

# Afetividade e o processo de constituição do leitor<sup>1</sup>

Sérgio Antonio da Silva Leite<sup>2</sup>

---

## Resumo

Este texto articula reflexões formuladas a partir da crítica a uma visão dualista do homem (razão × emoção) e a uma educação centrada exclusivamente na cognição. Com o apoio teórico de Wallon e Vygotsky, explora os impactos da dimensão afetiva na constituição dos leitores, apresentando considerações baseadas em resultados de pesquisas.

## Palavras-chave

Constituição do leitor; afetividade; educação.

## Abstract

This text articulates ideas formulated from the critique of a dualistic view of man (reason × emotion) and an education focused exclusively on cognition. With the theoretical support of Wallon and Vygotsky, the text explores the impacts of the affective dimension in the constitution of readers, presenting considerations based on research results.

## Keywords

Reader's formation; affection; education.

## A afetividade como objeto de estudo

Um dos desafios que se colocam no processo de envolvimento com a afetividade, enquanto objeto de estudo, é o entendimento das razões pelas quais esse conceito permaneceu historicamente periférico nas relações de ensino e aprendizagem, embora sua importância não tenha sido negada pelas tradicionais teorias psicológicas. Isso parece ter ocorrido em razão do secular predomínio de concepções filosóficas e psicológicas, segundo as quais o homem é entendido como um ser dividido entre razão e emoção – a chamada *concepção dualista*, cujas raízes se encontram na tradicional dualidade cartesiana entre corpo e alma: os afetos, como parte da dimensão anímica, não poderiam ser objetos de estudos científicos.

Este é um tema sobre o qual é fundamental a construção de um modelo teórico adequado, que possibilite uma compreensão que ultrapasse o olhar tradicional ou o senso comum sobre a relação razão × emoção. Um modelo teórico que nos ajude a entender que o Homem é um ser único; que o dualismo é uma leitura artificial da constituição humana, produzida pelo próprio Homem em função de determinadas condições históricas, políticas e sociais; que, na realidade, o Homem é um ser que pensa e sente simultaneamente, o que nos leva a entender que a emoção está sempre presente na relação do Homem com a cultura; que, portanto, razão e emoção são indissociáveis, apontando para uma concepção *holística/monista* sobre a constituição humana. Enfim, este é um tema que exige estudo e reflexão, uma vez que essas

---

1 Texto produzido a partir de apresentação no fórum permanente Desafios do Magistério, realizado na Unicamp em 15 de abril de 2010, com o tema “Biblioteca e formação do leitor: a questão da mediação”.

2 Faculdade de Educação – Unicamp. E-mail: sasleite@uol.com.br

questões frequentemente esbarram e colidem com velhas concepções ideológicas, de natureza liberal, muitas delas ainda fortemente presentes na própria constituição de nossa subjetividade.

Além disso, no caso da dualidade razão × emoção, durante séculos o pensamento dominante elegeu a razão como a dimensão que melhor caracteriza o homem, chegando a situar a emoção como o lado sombrio, perigoso e nebuloso da natureza humana. Durante a Idade Média, a emoção chegou a ser pareada com a ideia do pecado, capaz de desvirtuar o homem dos desígnios divinos. Penso que o ápice desse processo de predomínio da razão se deu com o Positivismo, no final do século XIX. Com isso, o pensamento ocidental herdou, no século seguinte, a concepção segundo a qual a razão deve, necessariamente, dominar a emoção e, nesse sentido, as instituições sociais, como família e escola, tiveram um papel fundamental.

No caso da Educação, o problema está claramente colocado: herdamos uma concepção secular pela qual o trabalho educacional envolve a dimensão cognitiva e deve ser a ela, essencialmente, dirigido, não devendo afetividade estar envolvida nesse processo (como se isso fosse possível...), dado que o trabalho educacional abrangia somente o domínio da razão. Tal posição, hoje, é totalmente insustentável diante do conhecimento recentemente acumulado pela pesquisa acadêmica. Nossa tese, vale lembrar, propõe que as relações *sujeito-objeto-agente mediador* são, também, marcadas pela afetividade, ou seja, toda experiência *sujeito-objeto* produz repercussões internas, de natureza afetiva, as quais participam da constituição da subjetividade do próprio sujeito.

