

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO LEITOR

THE RELATIONSHIP BETWEEN AFFECT AND READER CONSTITUTION

LEITE, Sérgio Antonio da Silva
Faculdade de Educação – Unicamp
sasleite@uol.com.br

RESUMO Este artigo discute o papel da dimensão afetiva no processo de constituição do leitor. A partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, assume a natureza social desse processo. Baseando-se em resultados de pesquisas realizadas, identificam-se e analisam-se alguns aspectos relacionados com o papel da família e da escola, enfatizando a mediação desenvolvida pelos pais e professores nas relações que se estabelecem entre a criança / aluno e as práticas de leitura.

Palavras-chave: Afetividade. Leitura. Mediação social

ABSTRACT This paper discusses the role of the affectivity in the reader constitution. It is based on historical-cultural theory, assuming the social nature of this process. It analyzes, based on research results, some aspects related to the influence of family and school, detaching the mediation developed by parents and teachers in the relation between child / pupil and reading practices.

Keywords: Affectivity. Reading. Social mediation

INTRODUÇÃO

A questão da afetividade e suas implicações com o ensino tem sido um tema crescentemente abordado no ambiente acadêmico, nas últimas duas décadas. Obviamente, as emoções e os afetos sempre foram objetos das grandes teorias psicológicas, porém muito mais como preocupação teórica do que como objeto de produção de pesquisas científicas.

No entanto, o que podemos reafirmar é que, nas últimas duas décadas, em nosso país, observa-se que o tema da afetividade passou a ter uma presença crescente na agenda de pesquisa de vários estudiosos da área educacional, com destaque para autores vinculados à Psicologia Educacional (ALMEIDA, 1997, 1999; DANTAS, 1992; MAHONEY, 1993; OLIVEIRA, 1992; PINHEIRO, 1995; ARANTES, 2003; LEITE, 2006).

Com relação ao nosso trabalho acadêmico, desde o final dos anos 90, nos envolvemos com a questão da dimensão afetiva na mediação pedagógica em sala de aula. Nesse período, conseguimos reunir um grupo de orientandos dos diversos níveis – doutorado, mestrado e iniciação científica – carinhosamente chamado de “Grupo do Afeto”¹, que vem desenvolvendo diversos estudos e pesquisas sobre o tema.²

Deve-se destacar que o nosso envolvimento com a questão da afetividade se deu a partir dos estudos que já vínhamos desenvolvendo sobre Alfabetização Escolar e Letramento. Especificamente, com o direcionamento do foco de nossa atenção para o problema do processo de constituição do sujeito como leitor, levando-nos ao aprofundamento teórico sobre o tema e a propostas de pesquisas que nos possibilitaram um melhor conhecimento do fenômeno em questão.

Um dos fatores que, certamente, muito facilitaram nosso envolvimento com a pesquisa, na área, foi a aproximação com novos procedimentos de coleta de dados, a saber, as *entrevistas recorrentes* e a *autoscopia* (SADALLA e LAROCCA, 2004; LEITE e COLOMBO, 2006). Um dos trabalhos pioneiros que orientamos, utilizando o procedimento de entrevistas recorrentes, foi o de Grotta (2000), que analisou o processo de constituição de leitores de quatro sujeitos adultos. Seus dados sugeriram, claramente, que esses sujeitos constituíram-se como leitores autônomos e assíduos através de histórias de vida marcadas por experiências de mediação, envolvendo pessoas da família e professores na escola, relações essas profundamente marcadas pela dimensão afetiva. Ou seja, a leitura tornou-se uma atividade positivamente afetiva para esses sujeitos, em função de um processo de mediações concretamente

¹ O Grupo do Afeto é parte integrante do grupo de pesquisa ALLE- Alfabetização Leitura Escrita, da Faculdade de Educação da UNICAMP

² Até o presente, foram realizados, sobre o tema da Afetividade, dois doutorados, seis mestrados e 14 projetos de iniciação científica, num total de 22 trabalhos. Todos sob nossa orientação.

vivenciadas, em que participaram pessoas que já haviam anteriormente se constituído como referências também afetivamente positivas.

Com relação ao procedimento de autoscopia, o trabalho pioneiro foi de Tassoni (2000), identificando e analisando a dimensão afetiva nas relações professor – aluno, em classes de pré-escola, com crianças de seis anos de idade. Seus dados mostraram que a dimensão afetiva, nessa situação, envolvia, basicamente, determinadas posturas corporais da professora identificadas pelas crianças como afetuosas e por determinados conteúdos verbais emitidos pela professora, também interpretados pelas crianças como expressões de afeto.

A partir desses projetos pioneiros, outras pesquisas foram desenvolvidas, tendo como objeto as relações que ocorrem em sala de aula. Especificamente, a maioria delas estudou as mediações pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelos professores em sala de aula. O livro que organizamos (LEITE, 2006) representou um marco importante nesse processo ocorrido no Grupo do Afeto: foi planejado e escrito visando, principalmente, aos educadores que atuam nas redes de ensino e demais professores e estudantes, que tenham interesse pelo tema.

Assim, durante esse período, é possível identificar três grandes eixos que nortearam os trabalhos desenvolvidos no Grupo do Afeto: a afetividade nas relações interpessoais professor – aluno – aluno, o processo de constituição do sujeito como leitor e a afetividade nas práticas pedagógicas, planejadas e desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Após os primeiros trabalhos de pesquisa sobre o tema, focando principalmente as relações interpessoais em sala de aula, logo percebemos que a dimensão afetiva extrapola os limites das relações epidérmicas. Os estudos que orientamos e acompanhamos sobre o “professor inesquecível” (FALCIN, 2003; TAGLIAFERRO, 2003) apontaram, de forma clara, que todas as decisões planejadas e desenvolvidas pelos professores produzem fortes impactos afetivos nos alunos, mesmo quando os docentes não estão fisicamente presentes na situação, como ocorre nas relações “face-a-face”. Isto nos levou a ampliar o nosso olhar para as práticas/mediações pedagógicas, envolvidas especificamente nas relações de ensino – aprendizagem, tentando identificar e analisar as repercussões que as mesmas produzem nas relações

que se estabelecem entre os alunos/sujeitos e os respectivos conteúdos escolares/objetos abordados em sala de aula. Assim, o foco do nosso olhar sobre a dimensão afetiva passou a ser, especificamente, o processo de ensino – aprendizagem que ocorre na sala de aula.

