

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Rodrigo Luiz de Araujo**

**AFETIVIDADE E COGNIÇÃO: lembranças de  
professores do ensino fundamental de suas  
experiências da leitura de obras literárias**

**Taubaté - SP**

**2016**

**Rodrigo Luiz de Araujo**

**AFETIVIDADE E COGNIÇÃO: lembranças de  
professores do ensino fundamental de suas  
experiências da leitura de obras literárias**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas  
estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Orlando de Paula

**Taubaté - SP**

**2016**

**Rodrigo Luiz de Araujo**

**AFETIVIDADE E COGNIÇÃO: lembranças de professores do ensino fundamental de suas experiências da leitura de obras literárias**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professor Dr.: Orlando de Paula

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Elisabeth Ramos da Silva

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor Dr.: Severino Antonio Moreira Barbosa

Centro Universitário Salesiano

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho à minha esposa, grande incentivadora e pessoa fundamental em minha vida, exemplo de vida e superação, caráter e dedicação, à minha filha Cecília que está por vir, bem como aos meus pais por todo estímulo aos estudos.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, Senhor da minha vida.

Aos meus irmãos, sobrinhos e familiares.

Aos professores que colaboraram como sujeitos da pesquisa, à direção da escola onde realizei o questionário. Aos professores e professoras do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Unitaui pelos ensinamentos, bem como às professoras Dra. Maria Aparecida Lopes-Rossi e Dra. Elisabeth Ramos da Silva pelas orientações e dicas.

Às professoras Ana Lúcia Brás Gonçalves Faria e Rosemaura Aparecida Virgínio Ribeiro pelo incentivo para o início dessa jornada.

Em especial, agradeço ao Professor Dr. Orlando de Paula, orientador desta pesquisa, que, com paciência e parceria, soube guiar-me pelo caminho do conhecimento, cobrar quando necessário e indicar o melhor.

Como uma das causas do processo de conhecimento dialógico de mundo, entenda-se que a leitura - produto social - é produzida em condições determinadas, ou seja, em um momento sociohistórico que precisa ser levado em conta.

DIMENSTEIN & ALVES apud TINOCO

## RESUMO

Este presente trabalho tem por objetivo geral refletir sobre as relações afetivo-cognitivas resultantes das primeiras experiências de leitura de obras literárias de professores do Ensino Fundamental (EF), bem como sobre o processo de mediação na formação do sujeito-leitor, a partir das implicações e propostas teóricas de Vigotski (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) acerca dos processos afetivo-cognitivos e da experiência emocional (*perezhivanie*). Parte-se da concepção monista e da indissociável relação entre afetividade e cognição no funcionamento da psicologia humana. É pela memória que se pretende verificar as experiências emocionais de leitura que ocorreram durante a vida, uma vez que, para Vigotski (2007), a memória é uma função psicológica superior que vincula elementos da experiência passada com o presente. Vigotski (1934) utilizou o termo *perezhivanie* em suas obras para discutir as experiências emocionais que cada sujeito vivenciou de forma única e como as internalizou. Diante disso, procuramos responder às seguintes questões: 1) As primeiras experiências de leitura de obras literárias de professores do Ensino Fundamental foram prazerosas (ou não)? Por quê?; 2) Nesse processo de iniciação à leitura, houve intervenção de pares experientes (ou não)? Como ocorreu?; 3) As lembranças dessas primeiras experiências influenciam (aram) a atuação desses professores em sala de aula? Por quê? Como procedimento metodológico, foi proposto aos professores do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de São José dos Campos-SP um questionário sobre leituras literárias. As análises das respostas seguiram os dispositivos de análise de conteúdo segundo Bardin (2010). Como aporte teórico principal sobre afetividade, cognição, mediação, interação e experiência emocional (*perezhivanie*), adotamos a perspectiva sociointeracionista de Vigotski (1934, 1996, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011). Em relação à leitura sociocognitiva, os autores Koch (2005), Koch e Elias (2012) Marcuschi (2008), Silva e Abud (2013) e Zilberman (2009). Conforme os resultados obtidos, a maioria das experiências dos sujeitos da pesquisa em relação à leitura de obras literárias foi prazerosa. Para esse resultado, a intervenção de pares experientes e a indicação formal de leitura foram importantes. Além disso, os sujeitos da pesquisa, também em sua maioria, relataram que as leituras de obras literárias influenciam suas atuações em sala de aula. Porém, para que ocorra essa influência, chama a atenção o modo como o professor, sujeito-leitor, internalizou suas experiências marcantes (*perezhivanie*) de leitura, pois estas refletem em sua atuação em sala de aula.