E mais: a qualidade da mediação desenvolvida determina, em parte, o tipo de relação que se estabelece entre sujeito e objeto; por aí podemos entender como se constituem as histórias de relação *sujeito-objeto*, que geralmente variam em um contínuo, do amor ao ódio, frutos das histórias de mediação vivenciadas. Substituíam-se os termos *sujeito-objeto-mediação* por *aluno-conteúdos escolares-atuação do professor*, e poderemos analisar a questão da afetividade através do olhar focado nas relações que ocorrem em sala de aula.

É inegável a influência dessas concepções nas práticas das instituições educacionais, como a escola, notadamente nos currículos e

programas desenvolvidos, contribuindo para a ênfase dada à dimensão racional e cognitiva no trabalho pedagógico, em detrimento da dimensão afetiva. Como exemplo, citam-se os tradicionais objetivos de ensino das disciplinas curriculares de nossas escolas, centrados exclusivamente nos aspectos cognitivos dos objetos. No caso da Alfabetização, por sua vez, o grande objetivo é possibilitar que as crianças se apropriem do código da escrita, sendo rara a preocupação em levar os alunos a tornarem-se leitores autônomos, o que implicaria lidar com as dimensões motivacionais, marcadamente de natureza afetiva.

As concepções dualistas, entretanto, vêm sendo cada vez mais contestadas desde o século XIX, mas somente no século passado, com o advento das teorias centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, criaram-se as bases para uma nova compreensão sobre o próprio homem e, em especial, sobre as relações entre razão e emoção. Caminhou-se na direção de uma *concepção monista* do processo de constituição humana, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-las separadamente. Pode-se citar, como exemplo atual dessa nova forma de compreender a relação *razão-emoção*, o trabalho de Damásio (2001), neurofisiologista português, que situa a emoção como base do desenvolvimento humano. Assim, a máxima cartesiana “Penso, logo existo”, em que a razão é colocada como motivo da existência, é revista pelo autor, proponente de outra máxima – “Existo e sinto, logo penso” – em que se percebe, de um lado, uma clara inversão do domínio secular da razão em relação à emoção e, de outro, o reconhecimento de que a emoção é a base para a constituição da estrutura cognitiva no ser humano.

Nesta discussão, interessa destacar, para o escopo do presente trabalho, a questão de uma nova compreensão da relação *sujeito-objeto* – um antigo tema da Psicologia e da Filosofia. Em especial, é necessário construir uma nova forma de entender o processo de produção e apropriação de conhecimento por parte do sujeito, identificando o possível papel da dimensão afetiva nesse percurso. Esse foi o desafio teórico que

o Grupo do Afeto<sup>2</sup> enfrentou no final dos anos 1990 e, para superá-lo, fomos, os integrantes do Grupo, estudar as teorias de autores que tinham como pressuposto a ideia de que o homem, enquanto ser biológico, constitui-se humano na e pela inserção cultural.

Wallon (1968, 1971, 1978) foi um autor fundamental para o trabalho do grupo, por ter desenvolvido uma teoria sobre o desenvolvimento humano que reconceitua o papel da afetividade nesse processo. O autor apresenta uma teoria psicológica sobre o desenvolvimento humano a partir da existência de quatro grandes “núcleos funcionais” determinantes: a *afetividade*, a *cognição*, a *motricidade* e a *pessoa* – sendo todo o desenvolvimento analisado e explicado pela contínua interação dessas dimensões. Para o autor, as emoções situam-se como as primeiras manifestações de estados subjetivos, expressas pelo recém-nascido em sua relação com as pessoas do ambiente e marcadamente caracterizadas por componentes orgânicos. A afetividade, por sua vez, é situada como um conceito mais amplo, envolvendo vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se principalmente com a apropriação, pelo indivíduo, dos sistemas simbólicos culturais, notadamente a fala, sistemas esses que vão possibilitar formas mais elaboradas de representação da realidade.

Vygotsky (1984, 1993, 1998), por sua vez, também é um autor importante no quadro delineado, por ter desenvolvido as bases de uma teoria segundo a qual o indivíduo nasce como ser biológico, com uma história filogenética determinada, mas, pela inserção numa cultura, constitui-se como um ser histórico e social. Para o autor, é papel da teoria criar e explicar os meios e os mecanismos pelos quais os processos e as “funções elementares” do homem biológico mesclam-se com os fenômenos culturais para produzir o que o autor chama de “funções psicológicas superiores”, tipicamente humanas.