Durante esse processo, todo o conjunto de pressupostos teóricos, presente desde o início do trabalho com o Grupo do Afeto, foi sendo gradualmente solidificado, à medida que novos dados e relações iam sendo analisados a cada pesquisa desenvolvida. Tais pressupostos foram estabelecidos a partir de dois grandes teóricos da Psicologia contemporânea: L. S. Vygotsky e H. Wallon.

Mais recentemente, publicamos uma síntese das idéias que embasaram todo o trabalho de pesquisa desenvolvido pelos membros do Grupo do Afeto. Tais idéias podem ser assim resumidas:

a) a produção do conhecimento é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. Nessa relação, o sujeito tem uma participação essencialmente ativa, ou seja, as relações com os diversos objetos possibilitam ao sujeito a elaboração de idéias, hipóteses, relações, análises, sínteses, etc. Tais processos, na escola, correspondem às relações que se estabelecem entre o aluno e os diversos conteúdos abordados;

b) toda relação sujeito-objeto é sempre mediada por agentes culturais, que podem ser pessoas físicas ou produtos culturais, como no caso de um texto produzido por alguém, que possibilita o contato entre o sujeito e um determinado objeto/assunto. Além disso, pode-se assumir que a maneira como o processo de mediação ocorrerá é um dos principais determinantes da qualidade da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o respectivo objeto. Na escola, o principal agente mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo escolar) é, sem dúvida, o professor, na medida em que todas as práticas pedagógicas dependem de seu planejamento e da forma concreta como são desenvolvidas. Mas, deve-se destacar que o professor não é o único agente mediador: com ele competem, continuamente, todos os materiais pedagógicos utilizados, além, obviamente, da ação dos demais colegas da sala e profissionais que atuam na escola;

c) as relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-agente mediador também são marcadamente afetivas. Ou seja, tais relações não envolvem somente as esferas

cognitivas/intelectuais, mas, simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva. As razões pelas quais a dimensão afetiva, historicamente, não tem sido adequadamente considerada no trabalho educacional que se desenvolve na sala de aula, serão discutidas, resumidamente, no próximo item;

d) finalmente, como conseqüência inevitável dos pressupostos acima expostos, assume-se que a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Em outras palavras, o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de “amor ou de ódio” nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas.

O conjunto de dados que temos reunido durante esses anos, através dos projetos desenvolvidos no Grupo do Afeto, permite-nos supor que, quando a mediação pedagógica possibilita ao aluno apropriar-se com sucesso do objeto em questão – o que chamamos de aprendizagem com sucesso - e, mais que isso, quando tal sucesso é percebido pelo aluno - ou seja, o aluno tem consciência do processo – aumentam as possibilidades de se estabelecer um vínculo afetivo positivo – de aproximação – entre o aluno e o objeto/conteúdo desenvolvido.

Deve-se ressaltar que, nesse processo, o oposto também pode ser verdadeiro, aliás, um processo muito conhecido e intensamente estudado, identificado na literatura como o fenômeno do *fracasso escolar*. Tal conceito é freqüentemente analisado em termos dos índices de repetência e evasão escolares. Entretanto, do ponto de vista afetivo, corresponde a processos de mediação pedagógica, cujo produto final geralmente é marcado por uma relação afetiva negativa – de afastamento – entre o sujeito e o objeto em questão.

Nesta perspectiva, cabe à pesquisa descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula (incluindo os processos de mediação que ocorrem fora desse ambiente físico específico) que favorecem o estabelecimento de relações de aproximação entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdos escolares. Isto porque o conceito de mediação pedagógica não se refere a idéias metafóricas, mas a relações concretamente estabelecidas e vivenciadas, em sala de aula, que podem ser acessadas pelo olhar científico, através, obviamente, de metodologias adequadas às características dos fenômenos em questão.

Da mesma forma, entendemos também ser tarefa da pesquisa identificar as relações de mediação que produzem as situações de afastamento entre sujeito-objeto, caracterizadas por impactos afetivamente negativos nas crianças, seja na escola, seja no ambiente familiar.

BASES TEÓRICAS

Um dos desafios teóricos que se colocaram, quando começamos a estudar a questão da dimensão afetiva, foi entender as razões pelas quais este conceito permaneceu historicamente periférico nas relações de ensino e aprendizagem, embora sua importância não tenha sido negada pelas tradicionais teorias psicológicas. Julgamos que este fato está, ao menos parcialmente, vinculado ao predomínio secular da chamada *concepção dualista*, segundo a qual o homem é entendido como um ser cindido entre razão e emoção, cujas raízes vêm desde a Antiguidade, fortalecendo-se com a tradicional dualidade cartesiana entre corpo e alma, na Modernidade: os afetos, como parte da dimensão anímica, não poderiam ser objetos de estudos científicos. Na sequência histórica, entendemos que o ápice da concepção dualista ocorreu no final do século XIX, com o Positivismo, de Augusto Comte.³

Entender que o homem é um ser cindido entre razão e emoção implica assumir que o homem é um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões. Além disso, enfrenta-se o problema típico

³ 1789-1857

de todo o pensamento dualista: supõe-se que o homem apresenta uma dimensão que não é passível de uma abordagem científica, o que significa assumir, como pressuposto, que a ciência nunca poderá explicar o fenômeno humano por completo.

Além disso, no caso da dualidade razão x emoção, durante séculos o pensamento dominante, além de assumir o dualismo, elegeu a razão como a dimensão superior, que melhor caracteriza o homem, chegando a situar a emoção como o lado sombrio e nebuloso da natureza humana, responsável por grande parte de suas mazelas: assim, seria função da razão o controle/domínio sobre a emoção, ou seja, só assim o homem não correria o risco de “perder a razão”.

O domínio hierárquico da razão sobre a emoção é observado nos diferentes períodos históricos: na Antiguidade, pela oposição entre conhecimento inteligível (passível de uma abordagem objetiva) e conhecimento sensível (não científico), sendo os sentimentos considerados não passíveis de um conhecimento objetivo pelo seu grau de subjetividade. Na Idade Média, pelo conflito entre razão e fé, com o predomínio desta sobre aquela. Na Modernidade, pelo dualismo cartesiano e kantiano, embora tenha ocorrido uma crescente valorização do indivíduo como ser pensante, portador de uma consciência individual e de liberdade. No período Contemporâneo, pelo domínio do positivismo, ratificando que o conhecimento só é possível através da razão.⁴

É inegável a influência secular da concepção dualista nas práticas das instituições educacionais: herdamos uma concepção segundo a qual o trabalho educacional envolve e deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, centrados na razão, sendo que a afetividade não deve estar envolvida nesse processo. Neste sentido, os currículos e programas desenvolvidos, nos diferentes momentos da nossa política educacional, centraram-se no desenvolvimento da dimensão racional-cognitiva, através do trabalho pedagógico em sala de aula, em detrimento da dimensão afetiva.