**Palavras-chave:** Afetividade e Cognição. *Perezhivanie*. Sujeito-leitor. Leitura de obras literárias. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This present work has the objective to reflect on the affective-cognitive relations resulting from the first reading experiences of literary works of elementary school teachers (EF), as well as the mediation process in the formation of the subject reader, from the implications and theoretical proposals of Vygotsky (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) about the affective-cognitive processes and emotional experience (*perezhivanie*). It starts with the monistic conception and inseparable relationship between affect and cognition in the functioning of human psychology. It is the memory that you want to check the emotional reading experiences that occurred during life, since, for Vygotsky (2007), the memory is a higher psychological function that links elements of past experience with this. Vygotsky (1934) used the term in his works *perezhivanie* to discuss the emotional experiences that each individual has experienced in a unique way and how internalized. Therefore, we seek to answer the following questions: 1) The first reading experiences of literary works of elementary school teachers were pleasant (or not)? Because?; 2) In the process of introduction to reading, there was intervention experienced peers (or not)? As occurred ?; 3) The first memories of these experiences influence (plow) the performance of these teachers in the classroom? Because?. As methodological procedure, it was proposed to elementary school teachers from a public school in São José dos Campos-SP a questionnaire about literary readings. The analysis of responses followed the analysis device content according to Bardin (2010). As the main theoretical framework on affectivity, cognition, mediation, interaction and emotional experience (*perezhivanie*) adopt the sociointeractionist perspective of Vygotsky (1934, 1996, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011). Regarding reading sociocognitive authors Koch (2005), Koch and Elias (2012), Marcuschi (2008), Silva and Abud (2013), Zilberman (2009). According to the results, most of the experiences of the research subjects in relation to the reading of literary works was pleasant. For this result, the intervention of experienced peers and formal indication reading were important. In addition, the subjects also mostly reported that the readings of literary works influence their performance in the classroom. However, to occur this influence, draws attention to how the teacher, subject-reader, internalized their remarkable experiences (*perezhivanie*) read, as they reflect on their performance in the classroom.

Keywords: Affection and Cognition. *Perezhivanie*. Subject-reader. Reading literary works. Elementary School.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 VIGOTSKI: UMA VISÃO HOLÍSTICA E MONISTA DO SER HUMANO	
1.1 Vigotski: uma breve introdução.....	16
1.2 A perspectiva materialista-dialética.....	21
1.3 O método experimental do desenvolvimento.....	24
2 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO	
2.1 Inter-relação entre afetividade e cognição.....	30
2.2 A relação entre signo e palavra, significado e sentido.....	34
2.3 A formação de conceitos.....	37
2.4 O conceito científico.....	44
2.5 Mediação e internalização.....	47
2.6 O conceito de memória.....	49
2.7 O conceito de consciência.....	52
2.8 O papel do ambiente na formação afetivo-cognitiva.....	54
2.9 A subjetividade.....	56
2.10 O conceito de <i>perezhivanie</i> .....	58
3 O SUJEITO-LEITOR	
3.1 O desenvolvimento da habilidade de leitura.....	61
3.2 Panorama geral: concepções de leitura.....	64
3.3 O sujeito-leitor na perspectiva vigotskiana.....	68
3.4 A leitura de obras literárias.....	83
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS	
4.1 Contextualização da pesquisa: o corpus.....	90
4.2 Análise de conteúdo bardiniana.....	91
4.3 Organização do material .....	93
4.4 Análise e discussão dos dados.....	96
4.5.1 Experiências prazerosas e/ou experiências não prazerosas de leitura de obras literárias.....	96
4.5.2 Intervenção de pares experientes.....	108
4.5.3 Influência da leitura de obras literárias na atuação dos professores do EF em sala de aula.....	119

4.5.4	Comparação entre os resultados apresentados nas tabelas.....	126
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS.....	131

## INTRODUÇÃO

Leituras realizadas durante a infância e a adolescência trazem consigo lembranças de ordem emocional que podem afetar o sujeito-leitor durante sua vida. A leitura, especificamente, de gêneros literários, pode indicar uma lembrança afetivo-cognitiva de experiência leitora marcante para o sujeito.

Especialmente para este pesquisador, a experiência com a leitura de obras literárias na infância e na adolescência foi fantástica, pois desde tenra idade já observava seus pais com obras literárias nas mãos. Entre leituras em vários locais da casa, sempre discutia com eles o que via nessas obras: imagens, palavras, capa das obras. Recebeu, com isso, influências de diversos gêneros do discurso, os quais fomentavam sempre a leitura.

Uma obra Clássica da literatura infanto-juvenil da Série Vagalume, *O Escaravelho do Diabo*, foi a primeira obra que lhe chamou a atenção pela criação de ambiente misterioso. Foi fascinante. Outro aspecto foi o clima de mistério criado para desvendar fatos ocorridos. Depois dessa leitura, muitas outras foram realizadas ora por solicitação escolar, ora por escolha deste pesquisador como jovem-leitor.

Já na atuação como docente, procurou levar aos alunos obras clássicas da literatura brasileira e internacional, bem como a leitura de *best-seller*, pois acredita que a formação do sujeito-leitor requer tanto o trabalho com o interesse quanto com o auxílio para desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos de forma a tornar-se mais apurada. Com a leitura de *best-seller*, é possível trabalhar questões mais próximas da individualidade, subjetividade e interesse, mesmo que momentâneas. Com a leitura de clássicos, o desenvolvimento é voltado a temas universais e aspectos de literaridade, dentre eles, a mimese e a verossimilhança.

