sobre outras visões de mundo, culturas e organizações sociais, reconhecendo a historicidade e a história indissociáveis desse movimento. A valorização das diferentes vozes que tecem a sala de aula no encontro vivo e criativo com o texto (o que, inevitavelmente, recria o texto ao longo da leitura) pode auxiliar a recuperação da experiência

leitora como criação de sentido e transfiguração da experiência do sujeito que, após a vivência propiciada pelo ato de ler, retorna transformado a seu lugar de sujeito.

Com base no exposto, a organização dialógica da experiência de leitura, mais que uma possibilidade de levar o aluno ao encontro de diferentes textos, deve favorecer o encontro entre a obra e os sujeitos-leitores-cidadãos, explicitando, no reconhecimento e na valorização da alteridade em sala de aula, os diferentes valores e as distintas visões de mundo que se (re)organizam por meio desse caleidoscópio de vozes.

Penso que, na relação com o outro, ao se potencializar o olhar exotópico do estudante, pode-se contribuir para que o sujeito/aluno/leitor venha a se colocar no lugar dos autores, dos personagens, do professor e de seus colegas, deslocando-se, desse modo, do seu próprio lugar. Essa abertura dialogicamente expansiva pode contribuir para a religação da leitura com os sentidos discentes sobre a vida propriamente vivida e as questões da realidade mais ampla.

Feita essa exposição a respeito de Bakhtin ([1979] 2011), busco agora as proposições de Vygotsky ([1934] 2007, 2009). Superando o marxismo fossilizado e dogmático, o psicólogo russo, apropriando-se crítico-criativamente do método materialista-histórico-dialético proposto por Marx, propõe contribuições revolucionárias ao campo da psicologia e à compreensão do ser humano. Para ele, o sujeito se constitui na dinâmica dialética entre o funcionamento interpsicológico e intrapsicológico, transição que ocorre por meio das mediações semióticas.

Assim, as relações sociais são fundantes do sujeito que, em meio às suas vivências no emaranhado de práticas sociais, constitui o social e é, simultaneamente, constituído por ele. Em outras palavras, o sujeito é uma unidade múltipla, que se realiza na relação eu-outro e, sobretudo por meio da linguagem, realiza-se como sujeito e participa da constituição de outros sujeitos, da sociedade e do seu tempo histórico. Como discute Gonzáles Rey (2011), na perspectiva vygotskyana, o sujeito se movimenta pelo mundo da cultura historicamente constituída e das tradições que o precederam e, nessa atividade, contribui com sua quota singular de criatividade, apropriando-se do acervo cultural, transformando-o e transformando a si mesmo.

Com base nisso, cabe ressaltar que a relação do sujeito com o outro é sempre mediada. Vygotsky ([1934] 2007) assevera os fenômenos psíquicos como resultado de complexas interações do ser humano com o mundo que o circunda. Ao encontro desse apontamento, Vygotsky assinala a natureza mediadora por excelência da linguagem, pois, por meio dela, os homens se organizam, apropriam-se das experiências individuais e coletivas, constituem-se como seres históricos e sociais e participam, ativamente, da cultura na qual estão inseridos.

Para compreender melhor a ideia de mediação entre o homem e o mundo por meio da linguagem, faz-se necessário explicar melhor as ponderações vygotskyanas a respeito de sentido e de significado, conceitos apontados neste artigo anteriormente e, finalmente, definidos. Para o autor ([1934] 2005), o significado é uma produção social, convencional e possui natureza relativamente estável. É por meio dele que os sujeitos vão se apropriando de produções socioculturais acumuladas pela humanidade e negociando novos significados. Já o sentido é marcado pelo dinamismo e instabilidade, estando restrito a um dado espaço-tempo. O sentido, nessa visão, seria representativo do amálgama de todos os fatos

psicológicos que emergem na consciência humana como resultado da palavra. Como elucidada Gonzales Rey (2011, p. 33), “o sentido aparece como uma categoria psíquica, mas não reduzida a uma condição intrapsíquica; nessa definição, o sentido conserva a capacidade de se manter no fluxo vivo da ação humana”.

Nessa trama constitutiva do sujeito, entre sentidos e significados, acontece o encontro vivo e criativo entre o pensamento e a linguagem por meio das malhas das mediações semióticas. Desse modo, os significados das palavras (zonas mais estáveis da significação) e os sentidos (zonas mais instáveis da significação) engendram processos complexos de produção da subjetividade.

Em meio às vivências do ser humano em contextos concretos/históricos, apoiado em dada cultura, em constante relação com o outro que o confronta/transforma/constitui, o sujeito internaliza sentidos de forma fluida e inconstante, não coincidente com o significado histórico/dicionarizado da palavra e esse movimento processual e dialético é constitutivo da sua subjetividade.