Como se pode observar, o predomínio secular da concepção dualista, que traz na sua essência uma concepção de homem que deve ser superada, criou as condições para a construção de um modelo teórico mais adequado, que nos possibilite entender:

⁴ Análise dessas questões podem ser encontradas em Marcondes, 2000; Bosch, 1998; Figueiredo, 1992; Giles, 1993.

que o homem é um ser único; que o dualismo é uma leitura superficial da constituição humana, produzida pelo próprio homem, em função de determinadas condições econômicas, políticas e sociais, em diferentes momentos históricos do processo de seu desenvolvimento; que, na realidade, o homem é um ser que pensa e sente simultaneamente, o que nos leva a entender que a dimensão afetiva está sempre presente na relação do sujeito com o outro e com os diversos objetos culturais; que, portanto, a razão e a emoção são indissociáveis, “dois lados de uma mesma moeda” e mantêm entre si íntimas relações. Tais questões criaram as condições para o surgimento da chamada *concepção monista* sobre a constituição humana.

As concepções dualistas, portanto, passaram a ser contestadas, crescentemente, desde o século XIX, mas foi no século passado, com o advento de teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais do processo de constituição humana, que se criaram as bases para uma nova compreensão sobre o próprio homem e, no nosso caso, das relações entre razão e emoção. O pensamento humano caminhou, assim, na direção de uma concepção monista – ou uma concepção holística, segundo Capra (1982) – em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis, parte do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-los separadamente.

Um dos filósofos cujo pensamento desempenhou um papel fundamental no processo de superação da concepção dualista foi Baruch de Espinosa⁵ (SPINOZA, 2009; CHAUI, 2005; DAMÁSIO, 2003), que nos chama a atenção não só pelo conteúdo das suas idéias, mas, principalmente, pelo momento em que foram elaboradas e divulgadas – em pleno século XVII.

Espinosa defendia que o corpo e mente são atributos de uma substância única, o que implicou assumir que corpo e alma seguem as mesmas leis, rompendo, assim, com a hierarquia secular que situava a alma como instância superior ao corpo.

Pode-se, assim, ilustrar a radical mudança relacionada à concepção humana pelo contraste entre duas máximas, elaboradas num intervalo de três séculos e meio:

⁵ 1632-1677

de um lado, a máxima cartesiana⁶ *penso, logo existo*⁷, em que a razão/pensamento é interpretada como motivo da existência; de outro lado, a máxima recente do neurofisiólogo Antonio Damásio *existo e sinto, logo penso* (DAMÁSIO, 2001), propondo uma clara inversão do domínio secular da razão sobre a emoção, anunciando que esta é a base para a constituição da estrutura cognitiva do ser humano – posição semelhante também assumida por Wallon, como veremos em seguida.

No campo da teoria psicológica, buscamos respaldo, para ancorar as pesquisas do Grupo do Afeto, em autores que apresentam, em comum, teorias com pressupostos centrados na concepção materialista dialética, segundo a qual o processo de desenvolvimento humano, e, portanto, as funções superiores que caracterizam o homem, deve ser explicado pelas relações que o homem mantém com a sua cultura, no seu ambiente social. Para esses autores, o objetivo da teoria psicológica é explicar os mecanismos pelos quais os processos naturais/filogenéticos, presentes no recém-nascido, se mesclam com os processos culturais para produzir as funções complexas que caracterizam o homem maduro.

Neste sentido, Pino (mimeo), analisando as experiências afetivas, defende que tais fenômenos referem-se a experiências/repercussões subjetivas que revelam como cada indivíduo é afetado pelos acontecimentos da vida. Para o autor, "são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto um sentido afetivo" (p. 130-131)

Wallon (1968, 1971, 1978) desenvolveu uma teoria sobre o processo de desenvolvimento humano centrado no processo de relação entre quatro grandes *núcleos funcionais*, determinantes do processo: a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa. Para o autor, o processo de desenvolvimento, que ocorre através da contínua interação entre esses núcleos, só pode ser explicado pela relação dialética entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social – ou seja, o biológico e o social são indissociáveis, estando dialeticamente sempre relacionados.

Neste sentido, a afetividade é um processo mais amplo, que envolve a emoção, o sentimento e a paixão. Segundo Mahoney (2004), "as emoções são identificadas pelo

⁶ Descartes 1596-1650.

⁷ A obra de Descartes "Discurso do Método" foi publicada em 1637.

seu lado orgânico, empírico e de curta duração; os sentimentos, mais pelo componente representacional e de maior duração... A paixão é encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento” (p.17-18). Assim, na teoria walloniana, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e as pessoas do ambiente, constituindo as primeiras manifestações de estados subjetivos, com componentes orgânicos. Apresenta três propriedades: a) *contagiosidade* – a capacidade de contaminar o outro; b) *plasticidade* – a capacidade de refletir sobre o corpo os seus sinais; c) *regressividade* – a capacidade de regredir as atividades ao raciocínio.

Por sua vez, a afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no desenvolvimento, envolvendo vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação. É um conceito que “além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão” (DÉR, 2004, pg. 61). Deve-se, no entanto, lembrar que a complexificação das formas de manifestação afetivas – que alguns autores caracterizam como cognitivização do processo de desenvolvimento afetivo – só pode ser atingido através da mediação cultural, a partir, portanto, de um ambiente social (DANTAS, 1992).

Assim, emoção e cognição coexistem no indivíduo em todos os momentos, embora nas diversas etapas do desenvolvimento, Wallon defende que há um predomínio alternado entre as duas funções. Como lembra Almeida (1999), “a inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários”. (p.29)

Vygotsky (1993, 1998), por sua vez, de maneira semelhante, assume uma posição segundo a qual o indivíduo nasce como ser biológico, fruto da história filogenética da espécie, mas que, através da inserção na cultura, constituir-se-á como um ser sócio-histórico. Ou seja, o ser humano nasce com as chamadas *funções elementares*, de natureza biológica. Cabe à teoria psicológica explicar como tais funções, a partir da inserção cultural, vão se constituir nas chamadas *funções superiores*, que caracterizam o ser humano.