Na atuação com alunos de diversos níveis de conhecimento e cultura de leitura diversa, sempre se destacaram como temas para o pesquisador a formação do sujeito-leitor e a leitura de obras literárias. Com alunos do Ensino Médio, discutia trechos de obras literárias lidas e outras obras lidas na íntegra.

Não era um momento imposto, mas sim partilhado entre o docente e os alunos que ali estavam em patamar de leitores com graus diferentes de letramento e subjetividade, de experiência com leitura e gêneros literários. Esse período fomentou sempre mais leituras, discussões e proposições futuras, como este trabalho. Dessas implicações de leitura de obras

literárias surgiram os questionamentos sobre as inter-relações entre afetividade e cognição e a experiência emocional de leitora de obras literárias.

Tais questionamentos foram reforçados pela leitura de artigo de Silva e Abud (2013), no qual este estudo se baseia, já que neste artigo as autoras abordam as lembranças afetivas de professores de suas primeiras experiências discentes. Após a leitura desse artigo e a reflexão provocada por ele, verificamos que as relações entre afetividade e cognição são muito intrínsecas e fornecem dados para pesquisas relacionadas à lembrança de leitura de obras literárias, nosso antigo desejo de pesquisa, e a formação do sujeito-leitor de obras literárias.

Porém não se trata de uma tarefa simples, uma vez que a leitura de obras literárias, segundo Tinoco (2013), requer um exercício de interlocução em que processo e produto não se separam, criando, assim, a cada leitura, a integração particular da experiência mundo-vida de cada leitor. Isto é, a cada leitura, o sujeito-leitor adquire novas experiências, constitui sempre um novo momento de lembrança para sua próxima leitura. Jouve (2013), por sua vez, afirma que, na leitura, cada sujeito faz uma projeção de uma parte de si, assim sua relação com a obra significa mais do que sair de si, é também o retorno a si.

Para explicar melhor essa relação do indivíduo em sua interação com o mundo e consigo mesmo no processo de formação do sujeito-leitor, Vigotski (2008, 2009) adota uma perspectiva de unificação das unidades que compõem o sujeito, pois, para o autor, não é possível separar afeto e intelecto, volição e cognição.

Segundo Oliveira (1992b), Vigotski tem sua teoria baseada numa perspectiva monista e com abordagem holística e sistêmica. Isso significa que, em primeiro lugar, não se vê separadamente corpo e alma, mente e alma; em segundo, não se faz estudo de elementos isolados do todo, configurando-se, assim, como uma abordagem globalizante. Por isso, podemos dizer que afetividade e cognição não podem ser separadas como dimensões isoláveis.

Considerando essa perspectiva monista/holística de Vigotski (2008, 2009), o sujeito-leitor se forma a partir de aspectos cognitivos e afetivos de mediação e interação durante a leitura. Os aspectos cognitivos estão relacionados desde a decodificação, à utilização de estratégias, objetivos, bem como à realização de inferências e reestruturação de suas hipóteses. Já os aspectos afetivos estão relacionados àquilo que proporcionaram experiência emocional (*perezhivanie*) particular.

As formas afetivo-cognitivas de cada sujeito-leitor se expressar são representadas na linguagem por signos, que Vigotski (2007) considera como palavras, as quais pertencem a distintos tipos de manifestação: quando falada, oral; quando impressa, escrita. A interação

pela comunicação acontece, então, de duas formas: oral e escrita. Ambas possuem sentidos diferentes devido a suas naturezas. A primeira, pela proximidade entre os sujeitos da interação; e, a segunda, pelo distanciamento. Na interação oral, a palavra possui elementos que, na escrita, não se encontram, como a entonação; mas, na escrita, o que mais se destaca é a interpretação subjetiva do sujeito-leitor em inferir essa interação.

Na palavra estão contidos os sentidos e os significados que cada sujeito irá interpretar. A relação da palavra tanto com a afetividade quanto com a cognição é estreita, pois estas caminham unificadas. A palavra, tanto para Vigotski (2007, 2008, 209) quanto para Romero (2007), faz a mediação da nossa relação com o mundo. Por ela se origina e se expressa nossa experiência emocional, que influencia diretamente a memória do sujeito.

Postas essas considerações, esta pesquisa aborda como tema a formação e a constituição de sujeito-leitor a partir da experiência emocional (*perezhivanie*) (VIGOTSKI, 1934, apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994) leitora e a memória afetivo-cognitiva provocada pela leitura de obras literárias. Como delimitação do tema, esta pesquisa trata das lembranças das primeiras experiências de leitura de obras literárias de professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EF) da cidade de São José dos Campos-SP, com intervenção de pares experientes ou não. Considera-se pares experientes pessoas com experiência em leitura e que atuam, contribuindo com indicação de livros, questionando sobre o que já foi lido e conversando sobre suas leituras realizadas como forma de incentivo.

Esta pesquisa se justifica, segundo Ferreira e Valente (2012), pela contribuição para consolidação de redes de pesquisa na área da Linguística Aplicada (leitura, formação de leitores, consolidação da leitura, letramento literário, memória afetiva de leitura), fornecendo consequente troca de informações e referências para outros pesquisadores do tema. Por se tratar de um assunto que envolverá integração entre áreas, principalmente, da Psicologia, Pedagogia e Linguística Aplicada, visa propiciar condições de pesquisa para o avanço dos trabalhos científicos e culturais.