Como síntese, pode-se afirmar que Wallon e Vygotsky assumem o caráter social da afetividade: as manifestações, inicialmente orgânicas,

vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se as suas formas de manifestação, sendo a relação *afetividade-inteligência* fundamental para todo o processo de constituição da personalidade.

A pesquisa que vimos desenvolvendo, por meio do Grupo do Afeto, tem sido extremamente reveladora. Iniciamos o trabalho focando as relações face a face que ocorrem em sala de aula, as quais são fundamentais na constituição das relações entre os alunos e os objetos de ensino. Mas logo percebemos que a dimensão afetiva extrapola esse limite: os trabalhos sobre o “professor inesquecível” logo apontaram que todas as decisões planejadas e desenvolvidas pelo docente também produzem impactos afetivos, mesmo quando não implicam relações face a face. Isso nos tem levado a ampliar nosso olhar para as chamadas práticas pedagógicas, no âmbito das relações de ensino-aprendizagem, tentando identificar as repercussões por elas produzidas nas relações que se estabelecem entre os alunos e os diversos conteúdos escolares.

A partir desse referencial teórico, foi possível determinar as bases de todo o trabalho desenvolvido sobre a questão da afetividade, bem como delimitar a direção para as futuras pesquisas. Em um trabalho publicado (LEITE; TASSONI, 2002), foi possível apresentar tais pressupostos – que, em síntese, são os seguintes: a) a produção do conhecimento ocorre a partir da relação entre o sujeito e o objeto – na escola, trata-se da relação entre o aluno e os conteúdos apresentados; b) essa relação, no entanto, é sempre mediada por algum agente cultural – na escola, o principal agente mediador, mas não único, é o professor; c) essas relações *sujeito-objeto-mediação* também são marcadamente afetivas; d) a qualidade da mediação é um dos principais determinantes da qualidade da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento; isso significa que essa relação envolve, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva.

---

2 O Grupo do Afeto integra o grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE), da Faculdade de Educação da Unicamp. Nos últimos dez anos, tem-se dedicado ao estudo da dimensão afetiva na mediação pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula. Nesse período, várias pesquisadoras – orientandas de doutorado, mestrado e iniciação científica – pesquisaram sobre o tema, e o produto parcial dessas investigações pode ser analisado em suas dissertações, teses e relatórios de pesquisas, depositados e disponíveis em ambiente *on-line* da biblioteca da FE e por publicação (LEITE, 2006) direcionada, principalmente, aos educadores que atuam nas escolas.

No que diz respeito à escola, o problema que se enfrenta é o fato de, na sala de aula, encontrar-se um universo de relações mediadoras de grande amplitude e diversidade. No entanto, temos tentado realizar alguns recortes a partir das práticas pedagógicas tradicionalmente conhecidas, os quais nos têm levado a identificar alguns conjuntos de decisões docentes que orientam nosso próprio trabalho de pesquisa.

No caso da mediação pedagógica, ficou claro, para nós do Grupo do Afeto, que todas as decisões assumidas e desenvolvidas pelo professor em sala de aula produzem impactos de natureza afetiva na subjetividade dos alunos, mesmo nas situações em que o professor não está fisicamente presente.

Essas decisões, certamente, são inúmeras, mas, a partir dos trabalhos de pesquisa realizados pelos membros do Grupo, foi possível identificar algumas delas. Penso que todo professor toma as seguintes decisões ao planejar e desenvolver um curso: a) escolha dos objetivos e conteúdos do ensino; b) opção por onde iniciar o ensino; c) organização e sequência dos conteúdos de ensino; d) escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e) seleção dos procedimentos de avaliação. Tais decisões produzem inevitáveis repercussões afetivas, positivas ou negativas, nos seus alunos.

Continuamos desenvolvendo pesquisas, buscando aprofundar nosso conhecimento sobre essas decisões e procurando envolver várias instâncias educacionais, como a educação infantil, as séries iniciais, o ensino médio e o universitário, além da educação de jovens e adultos.