Oliveira (1993) resume as idéias basilares da teoria vygotskyana:

a) as funções psicológicas superiores têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o cérebro, assumido como a base biológica do funcionamento psicológico, é entendido como um sistema aberto e de grande plasticidade, o que possibilita as imensas possibilidades de realização humana e a enorme capacidade de adaptação do homem;

b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais concretas entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; assim, as funções superiores se constituem na/pela cultura;

c) a relação homem-mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, o que coloca o conceito de *mediação* como central na teoria. Dentre os sistemas simbólicos, a fala é considerada fundamental para a construção das funções superiores, sendo internalizada nos anos iniciais do processo de desenvolvimento, passando a funcionar como um instrumento do pensamento.

Assim, o desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo de apropriação dos elementos e processos culturais, ocorrendo no sentido do externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediado pela ação do outro (pessoas físicas ou agentes culturais). A aprendizagem desempenha, portanto, um papel crucial na medida em que possibilita o processo de desenvolvimento.

Vygotsky assume uma concepção de *sujeito interativo*, ou seja, um sujeito que sofre os efeitos da cultura, ao mesmo tempo em que age a altera o ambiente.

O autor concebe o desenvolvimento através da interação dialética dos chamados quatro planos do desenvolvimento: a *filogênese* (plano do desenvolvimento da espécie humana), a *ontogênese* (plano do desenvolvimento orgânico do indivíduo), a *sociogênese* (plano do desenvolvimento do indivíduo na sua cultura) e *microgênese* (plano da vivência individual, da subjetividade).

Com relação à afetividade, Vygotsky (1993) denuncia a divisão histórica entre os afetos e a cognição, apontando-a como um dos grandes problemas da Psicologia na sua época, ao mesmo tempo em que critica as abordagens orgânicas. Para o autor, as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na/pela cultura.

Nesse processo, internalizam-se os significados e sentidos, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas. Portanto, o papel do outro é crucial, como agente mediador entre o sujeito e os objetos culturais.

Comparando-se as posições de Wallon e Vygotsky sobre a questão da afetividade, percebe-se que os autores apresentam pontos comuns com relação aos aspectos essenciais do fenômeno em questão:

- a) ambos assumem que as manifestações emocionais, inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade na medida em que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se suas formas de manifestação;
- b) assumem, pois, o caráter social da afetividade;
- c) assumem que a relação entre a afetividade e inteligência é fundante para o processo do desenvolvimento humano.

Para finalizar este item, podemos argumentar que uma das tarefas da pesquisa, a partir da abordagem teórica aqui assumida, é identificar a dimensão efetiva nos processos interativos e intersubjetivos, que vão determinar, em parte, a qualidade dos processos intrasubjetivos. Como o nosso olhar é a sala de aula, podemos recolocar a questão focando o processo de mediação pedagógica desenvolvido em sala de aula (processos intersubjetivos) e suas relações com a qualidade da relação afetiva que vai se constituir entre sujeito e objeto (processo intrasubjetivo).

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COMO LEITOR

A questão do processo de constituição do leitor foi um tema predominante nos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo Grupo do Afeto. De início, o problema foi colocado de forma basicamente empírica, buscando-se compreender as razões pelas quais, freqüentemente, se observam, em um mesmo grupo de indivíduos, relações tão discrepantes com relação às práticas de leitura. É comum, mesmo em classes de cursos universitários, a presença de alunos que apresentam uma relação íntima e autônoma com relação às práticas de leitura, ao lado de colegas que se reconhecem como péssimos leitores, sem motivação alguma para se envolver nessas práticas.

A partir do referencial teórico aqui assumido, podemos afirmar, como pressuposto básico, que a constituição do leitor é um processo socialmente construído, determinado basicamente pela história de mediações sociais vivenciadas pelo sujeito, incluindo desde o ambiente familiar, passando pelas diversas situações sociais, até, obviamente, a escola. E mais: essa história de mediação é determinante para o desenvolvimento das habilidades e das condições pessoais envolvidas no ato de ler, incluindo as de natureza motivacional. O processo envolve, portanto, as dimensões cognitiva e afetiva, simultaneamente, não sendo possível dissociá-las. Portanto, razão e afeto estão intimamente relacionados no processo de constituição do leitor, assim como em todo o desenvolvimento humano, considerado aqui como o processo de apropriação, pelo indivíduo, dos elementos e conteúdos culturais.

Pela posição e importância que ocupam em nossa cultura, família e escola são, talvez, as mais importantes agências de mediação no processo de desenvolvimento dos indivíduos, determinantes essenciais de inúmeras práticas e processos culturais, incluindo o ato e as práticas de leitura.

Um das primeiras pesquisas que orientamos sobre o tema (GROTTA, 2000) tinha como objetivo identificar e analisar as experiências de mediação relevantes no processo de constituição de quatro sujeitos adultos, considerados leitores autônomos.

Os sujeitos eram professores universitários, escolhidos após contatos com estudantes do último ano da Graduação, que indicaram docentes considerados marcantes com relação às formas como lidavam com a leitura, durante os seus cursos. Além disso, eram docentes considerados, pelos alunos, como bons modelos de leitores.

A análise dos dados permitiu identificar os principais aspectos considerados determinantes nas histórias de mediação desses leitores:

- O papel do outro e da dimensão afetiva nas mediações vivenciadas, antes do período de Alfabetização escolar: todos os sujeitos fizeram referência a experiências de mediação, vivenciadas antes do processo de Alfabetização escolar, em situações marcadamente afetuosas, com a participação de adultos mediadores considerados por eles como significativos, que liam de uma forma também considerada marcante, do ponto de vista afetivo. Segundo a autora, a dimensão afetiva era percebida pelos sujeitos pela forma como os mediadores liam ou contavam histórias e pela própria

proximidade dos corpos, o que garantia uma relação afetiva que marcava as relações interpessoais e o contato com a escrita, nessa fase anterior à Alfabetização.

- Desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão: os sujeitos relatam que, já no processo de Alfabetização, foi-lhes possibilitado acesso a livros diversos e escolha livre em bibliotecas. Assim, puderam iniciar o contato com livros de acordo com seus interesses, o que certamente facilitou o desenvolvimento da leitura autônoma a partir desse período inicial da escolarização, sendo relevante o papel do outro e dos livros como instigadores da leitura.

- Facilidade no acesso ao material escrito: os sujeitos reconhecem a importância do acesso ao material escrito através de tios, primos, avós, pais e professores, que ocorreu através de empréstimo, recebimento de livros como presentes ou acesso a bibliotecas públicas e particulares – todas foram experiências facilitadoras dos diversos processos de constituição desses sujeitos como leitores.