As questões que pretendemos responder, à luz do sociointeracionismo vigotskiano, são:

- 1) As primeiras experiências de leitura de obras literárias de professores do Ensino Fundamental foram prazerosas (ou não)? Por quê?
- 2) Nesse processo de iniciação à leitura, houve intervenção de pares experientes (ou não)? Como ocorreu?
- 3) As lembranças dessas primeiras experiências influenciam(aram) a atuação desses professores em sala de aula? Por quê?

Como provável resposta, podemos dizer, até o momento, que as leituras de obras literárias na infância ou adolescência que tiveram intervenção de pares experientes influenciam positivamente a formação de sujeitos leitores em ambientes escolares e extraescolares.

Por isso o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre as relações afetivo-cognitivas resultantes das primeiras experiências de leitura de obras literárias de professores do Ensino Fundamental (EF), bem como sobre o processo de intervenção de pares experientes e das indicações formais/informais na formação do sujeito-leitor, a partir das implicações e propostas teóricas de Vigotski (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) acerca dos processos afetivo-cognitivos e da experiência emocional (*perezhivanie*).

Como objetivos específicos, pretendemos:

- 1) Verificar se as primeiras experiências de leitura de obras literárias de professores do Ensino Fundamental foram prazerosas, ou não;
- 2) Verificar se houve, ou não, intervenção de pares experientes nesse processo de iniciação à leitura, e, se houve, como ocorreu;
- 3) Investigar as influências dessas lembranças na atuação desses professores em sala de aula.

Para realizar esta pesquisa, como sujeitos desta pesquisa, selecionamos 28 professores do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de São José dos Campos-SP, dentre os quais, 14 (catorze) lecionam no Ciclo I e 14 (catorze) atuam no Ciclo II. Esses professores possuem formação diferenciada, desde a graduação ao mestrado, formam um grupo de trabalho que visa ao aprimoramento da leitura como condição para o processo formação de sujeito-leitores em diversas áreas.

Por se tratar de pesquisa com seres humanos, foi solicitada autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O Projeto de Pesquisa Temática foi encaminhado em 07/07/2015 ao CEP da Universidade de Taubaté (UNITAU), e aprovado sob o parecer final Registro CEP/UNITAU 052716/2015, CAAE 45905515.8.0000.5501, em reunião do dia 17/08/2015.

Como instrumento de coleta de dados da pesquisa, foi aplicado um questionário com questões abertas. Essa aplicação foi realizada no horário de trabalho coletivo. As questões são:

- 1) Que lembrança você tem da leitura de obras literárias no período da sua infância e da sua adolescência? Por quê?
- 2) Como fora realizada?

3) A leitura de obras literárias que você fez na infância influencia sua atuação em sala de aula? Por quê?

Para análise das respostas, foram adotadas as técnicas de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2010). Essas técnicas podem ser consideradas como conjunto de processos de apreciação de comunicação. A aplicação de procedimentos sistemáticos visa à descrição de conteúdos enunciativos para verificação, segundo Bardin (2010) de “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos à condição de produção [...] destas mensagens” (BARDIN, 2010, p. 44). Assim, a interpretação dos conteúdos é realizada por técnicas que partem da codificação da mensagem até uma proposição implícita, segundo Bardin (2010), baseada na inferência.

A fundamentação teórica desta pesquisa segue os princípios do estudioso Vigotski (1934, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011) no que tange às questões sobre experiência, lembranças, afetividade, cognição, vivência, experiências emocionais (*perezhivanie*). Sobre a problemática da leitura, serão adotados Colomer (2003, 2007), Cosson (2014), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Jouve (2013), Koch (2005, 2006, 2011, 2013), Lajolo (2010), Maria (2008), Rouxel (2013a, 2013b, 2013c, 2013d), Rösing (2004), Silva (2013), Souza e Feba (2011), Turchi e Silva (2006) Zilberman e Rösing (2009).

A estrutura desta dissertação está assim organizada:

O primeiro capítulo é destinado às contribuições de Vigotski tanto para a psicologia quanto para a área educacional. Primeiramente, realiza-se uma demonstração da vida e do ambiente em que Vigotski formou-se como indivíduo e pesquisador, para que se contextualizem as condições de formação e estudo do pesquisador. Em seguida, será apresentada a perspectiva materialista-dialética e a metodologia experimental. Sobre a perspectiva materialista-dialética, é importante destacar os desdobramentos da formação do sujeito na mediação e interação com outros sujeitos e em diferentes ambientes. A seguir, é apresentada a metodologia experimental criada por Vigotski (2007, 2008, 2009). Essa metodologia criada por Vigotski não se detém na simples descoberta de elementos que se encontram no experimento, mas na observação livre e adaptativa de experimentos que o pesquisador propõe para não influenciar nos dados.