Em síntese, o que os dados acumulados permitem inferir é que a mediação pedagógica – conjunto de decisões concretamente assumidas e desenvolvidas pelos educadores no ambiente escolar –, quando adequada, possibilita que o aluno tenha sucesso no processo de apropriação do objeto do conhecimento – sucesso, portanto, no processo de aprendizagem –, e isso tem repercussões afetivas positivas, sendo a mais imediata a aproximação afetiva que se estabelece na relação entre o sujeito e o respectivo objeto. Inversamente, pode-se supor que a mediação inadequada produz no aluno a sensação de fracasso e, dependendo da carga aversiva envolvida, pode constituir-se numa história de afastamento entre o sujeito e o conteúdo envolvido. Em outras palavras, estamos falando sobre como se constituem as relações

afetivas entre sujeito e objeto, sugerindo que esses efeitos se distribuem num contínuo que varia entre os extremos de amor e ódio, de aproximação e afastamento – e isso depende, em grande parte, da história de sucesso-insucesso vivenciada pelo aluno, a qual é determinada, prioritariamente, pelas condições da mediação pedagógica efetivamente desenvolvida em sala de aula, a maioria delas planejada pelo professor.

Os dados produzidos pelas pesquisas realizadas nesse período dão suporte para esta interpretação: tudo indica que as histórias de sucesso e fracasso vivenciadas têm claras implicações na constituição da autoestima construída pelos alunos, entendida aqui como os sentimentos derivados da avaliação que o sujeito faz sobre si mesmo.

O acúmulo de dados sobre essas questões tem levado a supor que os impactos afetivos, positivos ou negativos, se relacionam, basicamente, com a percepção que o sujeito tem sobre o seu próprio desempenho. O que parece determinar um impacto afetivo positivo, a partir de uma experiência vivenciada, é o fato de o sujeito perceber que essa experiência possibilitou que ele se apropriasse, com sucesso, do objeto em questão; ou seja, parece que a percepção do sucesso, pelo sujeito, é um dos principais determinantes dos sentimentos positivos vivenciados subjetivamente.

Nessa perspectiva, pode-se prever que uma história pessoal de experiências marcadamente positivas acaba possibilitando a constituição de uma autoestima também afetivamente positiva – a sensação de “ser capaz de”. O processo, portanto, é socialmente construído a partir das práticas vivenciadas, as quais geralmente são planejadas e desenvolvidas por agentes mediadores, como os pais e os professores.

A metodologia da pesquisa microgenética tem sido extremamente importante para demonstrar a relevância dos processos de mediação na constituição das relações afetivas que se estabelecem entre o sujeito e os objetos culturais. É a partir do detalhamento dessas relações observadas e analisadas que se inferem as possíveis repercussões afetivas internas das experiências vivenciadas pelos alunos. Por exemplo: na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, são fundamentais a identificação e o detalhamento das relações; assim, as formas concretas pelas quais o professor fornece as instruções, intervém para corrigir, fornece material, incentiva ou não

o aluno, possibilita a relação aluno-aluno, além da própria natureza da atividade desenvolvida etc., são aspectos que possibilitam ao pesquisador um rico material empírico, a partir do qual se realizam as inferências sobre os possíveis impactos afetivos envolvidos naquela determinada situação. Análise semelhante pode ser feita com relação às mediações desenvolvidas no ambiente familiar.

Obviamente, dados dos relatos verbais e da própria observação do comportamento dos sujeitos também se constituem como fontes fundamentais nesse processo de análise.

Não parece ser mais possível planejar e desenvolver, por exemplo, o trabalho de mediação pedagógica sem que se considere a dimensão afetiva presente nessas relações. Talvez, a principal contribuição de todo esse conhecimento acumulado seja que toda mediação pedagógica só tem sucesso real se produz uma repercussão positiva nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto em questão. Se a perspectiva do professor, ou dos pais, for efetivamente educacional, então não será mais possível a utilização de práticas mediadoras que somente levem o sujeito a comportar-se de modo a evitar as ameaças de punição, como ocorre nas escolas tradicionais, por meio, por exemplo, do sistema de avaliação.

Em sua radicalidade, essa análise direcionada para o ambiente escolar deve levar a uma profunda revisão da organização de espaços, tempos e relações. Apenas para exemplificar: é inegável o fato de que as crianças apresentam ritmos de aprendizagem diferenciados, principalmente no início do processo educacional. Pensar no sucesso do aluno, como delineamos aqui, exige formas de organização do trabalho escolar que respeitem essas diferenças, em um processo de mediação pedagógica adequada para todas as crianças. Quando isso não ocorre, as crianças com ritmo inicial mais lento acabam sendo marginalizadas já no início do processo educacional, o que pode determinar uma história de fracasso cujo aspecto mais perverso é a constituição, pelos alunos, de uma autoestima marcadamente negativa: é o sentimento de “não ser capaz...”.