- Admiração pela forma de ler do outro: sujeitos referem-se à forma de ler de alguns mediadores, especialmente professores, que tinham o hábito de ler e compartilhar com seus alunos as leituras que realizavam. Deve-se destacar que os sujeitos eram adolescentes e reconheciam não somente o entusiasmo com que o professor lia, mas o fato de compartilhar com os alunos as leituras que fazia. Isto os levava a querer vivenciar o mesmo prazer relatado pelo professor.

- Valorização do livro como acesso à cultura: observa-se, nos relatos, que o livro sempre foi o principal instrumento de acesso à cultura, nas mediações vivenciadas por esses sujeitos, desde os primeiros contatos, ainda na infância.

- Espaço de interlocução sobre as leituras realizadas: os sujeitos relatam que, além das oportunidades de leitura, vivenciaram inúmeras situações que possibilitaram a discussão sobre as leituras realizadas e reconhecem a grande importância desse espaço de interlocução que ocorreu tanto com os pais, parentes, amigos, quanto com os professores.

- Projeção social possibilitada pelas leituras realizadas: sujeitos relatam que, na adolescência, o contato com os textos proporcionou projeção social perante amigos e professores, o que alimentou mais ainda o gosto pela leitura.

Em síntese, os dados desta pesquisa ratificam a importância fundamental do papel do outro como mediador nas interações vivenciadas entre os sujeitos e a escrita. Os livros e autores lidos, bem como a qualidade das mediações proporcionadas pelo outro, foram reconhecidos, pelos sujeitos, como os principais determinantes dos seus processos de constituição como leitores autônomos. Em outras palavras, *“um sujeito, ao longo da vida, vai se configurando como leitor a partir das experiências de leitura que vivencia nas interações e da qualidade afetiva presente nas mesmas; ao mesmo tempo, a leitura, enquanto forma de linguagem, media a interação do sujeito com a sua cultura”* (GROTTA, 2000, p. 197).

A FAMÍLIA

Uma importante pesquisa foi realizada por Souza (2005), focando as situações de mediação, envolvendo o sujeito e as práticas de leitura no ambiente familiar. Especificamente, buscou: a) resgatar experiências de leitura vivenciadas no ambiente familiar, por leitores bem sucedidos; b) identificar, nesses relatos, aspectos que contribuíram para uma relação afetiva positiva entre os sujeitos e as práticas de leitura; c) ampliar a compreensão do papel da família na trajetória de constituição do jovem leitor.

Os sujeitos eram quatro adolescentes cursando o ensino médio, que já tinham vivenciado uma exitosa história de mediação, apresentando o hábito de leitura já desenvolvido, ou seja, sujeitos jovens que já haviam se constituído como leitores autônomos – para tanto, considerou-se como principal característica o fato de os sujeitos envolverem-se em práticas de leitura por iniciativa própria, selecionando individualmente o material, o momento e o ritmo da leitura que queriam realizar.

A seleção dos mesmos ocorreu, inicialmente, por indicação de professores, sendo os dados coletados através de entrevistas semi-estruturadas, gravadas para posterior análise, semelhante aos procedimentos de entrevistas recorrentes.

Segue uma síntese das principais considerações:

- Quanto à função da leitura: os relatos dos sujeitos enfatizam a dimensão afetiva presente na relação com o livro; tal relação possibilita o aumento da bagagem cultural e

a formação crítica. Reconhecem a importância da leitura, como principal instrumento de acesso a novas informações.

- Quanto ao material lido pelos sujeitos: os relatos apontam para a escolha de livros que geram momentos de reflexão e questionamento, através de obras que abordam política, realidade social, cultura, pesquisa acadêmica e ficção científica.

- Quanto à rotina atual de leitura: os quatro sujeitos relatam hábitos diários de leitura; tais práticas acontecem por iniciativa própria, em horários e local estipulados pelos mesmos, dependendo do tempo livre disponível. Além disso, levam livros para a escola e os lêem nas aulas que julgam desinteressantes.

- Quanto ao acesso aos livros: observa-se que os sujeitos tiveram e têm acesso a livros, possuindo material abundante na própria casa ou têm acesso a outros espaços que facilitam o referido acesso, como biblioteca, escola ou internet. Relatam, também, que na sua infância tiveram acesso a livros adquiridos pelos pais.

- Quanto à rotina de leitura durante a infância: a maioria dos relatos descreve que os momentos de leitura ocorriam sem o caráter obrigatório, sendo que os sujeitos escolhiam o horário, o local e a maneira que gostavam de ler. Relatam que, freqüentemente, havia outras personagens presentes nos momentos de leitura, como pais, irmãos, avós. A leitura era um momento que aproximava essas pessoas, possibilitando intensas trocas afetivas. Mesmo nas situações em que havia um determinado planejamento das situações de leitura, estas eram impregnadas de sentimentos positivos que marcaram afetivamente o momento.

- Sobre o cantinho dos livros: os sujeitos relatam que havia um espaço físico reservado unicamente aos livros, o que reflete o valor atribuído ao material escrito. Isto facilitava o contato com o livro: o sujeito sabia onde encontrar seus livros, podendo organizá-los à sua própria vontade. Além disso, alguns sujeitos relatam que os livros infantis, de alguma forma, eram separados dos demais, mesmo que ocupasse o mesmo espaço, para facilitar o acesso pela criança.

- Quanto ao papel dos pais, os grandes mediadores: um dos aspectos mais relevantes, nas falas dos sujeitos, relaciona-se à forma como os pais mediavam a relação dos filhos com a leitura dos livros. Além de serem os principais fornecedores de material aos sujeitos, os pais o apresentavam despertando interesse e curiosidade, levando os

sujeitos a se interessarem pela leitura por iniciativa própria. Outra estratégia motivadora era quando os pais reuniam a família para partilhar a leitura, situações em que os sujeitos eram ora leitores, ora ouvintes de histórias lidas ou contadas oralmente. Tais situações envolviam o diálogo e o contato físico, produzindo um ambiente de intensa afetividade e muito significativo para os sujeitos. Ainda neste item, uma experiência muito valorizada pelos sujeitos foi a contação de histórias antes de dormir: a família reunia-se no quarto e um dos pais lia ou contava uma história. Deve-se destacar que na fala de todos os sujeitos o ambiente familiar foi caracterizado de uma forma muito positiva, havendo uma constante presença do diálogo, num clima amigável e participativo. Deve-se destacar, nos relatos, que os pais não só incentivavam os sujeitos, mas configuravam-se como modelos na medida em que também mantinham hábitos pessoais de leitura.