O segundo capítulo é destinado à discussão das ideias centrais de Vigotski sobre as inter-relações entre afetividade e cognição para a formação do sujeito. Neste capítulo, os temas apresentados são: a experiência emocional (*perezhivanie*), mediação, internalização, signo, significado, sentido, subjetividade, formação de conceitos, ambiente, consciência e memória.

No terceiro capítulo, é proposta uma discussão sobre a formação do sujeito-leitor, depois é apresentado um panorama teorias de leitura que vão desde a decodificação até a teoria sociocognitiva de leitura. São demonstrados alguns elementos e aspectos que auxiliam e conduzem as relações de cada indivíduo com a leitura, bem como a discussão das relações das implicações literárias na formação do sujeito-leitor segundo as propostas de Vigostki, bem como é apresentado uma visão geral sobre a leitura literária.

O quarto capítulo apresenta a metodologia e a análise de dados. A análise de conteúdo, proposta Bardin (2010), foi adotada como pressuposto metodológico. Primeiramente, apresentou-se o histórico de vida do pesquisador para demonstrar as implicações das influências leitoras em sua vida, depois, a contextualização da pesquisa. Por fim, é apresentada a análise dos dados.

Por último, será apresentada a Conclusão. Nela, são retomados os objetivos, a teoria vigotskiana, de forma sucinta, e as questões da lembrança da leitura literária e as implicações da mediação no processo de formação do leitor tanto em ambiente formal quanto informal de aprendizagem, bem como os aspectos discutidos na metodologia e na análise dos dados. Seguem as Referências.

Ressalta-se ainda que devido “o caráter hermético da língua russa” (TOASSA, 2009), fez-se a opção pela referência às obras de Vigotski conforme as últimas traduções no Brasil. Para as traduções como Vygotski, Vygotsky, Vigotskii será adotado apenas Vigotski nas citações, mas nas referências constituirá a grafia da tradução ou original.



## CAPÍTULO 1

### VIGOSTKI: UMA VISÃO HOLÍSTICA E MONISTA DO SER HUMANO

Este capítulo é dividido em itens que pautam as intrínsecas relações entre cognição e afeto, baseando-se em Vigotski (1934, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011). Vigotski foi um teórico que procurou estudar sobre as funções psicológicas superiores, funções tipicamente humanas, ligadas ao fator sociohistórico, que influenciam o sujeito, tanto na história individual quanto na espécie humana, bem como à mediação simbólica. Ao abordar a teoria de Vigotski, é preciso que antes seja apresentado um pouco sobre o percurso deste autor. Este trabalho procura demonstrar brevemente a trajetória de vida de Vigotski que servirá de auxílio para entender seus pressupostos.

#### 1.1 Vigotski: uma breve introdução

Lev Vygotsky, que depois mudou seu nome para Vigotski por acreditar que sua família era de descendência de uma aldeia chamada Vygotovo, era um dos oito filhos de Semion Lvovich Vygotsky. Segundo Van der Veer e Valsiner (2014), Vigotski nasceu em Orsha, no dia 5 de novembro de 1896 e faleceu em Moscou, em 11 de junho de 1934, devido à tuberculose, doença com que conviveu pelo período de quatorze anos.

Ainda na infância, mudou-se com sua família para Gomel, também cidade da Bielorrússia. Seus familiares participavam de uma comunidade judaica nesta cidade, embora Vigotski não fosse muito religioso. Segundo Toassa (2011), o pai trabalhava como chefe de departamento no Banco Unido e também era representante de uma companhia de seguros. Assim, poderia propiciar aos filhos uma educação de qualidade. A mãe, que era professora formada, em grande parte do tempo, cuidava dos filhos.

Conforme Van der Veer e Valsiner (2014), a instrução inicial de Vigotski aconteceu com professores particulares. Rego (2014) acrescenta que Vigotski admirava literatura e buscava se relacionar com assuntos de artes em geral. Ele também frequentava as bibliotecas da família e pública, bem como estudava sozinho e com amigos. Posteriormente, frequentou duas turmas avançadas do *Gymnasium* judeu. Ainda segundo Rego (2014), o pesquisador tinha como outro traço marcante o aprendizado de outras línguas como alemão, latim,

hebraico, francês e inglês, o que contribuíra para a leitura de diversos materiais advindos de outros países.

Vigotski, comenta Van der Veer e Valsiner (2014), frequentou medicina e depois direito, duas opções aos judeus na época, na Universidade de Moscou, uma vez que o governo colocara cotas na universidade. Não exerceu a profissão de advogado. Graduiu-se em direito pela Universidade de Moscou e também em História e Filosofia pela Universidade do Povo de Shanjavsky. Conforme Rego (2014), com o crescente interesse pela compreensão do desenvolvimento psicológico do ser humano, Vigotski cursou Medicina, primeiro em Moscou, e, em seguida, em Kharkov.

Desde sua adolescência, se interessava por literatura. Desse interesse surgiram estudos sobre *Hamlet*, de Shakespeare. Do estudo surgiu *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, que era uma crítica literária, e depois tornou-se a tese de mestrado e, depois, fez parte da obra *Psicologia da arte* de Vigotski (TOASSA, 2011). Segundo Toassa (2011), o texto criado por Vigotski é denso e traz duas categorias fundamentais da obra do cientista: a vivência e a emoção. O termo vivência é utilizado para explicar a relação da experiência emocional que cada indivíduo passou e como isso lhe afetou, traduzido como *perezhivanie*.