### **O processo de 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, e a construção desse objeto de estudo tem sua origem em trabalhos anteriores, relacionados com a questão da Alfabetização e do Letramento.

De início, o problema foi colocado de forma basicamente empírica, buscando-se compreender as razões pelas quais, frequentemente, se observam, em um mesmo grupo de indivíduos, relações tão discrepantes no que se refere às práticas de leitura. É comum, mesmo em classes de cursos universitários, haver alunos que apresentam uma relação íntima e autônoma concernente às práticas de leitura, ao lado de colegas que se reconhecem como péssimos leitores, sem motivação alguma para envolver-se nessas práticas.

Como, no final dos anos 1990, a questão da Alfabetização escolar já se colocava marcadamente influenciada pelo conceito de Letramento – propondo-se como um dos objetivos da escola a formação do aluno enquanto leitor e produtor de textos –, o problema da constituição do leitor encontrou as condições favoráveis para tornar-se um objeto de estudo mais densamente constituído, fato, aliás, observado em várias outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, podemos considerar que o trabalho desenvolvido pelo Grupo do Afeto corresponde a uma das contribuições da Psicologia para o tema, sem esgotá-lo, é claro.

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, se a intenção é entender o fenômeno de forma global. Portanto, razão e afeto estão intimamente relacionados quando se trata da constituição do leitor, assim como em todo o desenvolvimento humano, considerado aqui como o processo de apropriação, pelo indivíduo, dos elementos e dos conteúdos culturais.

Pela posição e importância que ocupam em nossa cultura, família e escola são, talvez, as mais importantes agências de mediação no

desenvolvimento dos indivíduos e constituem-se determinantes essenciais de inúmeras práticas e processos culturais, incluindo o ato e as práticas de leitura.

Essas reflexões tiveram pronta repercussão nos membros do Grupo do Afeto, inspirando vários projetos de pesquisa, dentre os quais serão apresentados, sumariamente, três, relacionados com o tema deste texto – a mediação da família e da escola na constituição do leitor.

### A pesquisa pioneira de Grotta (2000)

O trabalho de Grotta tinha como objetivo identificar e analisar as experiências de mediação relevantes no processo de constituição de quatro sujeitos adultos, considerados leitores autônomos. Baseando-se no referencial teórico da história oral (MEIHY, 1998) e do método biográfico (CHENÉ, 1988), foi utilizado o procedimento de entrevistas recorrentes (LEITE; COLOMBO, 2006) como instrumento básico de coleta de dados. 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, bons modelos de leitores.

A análise dos dados permitiu identificar os principais aspectos tidos como 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 fazem referência a experiências de mediação, vivenciadas antes do processo de Alfabetização escolar, em situações marcadamente afetuosas, com a participação de adultos mediadores por eles considerados significativos, que liam de uma forma também julgada marcante do ponto de vista afetivo.

– *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 por intermédio de tios,

primos, avós, pais e professores, o que ocorreu por 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.* Os sujeitos referem-se à forma como alguns mediadores leem, especialmente professores que tinham o hábito de ler e compartilhar com seus alunos as leituras que realizavam.

– *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, experimentado tanto com os pais, parentes, amigos, quanto com os professores.

– *Projeção social possibilitada pelas leituras realizadas.* Os sujeitos revelam 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 da pesquisa de Grotta ratificam a importância fundamental do papel do outro como mediador nas interações vivenciadas entre os sujeitos e a escrita. Os livros e os autores lidos, bem como a qualidade das mediações proporcionadas pelo outro, foram reconhecidos, pelos sujeitos, como os principais determinantes de 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, medeia a interação do sujeito com a sua cultura. (GROTTA, 2000, p. 197)

Portanto, a leitura pode ser entendida como atividade que participa do processo de desenvolvimento humano e da constituição da própria subjetividade dos sujeitos.



### A pesquisa de Souza (2005): o foco na família

Uma importante pesquisa foi realizada por Souza, por meio do Grupo do Afeto, focando as situações de mediação, envolvendo o sujeito e as práticas de leitura no ambiente familiar. Especificamente, esse trabalho 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 estudantes do ensino médio, que já tinham vivenciado uma exitosa história de mediação e apresentavam 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 princípio, a seleção ocorreu por indicação de professores e, na sequência, por entrevistas individuais, visando a identificar se os jovens correspondiam ao perfil previamente caracterizado.