Nesse sentido, sendo a palavra e o signo polissêmicos, a natureza e a gênese do processo de constituição do sujeito implicam, invariavelmente, relações tensas, conflituosas e transformadoras entre o sujeito, o discurso e o outro. Vale ressaltar, no entanto, que a constituição do sujeito, a partir do social e das teias discursivo-semióticas que o englobam, não ignora a sua singularidade, uma vez que, no processo de constituição sócio-histórica, o sujeito responde, dialética, dialógica, responsiva e criativamente, às relações sociais das quais participa, transformando-as.

Pode-se, portanto, afirmar que o processo de significação envolve todas as expressões, manifestações, sentimentos e afecções subjetivas, ou seja, o sujeito que emerge da abordagem sócio-histórica é visto como uma totalidade – corpo/alma - participando do mundo social e político mais amplo e do seu tempo histórico. Aproximando tais articulações da leitura em sala de aula, é válido destacar que o entrelaçamento de vozes em meio ao processo de recepção/recriação do texto lido contribui para o papel agêntico de professores e alunos, que se permitem externalizar sentidos e negociar significados, tomando posição diante do texto e da vida.

Apoiando-se nessa visão de uma sala de aula viva, professor-aluno-texto-contexto têm, na dimensão da alteridade, possibilidades de (re)pensar o texto e a vida, ensejando novos/outros caminhos de compreensão do mundo. Isso porque, ao se valorizar a dimensão da alteridade em sala de aula, o coletivo potencializa formas inéditas de entendimento do tecido social, deslocando os sujeitos de seu lugar habitual, o que contribui para a superação de práticas bancárias e solipsistas de leitura. Com base nisso, passo, a seguir, a oferecer alguns breves apontamentos, tomados como proposições prático-teóricas, a respeito da escolarização da leitura, tendo como foco a formação de leitores-críticos-cidadãos.

Alteridade e leitura: breves proposições para a sala de aula

Nesta seção, procuro explicitar, concisamente, algumas ponderações prático-teóricas a respeito da organização dialógica das aulas de leitura com foco no reconhecimento da

alteridade inerente a esse processo. Não se trata aqui de pleitear uma “receita” ou oferecer um “passo-a-passo” para professores e pesquisadores; ao contrário, afastando-me de uma visão bancária/autoritária, o que busco explicitar é uma reflexão, apoiada na teoria apresentada, com condições de possibilitar deslocamentos e transformações na prática da sala de aula, razão pelo qual justifico a escolha lexical hifenizada “prático-teórica”, o que, na concepção aqui adotada, são aspectos indissociáveis.

Levando em consideração o objetivo geral deste artigo, proponho, desse modo, (re)pensar o ensino-aprendizagem de leitura de modo a focalizar a alteridade como dimensão central desse movimento. Para isso, ancorando-me, parcialmente, em Monteiro e Rolando (2020), chamo a atenção para que, na escolarização da leitura, os seguintes aspectos sejam considerados:

- a centralidade da pergunta como caminho para fomentar articulações entre os conceitos escolares-científicos e os conceitos espontâneos dos alunos, potencializado associações entre texto, contexto, sujeitos e a sociedade mais ampla. Ademais, as questões poderiam promover as interações do grupo ao longo da discussão sobre o texto;
- o incentivo ao engajamento dos estudantes no movimento de exposição de sentidos e negociação e compartilhamento de significados no processo de leitura, estimulando a sua participação ativa na apreensão, compreensão e discussão crítica sobre o texto, acolhendo as incertezas e riscos inevitáveis suscitados por esse enquadre;
- a promoção de novas regras que organizam a sala de aula e de novos papéis de professor e aluno, (re)pensando a configuração tradicional e bancária da escola, assegurando a tolerância em sala de aula, sem preterir os conflitos/tensões/divergências, inevitavelmente, desencadeados pela experiência humana de leitura;
- a organização da discussão com foco na argumentação e na sustentação de pontos de vista a respeito do texto, encorajando o entrelaçamento de vozes dos participantes na produção colaborativa de significação do texto.

Longe de esgotar o tema, a síntese acima tem como objetivo oferecer caminhos prático-teóricos com base nas proposições deste artigo. Nessa compreensão, atento às questões “internas” do texto (elementos coesivos, marcadores argumentativos, divisão em períodos e parágrafos, marcas de autoria e/ou estilo, pontuação, entre outros elementos) e “externas” ao texto (relação com o mundo atual e a vida, estilos de época, contextos de produção e circulação, visões de mundo e ideologias), o educador poderia, com o foco em perguntas e em uma escuta ativa/responsiva, criar possibilidades para o compartilhamento de significados a respeito do texto.