Lev Vigotski, por intermédio de um primo mais velho, David Vigotski, que possuía contato com Roman Jakobson e Viktor Shklovsky, ficou muito próximo destes. Comenta Toassa (2011, p. 30) que “sem nenhum embaraço, anos depois Lev discutiria o formalismo – entre diversas outras tendências estéticas e linguísticas – em seu escrito ‘A psicologia da Arte’”. Diante disso, pode-se observar que as questões que envolviam suas formulações sobre signo, significado, pensamento e linguagem estavam sempre correlacionadas com seus estudos.

Vigotski, segundo Rego (2014), teve um percurso interdisciplinar em sua formação acadêmica, pois transitou por diversas áreas como artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, por fim, a medicina. Estas informações fornecem dados essenciais para que se percebam mais propostas sobre seus pressupostos teóricos, uma vez que não se limitou aos estudos da biologia e da psicologia introspectiva da época.

O percurso histórico da época do início do século XX e os anos pós-revolução tornaram-se imprescindíveis para o foco do trabalho do cientista. Assim, a sociedade da época em que Vigotski começou seus trabalhos estava pautada, conforme Rego (2014, p. 26), em um “clima de renovação”. O jovem cientista havia trabalhado em Gomel de 1917 a 1923

como professor. Também já havia proferido palestras sobre literatura, ciência e psicologia. No ano de 1924, explica Rego (2014), Vigotski dedicou-se com afinco à psicologia.

Cole e Scribner (2007) explicam que, diante da situação da Rússia pós-revolução, as escolas psicológicas tentavam fornecer explicações sobre os processos mentais psicológicos. De um lado, a teoria introspectiva e, de outro, o behaviorismo. Nesta época, predominavam teorias comportamentais de associação estímulo resposta. Surgira também a Gestalt, segundo Moreira (2011), movimento que procurava analisar a mente pelo isolamento dos elementos do pensamento.

Após proferir uma palestra no II Seminário de Neuropsicologia em Leningrado, que agradou aos espectadores, foi convidado a trabalhar no instituto de Psicologia de Moscou, chefiado por Kornilov, cujo pensamento era a formulação e implementação, segundo Cole e Scribner (2007), de teorias de base comportamental e marxista. O instituto abrigava outros jovens cientistas, dentre eles, Leontiev e Luria, que formavam com Vigotski, explica Rego (2014, p. 29), a “troika”.

Segundo Cole e Scribner (2007), diante da valorização da ciência que se pautava pela solução de problemas sociais e econômicos, o trabalho de Vigotski, nesta época, deveria estar relacionado às demandas do governo. Observa-se, diante disso, a relevância para os estudos na área da educação e da medicina. Explica Rego (2014) que

a especial dedicação do pesquisador nessas áreas acontecia devido ao desenvolvimento da aprendizagem e desenvolvimento infantil, denominado como pedologia (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos) (p. 25).

Cole e Scribner (2007, p. 6) comentam que Vigotski realizava a procura por uma abordagem que possibilitasse tanto a explicação quanto a descrição das funções psicológicas superiores. Essas funções, comenta Rego (2014), pertencem especificamente à espécie humana. Dentre outras, destacam-se na pesquisa de Vigotski: controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento.

Suas pesquisas obtiveram avanços significativos, e o pesquisador se ateu em estudar, explica Rego (2014), crianças com defeitos congênitos, dentre tantos outros como: cegueira, retardo mental e afasia. Continua a autora a comentar que, em relação ao retardo mental, o interesse pelo estudo tinha como objetivo não só a contribuição para reabilitar crianças, como também a análise dos processos mentais humanos, tema central de sua pesquisa.

Vigotski substituiu Kornilov na direção do Instituto de Psicologia de Moscou depois que começou a divergir do pensamento deste último e apresentou uma proposta de abordagem marxista para o funcionamento da mente e o desenvolvimento dessas funções como sendo de fatores históricos e sociais (VAN DER VEER; VALSINER, 2014)

Segundo Cole e Scribner (2007, p. 28), foi de Blonsky que “Vigotski adotou a noção de que o comportamento só pode ser entendido como história do comportamento”. Isto é, o estudo do comportamento e do desenvolvimento do ser humano ocorre pelo estudo do ambiente e da vivência tanto de um ser em particular quanto da espécie humana. Oliveira (2003) explica que Vigotski estudou o comportamento e o funcionamento mental humano em três planos: o primeiro plano é o da filogênese, relacionado à história da espécie humana; o segundo, da ontogênese, relativo à vida do indivíduo; e, o terceiro, da sociogênese, indicativo do grupo social a que pertence o indivíduo.