Os dados foram coletados em entrevistas semiestruturadas, gravadas para posterior análise, de modo semelhante ao dos procedimentos de entrevistas recorrentes.

A análise de dados possibilitou a organização de vários núcleos e subnúcleos que, em seu conjunto, permitem reconstituir, em parte, as histórias de mediação vivenciadas por esses sujeitos e as condições que mantêm suas atuais práticas de leitura.

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, relação essa que possibilita o aumento de sua bagagem cultural e sua formação crítica. A leitura é reconhecida 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: 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 por eles estipulados, dependendo do tempo livre disponível. Além disso, levam livros para a escola e os leem nas aulas que julgam desinteressantes.

– *Quanto ao acesso aos livros.* Observa-se que os sujeitos tiveram e têm acesso a livros, possuem material abundante em casa ou utilizam outros espaços que facilitam o referido acesso, como biblioteca, escola ou internet.

– *Quanto à rotina de leitura durante a infância.* A maioria dos relatos descreve que os momentos de leitura ocorriam sem o caráter obrigatório, e os sujeitos escolhiam, a seu gosto, o horário, o local e a maneira de ler; mostra que, frequentemente, 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 quando havia um determinado planejamento das situações de leitura, elas eram impregnadas de sentimentos positivos que marcaram afetivamente a ocasião.

– *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. Isso facilitava o contato com as obras: 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, embora ocupassem 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 os apresentavam despertando interesse e curiosidade, levando os sujeitos a se envolverem na leitura por iniciativa própria. Outra estratégia motivadora era quando os pais reuniam a família para partilhar a leitura, situações em que os sujeitos ora eram leitores, ora eram ouvintes de histórias lidas ou contadas. Tais situações envolviam o diálogo e o contato físico, produzindo um ambiente de intensa afetividade, 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, com constante presença de diálogo, num clima amigável e participativo. Segundo os relatos, os pais não só os incentivavam, 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 de avós, irmãos, ex-namorados e amigos.

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

Praticamente todos os relatos remetem a situações presentes na memória dos sujeitos, com profundas marcas afetivas; delas eles se lembram com 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 eles já haviam se constituído como jovens leitores autônomos.

### **A pesquisa de Silva (2005): a constituição do leitor escolar**

Embora se reconheça que o processo de constituição do leitor dependa da mediação de vários agentes/instituições que atuam simultaneamente, a pesquisa de Silva (2005) buscou discutir as experiências vivenciadas por alunos no ambiente escolar, na tentativa de identificar sua relevância. Os dados foram coletados com um grupo de alunos de uma escola particular que já haviam concluído a oitava série e iniciavam, portanto, o primeiro ano do ensino médio. A escola, cujo corpo

docente tinha formação universitária, era bem estruturada e organizada, bem como dispunha de um projeto pedagógico definido e uma rotina que garantia espaços para reuniões semanais dos educadores que ali atuavam, para reflexão sobre as práticas pedagógicas. Os alunos, contatados mediante pré-entrevistas, demonstraram apresentar características de leitores autônomos, o que sugeria que a escola vinha obtendo sucesso no planejamento de um ambiente facilitador para a formação de sujeitos leitores. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas, e a análise dessas informações possibilitou o estabelecimento de vários núcleos temáticos.

Em trabalho posterior (SILVA, 2006) baseado na pesquisa referida, a autora convida-nos a mergulhar na história de um dos alunos entrevistados, ficticiamente identificado como Bruno. A partir dos relatos dele, a autora elenca algumas questões cruciais observadas na escola em questão:

– *Escola como lugar de aprendizagem e diversão.* Isso não significa que a escola seja um espaço com ausência de conflitos e problemas. Mas destaca-se, na fala do aluno, a escola como um lugar de construção de amizades, de situações de aprendizagem, com diversidade de relações humanas.

– *Escola como espaço de diferentes mediações.* A partir das relações entre professores e alunos, no relato de Bruno evidenciam-se tanto aspectos positivamente afetivos como formas de antagonismo e divergência. Ou seja, no processo de construção do conhecimento ocorrem tanto relações de cooperação e cumplicidade quanto relações de disputa e tensão.