- Quanto a outros mediadores: nos relatos dos sujeitos, observa-se a presença de vários outros elementos mediadores na história de relação entre eles e as práticas de leitura; é marcante a presença dos avós, irmãos, ex-namorados e amigos.

Em síntese, os dados desta pesquisa permitem detectar o enorme potencial do ambiente familiar, no processo de constituição do leitor, quando este ambiente é organizado pelos pais de forma afetivamente favorável, propiciando situações de leitura desde os primeiros anos da infância das crianças. Dentre as inúmeras situações arroladas, destaca-se o papel dos pais como modelos de leitores e como incentivadores das práticas de leitura junto aos filhos. Da mesma forma, merecem destaque especial as atividades de contação de histórias, relatadas pelos sujeitos, as quais ocorreram num momento em que os sujeitos eram muito jovens, através de situações profundamente afetuosas.

Praticamente, todos os relatos remetem a situações presentes na memória dos sujeitos, com profundas marcas afetivas; delas os sujeitos lembram-se com uma enorme riqueza de detalhes, o que sugere que foram extremamente significativas. Para esses sujeitos, a leitura tornou-se uma atividade essencial e intrinsecamente motivadora – os dados demonstram que esses sujeitos já haviam se constituído como jovens leitores autônomos.

A ESCOLA

Uma das pesquisas que planejamos e orientamos sobre o tema (HIGA, 2007), analisou o trabalho de duas professoras, com um mesmo grupo de alunos de uma escola pública, durante os dois primeiros anos, através de práticas pedagógicas bastante diferenciadas – uma professora propiciando um processo de aproximação entre as crianças e a leitura, e a outra provocando um efeito oposto, de afastamento.

A pesquisa tinha como objetivo inicial investigar a mediação afetiva da professora e sua possível relação com o sucesso escolar dos alunos. Para tanto, buscou-se uma professora considerada bem sucedida no seu trabalho pedagógico, pelos seus pares. Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2006. No entanto, sabendo que, no semestre seguinte, a mesma classe foi assumida por uma outra professora com características pedagógicas muito diferentes da primeira, decidimos continuar o processo de coleta de dados durante o primeiro semestre de 2007, o que levou a ampliar os objetivos do estudo: comparar as possíveis repercussões das práticas pedagógicas das duas professoras – neste texto, consideradas como processos de aproximação e afastamento na relação crianças – práticas de leitura.

Assim, os principais participantes foram as duas professoras: a Professora A, de 44 anos, há 11 anos na educação infantil e há 3 no ensino fundamental como efetiva, cursando, na época, uma faculdade de Pedagogia, julgava fundamental o incentivo à leitura junto às crianças e considerava-se uma boa leitora; a Professora B, de 45 anos, formada em Pedagogia, há 20 anos no ensino fundamental, participava eventualmente de cursos de capacitação mas declarava-se não apresentar o hábito de ler, sendo que sua maior preocupação era manter a disciplina da classe.

Os alunos moravam nas proximidades da escola e suas famílias podiam ser consideradas pertencentes às classes média-baixa e baixa; não eram repetentes, tendo entre oito e nove anos de idade. As mães tinham entre 25 e 54 anos de idade e apenas duas trabalhavam. Formavam, na fase inicial da pesquisa, uma classe de primeira série do ensino fundamental, em uma escola municipal de um bairro periférico de um município do interior do Estado de São Paulo.

Os dados foram coletados através dos seguintes procedimentos: a) observação em sala de aula, com registro no diário de campo, quando se registravam as atividades desenvolvidas, o desempenho dos alunos, relações professor-aluno e aluno-aluno; b) entrevistas com alunos, quando se coletavam depoimentos gravados sobre as atividades desenvolvidas, com ênfase nos sentimentos e impressões das crianças; c) entrevistas com as mães, quando se coletavam informações sobre as práticas de leitura das crianças no ambiente familiar; d) entrevistas com as professoras, sobre suas concepções teóricas e suas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Os resultados observados suportam, plenamente, o pressuposto teórico já exposto, segundo o qual a qualidade da mediação pedagógica desenvolvida pelo professor é um dos principais determinantes da relação que se estabelece entre o aluno (sujeito) e as práticas de leitura (objeto). Tal relação também é de natureza afetiva, conforme já demonstravam os estudos desenvolvidos pelo Grupo do Afeto (LEITE, 2006). Em outras palavras, a qualidade da mediação docente é um fator crucial no estabelecimento da relação afetiva, podendo variar num contínuo, cujos extremos podem ser caracterizados pelos sentimentos de paixão e ódio – aproximação e afastamento - desenvolvidos pelo sujeito, em relação ao objeto.

Os resultados apresentados permitem inferir que a Professora A desenvolveu, continuamente, práticas pedagógicas que valorizavam a formação do aluno como leitor. Todavia, constatou-se que a Professora B, que posteriormente assumiu a sala de aula, não deu continuidade ao trabalho de valorização da leitura; ao contrário, produziu um movimento de afastamento entre as crianças e as práticas de leitura.

Foi possível identificar algumas das principais diferenças entre as práticas pedagógicas das duas professoras. A primeira delas, certamente, refere-se às práticas de leitura desenvolvidas pelas duas professoras em sala de aula. A Professora A lia diariamente em sala de aula, demonstrando grande prazer e variando continuamente os portadores de texto, o que levou os alunos a interpretarem que a professora gostava desta atividade. Por outro lado, os dados revelam que a Professora B, por ler pouco em sala de aula, era interpretada pelas crianças como uma pessoa que não gostava dessa prática. Perceber o tipo de vínculo existente entre a professora e as práticas de leitura parece ter se constituído um fator muito importante na determinação do tipo de relação

que se estabeleceu nos dois momentos da história dessas crianças com relação à leitura. Neste sentido, ressalta-se a importância da prática diária de leitura para a classe: pode-se afirmar que, de início, é através dos olhos da professora que as crianças lerão livros ou outros portadores. No caso específico da Professora A, sua relação afetiva com a leitura contagiou seus alunos - como Wallon (1968) já apontava em relação aos afetos - incentivando-os para a prática na escola e no ambiente familiar. Os dados sugerem que a leitura em voz alta, realizada pelo professor, é um momento importante para incentivar o gosto pela leitura, principalmente se a professora lê os textos de forma estimulante e envolvente.