No final da década de 1920 e início de 1930, Vigotski travou intensas discussões ideológicas, psicológicas e metodológicas com psicólogos soviéticos e adeptos de teorias associacionistas e de estímulo-resposta. Ilustra Cole e Scribner (2007, p. 30) que “Vigotski foi erroneamente acusado de defender aplicação de testes psicológicos em massa”, bem como de ter sugerido que populações iletradas “não tinham desenvolvido as capacidades intelectuais associadas à civilização moderna”. Devido a isso, e à mentalidade do Partido Comunista de que a abordagem estímulo-resposta era a mais adequada ao princípio stanilista, perdeu seu posto no Instituto de Psicologia de Moscou.

Mesmo não desenvolvendo seu trabalho no Instituto, Vigotski contribuiu com várias pesquisas e escreveu sobre diversos assuntos relacionados à pedologia, ao método experimental e às funções psicológicas superiores. Seus colaboradores deram continuidade em seus trabalhos após sua morte. Seus escritos foram arquivados por longo período na União Soviética, sendo permitidos posteriormente, anos depois de sua partida (VAN DER VEER; VALSINER, 2014).

O legado teórico de Vigotski está baseado, como já foi mencionado, na perspectiva marxista-dialética. Em relação às emoções, Vigotski refletiu sobre as ideias de Espinosa, sobre o uso de instrumentos, Engels, sobre o fator histórico-social e material, Marx. Sendo que estes dois últimos, conforme Cole e Scribner (2007), trataram das ideias voltadas aos mecanismos de mudanças individuais que ocorrem ao longo do desenvolvimento e que estão enraizados na sociedade e na cultura. Continuam os autores a explicarem que

a teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vigotski. De acordo

com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vigotski foi o primeiro a tentar correlacioná-las às questões psicológicas concretas. Nesse seu esforço, elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. (COLE; SCRIBNER, 2007, p. 25-26)

Já sobre as ideias influenciadoras do filósofo holandês Espinosa, explica Oliveira (2003, p. 17-18) que Vigotski procurou elaborar sua perspectiva sobre a unificação entre mente e corpo e entre cognição e afeto. O próprio pesquisador cita que os métodos anteriores aplicavam uma segregação entre corpo e alma, intelecto e afeto. Já o seu método seria fértil, na medida em que demonstra as relações entre as funções psicológicas. Explica Vigotski (2008) que sua abordagem procura demonstrar a união entre pensamento e palavra, entre corpo e alma, entre afeto e volição.

Vigotski, depois de sua morte, teve suas obras proibidas para publicação na Rússia a partir de 1936. Segundo Rego (2014),

começou a ser redescoberto somente a partir de 1956, data da reedição soviética do livro: *Pensamento e Linguagem*. As ideias de Vigotski puderam ser conhecidas no Ocidente a partir de 1962, data da primeira edição americana do livro *Pensamento e Linguagem*. No Brasil o contato com seu pensamento foi ainda mais tardio: somente a partir de 1984, data da publicação do livro *A formação social da mente* (p. 34).

Como a proposta deste trabalho é analisar, sob a perspectiva das ideias de Vigotski, a experiência de leitura de obras literárias de professores do Ensino Fundamental, a qual envolve os aspectos afetividade e cognição, foram adotadas as obras principais do autor para na corar esta pesquisa.

Será abordada na seção a seguir a perspectiva materialista-dialética, segundo a qual as transformações ocorridas na psicologia do ser humano acontecem pela interação entre indivíduos, com o uso da linguagem e ao longo da história, particular e social. Nessa perspectiva, o ser humano deve ser visto como um todo, e o desenvolvimento afetivo-intelectual não pode ser determinado apenas pela maturação biológica, mas também por eventos que acontecem em um determinado momento da história da espécie humana, do indivíduo em particular e da sociedade em que está inserido.

## 1.2 A perspectiva materialista-dialética

Segundo Oliveira (2003), a perspectiva que Vigotski adota está baseada no filósofo holandês Espinosa, de onde surge a ideia de ser humano, a qual contradiz a de Descartes. Seria uma visão monista adotada em que não ocorre a cisão entre corpo e alma, mente e alma, pensamento e linguagem, afeto e cognição, diferentemente do segundo filósofo, que acreditava ocorrer uma separação entre intelecto e afeto. O próprio Vigotski (2008) relata que o impedimento do estudo da influência do pensamento sobre a linguagem fecha as portas para o entendimento de qualquer estudo fecundo relacionado à origem do pensamento e do comportamento volitivo.

Em meados do século XIX, a psicologia ainda era uma ciência relativamente nova. Surgira da Biologia e da Filosofia com os estudos de Darwin, com a obra *A origem das espécies*, explicam Cole e Scribner (2007), depois com o livro *Die Psychophysik*, de Gustav Fecfner, e, por fim, *Reflexos do cérebro*, de I. M. Sechenov. Este último foi uma grande contribuição para as pesquisas relacionadas à comparação entre animal e ser humano, uma vez que ocorreu a descoberta do sistema nervoso central em uma rã e a possível relação com o córtex cerebral humano.