– *Importância dos projetos literários.* As principais atividades citadas por Bruno e pelos demais alunos entrevistados, ocorridas no período entre a primeira e a quarta série do ensino fundamental, referem-se aos projetos literários desenvolvidos em torno de uma obra previamente escolhida. Os projetos incluem, além da leitura, uma ampla gama de possibilidades, que envolvem atividades escritas, debates, confecção de objetos, comemorações, dramatizações, apresentações etc. Tais experiências foram ricamente descritas pelos alunos entrevistados, o que revela sua importância para eles. Ao falar sobre as práticas vivenciadas nos projetos literários, vários alunos referiram-se a eles com emoção, expressa no gesto, no olhar ou no tom de voz.



– *Importância do espaço para produção de sentidos.* Nas falas de Bruno e dos demais alunos entrevistados, percebe-se que os espaços previstos para produção de sentidos são preservados e muito valorizados. Os alunos têm a possibilidade de expressar suas opiniões e formas de compreensão sobre o material lido, participar das discussões, argumentar, manter sua opinião ou mudá-la. Isso significa que é preocupação dos educadores dessa escola incentivar as práticas dialógicas, principalmente por meio dos momentos de discussão que acompanham toda atividade de leitura. Como consequência, a socialização da produção individual é uma característica inerente ao trabalho pedagógico desenvolvido.

– *Avaliação das práticas de leitura.* A partir da quinta série, aparecem, explicitamente, os procedimentos de avaliação das práticas de leitura – provas, trabalhos e fichamentos. Isso significa um aumento no controle sobre essas práticas, embora continuem ocorrendo outras atividades de leitura consideradas relevantes pelos alunos. Segundo o relato de Bruno, tal controle é necessário, inclusive para a própria formação do aluno como leitor. Talvez, porque, na sexta série, comece a ocorrer “um certo desinteresse pela leitura”, causado, provavelmente, por outros fatores competidores: internet, jogos eletrônicos, *shopping center*, TV, namoro, “balada”...

Entretanto, apesar dessas questões, os relatos dos sujeitos sugerem que essa escola se caracteriza como uma instituição responsável pelo processo de constituição de seus alunos enquanto leitores. Mesmo a avaliação a partir da quinta série pode ser entendida como estratégia para garantir a leitura dos livros adotados nos vestibulares, embora haja sempre a possibilidade do uso de práticas alternativas às tradicionais formas de avaliação.

O relato de um dos alunos esclarece parcialmente essa possível contradição com relação aos procedimentos de controle das práticas de leitura pela escola:

Na quinta e na sexta séries, o fichamento; na sétima e oitava séries, eles já davam uma prova, pediam para você fazer um resumo... Eles te ensinavam como fazer... Você tinha que ler o livro e... Passo a passo, eles foram tirando. Você vai crescendo... Eles foram deixando a gente cada vez mais... à vontade.

### Considerações finais

Os dados das três pesquisas, aqui resumidamente apresentadas, reafirmam os pressupostos teóricos explicitados no início do texto e ampliam nossa interpretação sobre a questão central relacionada ao 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 a trajetória 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 mais bem detectada por meio de abordagens metodológicas inspiradas em procedimentos microgenéticos.

– Essas relações também são de natureza afetiva. O que significa reassumir a compreensão de que as interações que se estabelecem entre sujeito e objeto são, também, de tal natureza, sendo esta determinada, em grande parte, pela qualidade do processo de mediação. No caso das 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 enorme potencial para desempenhar um papel fundamental no processo de constituição dos sujeitos como leitores autônomos, desde que propiciem condições facilitadoras para tanto – condições essas que começamos a desvelar por meio da pesquisa.

### Referências bibliográficas

- CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- GROTTA, E. C. B. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2000.
- LEITE, S. A. S. (Org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- \_\_\_\_\_; 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. S. (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.
- \_\_\_\_\_; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação. In: AZZI, R.; SADALLA, A. M. F. (Org.) *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- SILVA, L. M. *Memórias de leitura: a constituição do leitor escolar*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.
- \_\_\_\_\_. Significação das práticas de leitura escolar sob a ótica do aluno leitor. In: LEITE, S. A. S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- SOUZA, J. S. Z. *A mediação da família na constituição do leitor*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.
- \_\_\_\_\_. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.