Além da tentativa de desenvolver o hábito da leitura diária em sala de aula, pode-se inferir que um outro fator decisivo, que diferenciou os dois processos de mediação pedagógica desenvolvidos, foi o modo de ler das professoras em sala de aula. Os dados revelam que a Professora A lia e interpretava as personagens, fazendo entoações distintas de voz, movimentando-se e percorrendo a sala ou ainda utilizando-se de recursos materiais como fantoches, ilustrações ou criação de cenários, que garantiam uma esfera lúdica durante a leitura. A Professora B, diferentemente, lia sempre de forma estática, sem alterações de entoação e materiais de apoio.

Para os alunos, as expressões faciais da professora, juntamente com a entoação de voz, despertavam-lhes ainda mais a imaginação sobre o texto lido. Morais (1996) já havia destacado essa relação: "No nível afetivo também, a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entoação e de significação, daqueles em quem ela tem mais confiança e com quem se identifica. Para dar o gosto das palavras, o gosto do conhecimento, essa é a grande porta". (p.172-173).

Um terceiro fator, que diferenciou sensivelmente o trabalho das duas professoras, foi o acesso que as crianças tinham aos livros no contexto escolar e a possibilidade de empréstimo. A escola envolvida não possuía biblioteca; portanto, o que determinou o acesso aos livros foi a iniciativa das professoras. A Professora A solucionou a dificuldade com a adoção de baús de livros e gibis, que disponibilizou no fundo da sala para todos os alunos. Segundo os relatos, os alunos ficavam livres para escolher os livros a partir de seus próprios critérios, mas, uma vez por semana, eram obrigados a escolher um exemplar para ler em casa; todavia, os dados indicam que o

empréstimo de livros passou a ocorrer diariamente, sem que a professora cobrasse esta atitude.

Diferentemente, a Professora B optou por não manter o empréstimo. Temendo que as crianças estragassem os livros, trancou-os em seu armário, disponibilizando como material de leitura apenas o livro didático de Língua Portuguesa, que apresentava alguns textos nas últimas páginas, os quais eram indicados como sugestões de leituras. Alguns gibis ficavam sobre a mesa da professora e ela própria escolhia para entregar aos alunos, sendo que eles não podiam levá-los para casa, exceto em uma situação, relatada por uma aluna: “... é só pra fazer a leitura de quem tá ruim.” Neste contexto, o livro associa-se às crianças que apresentam dificuldades na leitura, não sendo disponível para todos. Desta forma, percebe-se que, nas duas salas de aulas, o acesso aos livros tomou características diferentes, com funções diferenciadas e, certamente, com impactos diversos, sendo desnecessário ratificar que, na escola, o acesso ao livro deve ser estimulado e democratizado, ação que, no presente caso, lamentavelmente, ficou a critério individual das professoras.

Os dados suportam afirmar que possibilitar amplo acesso aos livros foi um importante determinante na relação afetiva que se estabeleceu, durante a primeira série, entre as crianças e as práticas de leitura. No mesmo sentido, o trabalho da Professora A com projetos literários foi marcante para os alunos, que se lembravam com detalhes dos livros mais trabalhados em sala de aula. Para os alunos, cada livro foi se constituindo como fonte de prazer e de conhecimento.

Na segunda série, observou-se uma sensível diminuição na frequência das leituras, em virtude da grande quantidade de cópias que a professora exigia que fossem feitas em casa e, principalmente, pela falta de novos materiais de leitura. Como a professora não permitia o empréstimo dos livros, os alunos relatam que estavam cansados dos próprios livros, já lidos repetidas vezes. Também na sala de aula foram drasticamente alteradas as condições de leitura, a qual passou a ser avaliada pela professora e os alunos frequentemente ridicularizados quando erravam.

Todavia, é necessário ressaltar que o objetivo deste trabalho não é simplesmente comparar e avaliar diferentes práticas pedagógicas, culpabilizando as formas de mediação da docente que não atenta para uma prática qualitativa focada na

formação do leitor e de cidadãos críticos. Certamente, a mediação pedagógica do professor é crucial no trabalho educacional que se desenvolve na escola. Para Charmeux (1994) “(...) é o comportamento do professor em face da sua prática que faz a diferença.” (p. 22-23).

Contudo, não se pode esquecer que as práticas do professor, em parte, relacionam-se ao seu processo de desenvolvimento profissional, que inclui sua formação inicial, as suas experiências de educação continuada e as próprias condições do trabalho desenvolvido nas escolas em que atua. Vale ressaltar que a Professora B formou-se há quase vinte e cinco anos e, provavelmente, em decorrência de não ter se atualizado, mantém posturas compatíveis com a formação tradicional recebida. Entretanto, a Professora A, que havia cursado o magistério há mais de quinze anos, na época realizava sua graduação em pedagogia, tendo contato com propostas educacionais mais avançadas.

Entretanto, uma questão inevitavelmente se coloca: como, em uma mesma escola, compartilhando condições semelhantes, duas professoras trabalham com propostas pedagógicas tão divergentes? Desta indagação, resulta a defesa da importância de um projeto político pedagógico coletivo da escola que valorize, por exemplo, a formação do sujeito leitor. Os dados da pesquisa indicam que, nesta escola, o incentivo à leitura ficava a critério de cada professora, que atuava isoladamente, quando, na realidade, sabe-se que o processo de constituição do sujeito-leitor, como a maioria dos objetivos educacionais, é longo e gradativo, dependendo de vários fatores, dentre os quais destaca-se a existência de diretrizes teórico-pedagógicas comuns subjacentes ao trabalho de todo o grupo docente, o que exige uma forma de organização coletiva na escola. Entretanto, nota-se que cada professora assumia uma meta a ser alcançada, balizadas por propostas individuais circunscritas apenas ao seu período letivo, sem, no entanto, atentar para a formação global dos alunos no decorrer do processo de escolarização.

Reconhece-se, pois, a urgente necessidade da implantação de formas de trabalho coletivo na escola, com a formulação de um projeto comum que vislumbre todo o processo educativo, superando a lógica taylorista-fordista (HELOANI, 2003). Neste sentido, temos defendido a organização coletiva nas instituições educativas (LEITE

2000, 2001 e 2006b). Ressaltamos que este modo de organização não é um processo natural, mas que depende de planejamento e estratégias que exigem uma coordenação eficiente que atue para facilitar o processo de organização docente. É necessário que ação e reflexão estejam imbricadas no processo educativo, sendo este planejado no e pelo coletivo dos docentes, distanciando-se dos modelos de atuação isolados e individualistas, como observamos nesta escola em questão.