Em outras palavras, a participação ativa dos estudantes é entendida como condição essencial à vivência da leitura, questionando, assim, determinadas práticas que compreendem o texto como objeto de classificações mecânicas, localização de informações descontextualizadas, matéria-prima para responder às perguntas da apostila/prova, mitigando o potencial transformador do ato de ler. Ancorando-me nesses pressupostos e no entendimento da leitura como um momento pulsante nas aulas de língua/leitura, apresento algumas dimensões iniludíveis ao trabalho escolar com a leitura:

- **Dimensão da alteridade:** considerar os diferentes pontos de vista na leitura e interpretação de textos, implicando reconhecer a alteridade constitutiva do grupo

e respeitar as diferenças engendradas pela discussão. Neste ponto, julgo relevante ressaltar que nem toda leitura estará autorizada pelo texto, uma vez que a negociação de significados sobre o texto se ancora em suas marcas linguístico-discursivas e em sua materialidade; porém, tampouco uma única leitura cristalizada deveria ser imposta ao grupo, diminuindo, portanto, o potencial transformador da leitura;

- **Dimensão do acolhimento:** compreender que contextos colaborativos em sala de aula, para serem formados, de encontro a perspectivas tradicionais vigentes, precisam ser, gradativamente, construídos e, nesse cenário, a relação amistosa/respeitosa/afetivamente acolhedora é fundamental para incentivar a participação/engajamento dos sujeitos;
- **Dimensão da confiabilidade:** com base nas regras de organização negociadas pelo grupo, professor e alunos devem estabelecer uma relação de confiança entre si, criando um espaço seguro para a expressão de sentidos e o compartilhamento de significados ao longo do movimento de leitura.

As ideias elencadas nesta seção funcionam como uma provocação para que professores e pesquisadores possam refletir a respeito do trabalho escolar com a leitura e criar possibilidades de valorização da alteridade nesse movimento. Ao se valorizar a dimensão do outro na negociação de significados sobre o texto, pode-se fomentar a formação de leitores-cidadãos, encorajados a se movimentar, como sujeitos, pelos textos, pela escola e pela vida propriamente dita. Feitas essas discussões, passo às considerações finais.

Considerações finais

As proposições aqui apresentadas pretendem contribuir para (re)pensar as práticas de ensino-aprendizagem de leitura, contribuindo, dessa forma, para a superação do silenciamento dos sujeitos e suas vozes interpretativas naquilo que concerne à discussão de textos diversos em sala de aula.

Acrescento ainda: a reflexão aqui exposta favorece a possibilidade de transformação do homem e da sociedade à medida que evidencia a relação com o outro como pressuposto indispensável no encontro autêntico com o texto na escola. Afinal, como ensinou Vygotsky ([1934] 2007), a transformação e o desenvolvimento do homem ocorrem, invariavelmente, a partir de sua inserção em vivências socioculturais, isto é, a abertura ao outro representa a mola propulsora da mudança e, portanto, deve ser a questão central de qualquer ação educativa.

Logo, essa concepção pode engendrar aquilo que toda a educação almeja (ou deveria): a projeção de um futuro mais justo e igualitário no seio de relações humanas abertas à diversidade/alteridade que constituem a convivência. Em meio a essas relações, a divergência, o diálogo, as diferentes visões de mundo e diversos pontos de vista formariam o escopo de um ensino apto a ultrapassar a pasteurização insossa no trabalho com a leitura ainda vigente em boa parte das escolas brasileiras.

Assim, ao valorizar a voz do estudante na recepção e na produção de significados do texto, o docente pode fomentar o questionamento crítico do mundo, a capacidade de escuta

e a compreensão da palavra do outro, o pensamento reflexivo e a autonomia em sala de aula. Para além da mutilação imposta pela lógica neoliberal e por seu foco homogeneizador no individualismo solipsista, a valorização da alteridade aponta para um caminho mais humanizado, sensível e democrático na escola, verdadeiro embrião de outros futuros possíveis.

Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 95-114.

ANTONIO, S. **Poetizar o pedagógico: alguns ensaios, de modo constelar**. São Paulo: Biscalchin, 2013.

BAKHTIN, M. 1979. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. 1929. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Brait, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2.ed. Campinas: Editora Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional PISA 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.

CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. 1968. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GONZÁLES REY, F. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.5, 2011, p.103-115.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, Literatura e Escola:** sobre a formação do gosto. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

MONTEIRO, M. A. A.; ROLANDO, R. M. **A voz do aluno em tempos presenciais, remotos e híbridos:** por uma pedagogia da colaboração. São Paulo: Harpia editora 2020.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

ROLANDO, R. M. **Literatura no Ensino Médio à luz da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural:** rompendo cápsulas. Tese de doutorado. Linguística Aplicada e Estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das letras, 2009.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin, Campinas: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, L. S. (1934). **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes: 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2009.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009.