Portanto, a partir dos aspectos discutidos nesta pesquisa, reafirma-se a importância de um projeto político pedagógico da instituição escolar que valorize a formação do leitor, envolvendo todos os membros da escola - um trabalho organizado coletivamente. Ressalta-se a urgência do compromisso coletivo de todos os agentes envolvidos na esfera escolar, de forma a garantir: a possibilidade de os professores exercerem continuamente a reflexão crítica de suas práticas, compartilharem suas experiências com os demais educadores envolvidos no processo, possibilitando a busca conjunta de melhores alternativas, inovação, transformação e aperfeiçoamento pedagógico – enfim, reconhecerem-se, de fato, como sujeitos históricos, que vivem em um mundo que não é inexorável e compreenderem a condição de *inacabamento* do ser humano.

Refutamos, portanto, a ideologia da docência como dom, ressaltando a necessidade de o professor lutar coletiva e politicamente a favor de sua dignidade enquanto professor, visualizando a demanda de seus alunos. Da mesma forma, defendemos a existência de um projeto político pedagógico coletivo, que valorize as práticas de leitura e, simultaneamente, a qualidade da mediação do professor, como essenciais para o sucesso do processo de constituição do leitor na escola. Os dados indicaram claramente que o conjunto das práticas pedagógicas assumidas pelas professoras é um dos fatores intimamente ligados ao sucesso na constituição do leitor, havendo indícios de que a mediação da família é também de importância fundamental, como aponta o estudo de Souza (2005).

Finalmente, os dados apresentados sugerem que o excelente trabalho desenvolvido pela Professora A, durante toda a primeira série, não foi suficiente para que a leitura se constituísse como uma atividade intrinsecamente motivadora, que possibilitasse aos alunos uma relação autônoma com relação à mesma. Isto demonstra

que formação de leitor não é tarefa simples e nem se reduz a apenas um ano de trabalho sistemático isolado de professores de boa vontade: exige planejamento coletivo a longo prazo, discussão contínua das práticas desenvolvidas e, certamente, aprimoramento teórico dos professores.

Se tais condições forem garantidas, aumentam-se as possibilidades de que a escola aprimore-se como instituição efetivamente democrática, promovendo movimentos de aproximação entre os alunos e os objetos culturalmente importantes e necessários para o exercício da cidadania – como é o caso das práticas sociais de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados das pesquisas, aqui resumidamente abordadas, reafirmam os pressupostos teóricos explicitados no início do texto e ampliam nossa interpretação sobre a questão central relacionada com o processo de constituição do leitor, com grande riqueza de detalhes e informações. Em síntese, podemos reafirmar:

- A constituição do leitor é um processo socialmente construído. Sem dúvida, complexo porque depende da ação simultânea de várias instâncias mediadoras, com características muito específicas. Mas, certamente, não é mais possível qualquer asserção que indique o processo de constituição do leitor como um fenômeno natural, predeterminado por fatores intrínsecos ao indivíduo.
- O papel da mediação do outro é essencial. Aqui significa ratificar que a ação do outro se dá na concretude das relações sociais, a qual pode ser melhor detectada através de abordagens metodológicas inspiradas em procedimentos microgenéticos.
- Essas relações também são de natureza afetiva. O que significa reassumir a compreensão de que as relações que se estabelecem entre sujeito e objeto são, também de natureza afetiva, sendo esta determinada, em grande parte, pela qualidade do processo de mediação. No caso específico, nestas pesquisas aqui referidas focamos o olhar nas mediações específicas vivenciadas pelos sujeitos no âmbito da família e da escola.

- Família e escola, em nossa cultura, têm um enorme potencial para desempenharem um papel fundamental no processo de constituição dos sujeitos como leitores autônomos, desde que propiciem condições facilitadoras para tal – condições essas que começamos a desvelar através da pesquisa.

SERGIO ANTONIO DA SILVA LEITE

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1971), mestrado (1976) e doutorado pela Universidade de São Paulo (1980). Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Psicologia Educacional, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e orientação nos seguintes temas: afetividade, alfabetização e letramento, psicologia e formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.13, n. 2, p. 239-249, maio/agosto, 1997.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ARANTES, V. A. e AQUINO, J.G. (orgs.). **Afetividade na Escola. Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

BOSCH, P. van den. **A filosofia e a felicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAUÍ, M. **Espinosa – uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2005.

DAMÁSIO, A. **O erro de Dèscartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Cia. da Letras, 2001.

_____. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Y., Dantas, H. e Oliveira, M.K. (orgs.) **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. In: Mahoney, A.A.; Almeida, L. R. (orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FALCIN, D. C. **Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.

FIGUEIREDO, L. C. **A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetividade. 1500-1900**. São Paulo: EDUC / Escuta, 1992.

GILES, T. R. **Dicionários de Filosofia**. São Paulo: EPU, 1993.

GROTTA, E. C. B. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003.

HIGA, S. E. L. **A constituição do sujeito como leitor: duas histórias de mediação**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2007.

LEITE, S. A. da S. **Desenvolvimento Profissional do Professor: Desafios Institucionais**. Em: Azzi, R. G.; Batista, S. H. S. da S. e Sadalla. A. M. A. F. (orgs.) **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.

LEITE, S. A. da S. **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2001.

_____. (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. da S. e COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: Pimenta, S. G. Ghedin, E. Franco, M. A. R. S. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LEITE, A. da S. L. O Processo de Alfabetização Escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, Florianópolis, V.24, Nº 2, P.449-474, Jul/dez, 2006b.

MAHONEY, A. A. (1993). Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia**: n. 3, p. 67-72.

_____. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. Em Mahoney, A. A. e Almeida, L. R. (orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia** – dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 2000.

MORAIS J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. Em La Taille, Y., Dantas, H. e Oliveira, M. K. (orgs) **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky** – aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PINHEIRO, M. M. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC de São Paulo, 1995.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, mimeo.

SADALLA, A. M. F. A. e LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**: v. 30, n. 3, p. 419-433, setembro/dezembro, 2004.

SOUZA, J. S. Z. de. **A mediação da família na constituição do leitor**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2005.

SPINOZA. **Ética**. São Paulo: Autêntica, 2009.

TASSONI, E. C. M. (2000) **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp.

TAGLIAFERRO, A. R. **Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **As origens do carácter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.