Segundo Van der Veer e Valsiner (2014), Wilhem Wundt, fundador de uma escola de psicologia, estava preocupado em descrever a consciência humana e a possibilidade de relação com os estímulos externos. Conforme Cole e Scribner (2007),

Wundt propôs, explicitamente, que as funções mentais complexas, ou, como eram então conhecidas, os “processos psicológicos superiores” (a lembrança voluntária e o raciocínio dedutivo, por exemplo) não poderiam, em princípio, ser estudadas pelos psicólogos experimentais. Na sua opinião, só poderiam ser pesquisadas através de estudos históricos dos produtos culturais, tais como lendas, costumes e linguagem (p. 10).

Vigotski (2007) discutiu e aprimorou as ideias de Wundt levando em consideração os aspectos das funções psicológicas superiores e a influência dos estudos históricos e culturais. Mas, para que se possam observar as ideias de Vigotski, é necessário verificar as discussões que ocorreram antes de sua pesquisa e as implicações para que seu método fosse o mais adequado para uma proposta materialista-dialética.

Os principais pesquisadores, no início do século XX, segundo Rego (2014), eram Ivan Pavlov, Wladimir Bekhterev e John B. Watson, adeptos da teoria comportamental de associação estímulo-resposta, e Wertheimer, Kohler, Koffka e Lewin, instituidores do

movimento da Gestalt. Após o final da primeira Guerra Mundial, discutiam sobre o comportamento humano e a introspecção dos processos conscientes humanos.

O primeiro grupo tentava explicar o comportamento humano, em especial Pavlov, por via dos reflexos condicionados. Comentam Cole e Scribner (2007) que a tentativa de explicar o consciente humano gerou controvérsia quanto à descrição das sensações introspectivas. Devido à esterilidade da pesquisa, ocorreu a renúncia do estudo do consciente em favor do comportamento. Baseados nos estudos de Darwin sobre a evolução das espécies, os adeptos dessa teoria procuravam relacionar o comportamento animal em relação com o comportamento humano.

Contudo, Vigotski (2010) explica que

entre outras coisas, os instintos e emoções, i.e., as formas hereditárias de comportamento são tão semelhantes nos animais e no homem que sugerem, sem dúvida, uma fonte comum para sua origem. Alguns naturalistas não tendem a estabelecer diferença de princípio entre os comportamentos do homem e do animal e reduzem a diferença entre esses comportamentos a diferentes graus de complexidade e sutileza do aparelho nervoso. Os partidários dessa concepção supõem que é possível explicar o comportamento do homem exclusivamente do ponto de vista da biologia (p. 40-41).

Os adeptos da associação estímulo-resposta concentravam suas pesquisas na identificação dos elementos da atividade humana. Logo, anotam Cole e Scribner (2007), que a concentração desta estratégia encontra-se no compartilhamento dos processos psicológicos tanto dos animais quanto dos seres humanos, mas os adeptos da associação estímulo-resposta relegavam, com isso, os processos psicológicos superiores como pensamento, linguagem e comportamento volitivo. Isto é, procuravam verificar as respostas que esperavam obter de forma que os estímulos fornecessem suas próprias indicações.

Já os fundadores da Gestalt verificaram em seus estudos que fenômenos intelectuais, conforme Cole e Scribner (2007), não poderiam ser analisados por elementos básicos da consciência, nem tão pouco analisados pelas teorias do comportamento fundamentadas em estímulo-resposta. Para os Gestaltistas, estava instalada a crise na psicologia. Para eles, seria impossível explicar comportamentos sofisticados presentes no ser humano apenas com elementos básicos do seu próprio comportamento.

Vigotski (2007, 2008, 2009) também acreditava que, assim como os adeptos da Gestalt, a psicologia também estava em crise. Contudo, para o pesquisador, esta abordagem também não estava suficientemente amparada para analisar e descrever os fenômenos complexos. Comentam Cole e Scribner (2007, p. 23-24) que “o que Vigotski procurou foi

uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais”.

Na visão de Vigotski (2007, 2008, 2009, 2010), a ciência deveria estudar as relações entre o contexto social e histórico e o desenvolvimento, tanto da espécie quanto do indivíduo em particular. Explica Vigotski (2010) três princípios de sua abordagem: o primeiro está relacionado às experiências das gerações passadas, à quantidade de experiência histórica da espécie humana; a segunda, diz respeito à experiência social coletiva do homem, aos vínculos condicionados estabelecidos na experiência social de outros homens; e, por fim, a forma de adaptação do homem, pois, enquanto o animal se adapta passivamente à natureza, o homem adapta a natureza a si mesmo, cria meios e instrumentos de uso individual e coletivo para sua existência e comunicação.

Também a linguagem e o pensamento estão relacionados em uma origem social. Esclarecem Cole e Scribner (2007) que o ponto central do método de Vigotski é que todos os elementos devem ser estudados como processos em movimento. Vigotski (2010) explica que a experiência do homem, diferentemente da dos animais, não se resulta apenas do comportamento instintivo, mas decorre de toda a experiência social da humanidade e de seus grupos particulares. Isto é, pensamento e linguagem possuem essa dimensão social enquanto funções superiores do ser humano no que tange a questão da comunicação e as relações estabelecidas pelos signos.

Toda experiência e função psicológica superior possui uma origem e passa por um desenvolvimento. Não o desenvolvimento genético, proposto como hereditário, mas como de origem que vai se transformando ao longo do tempo. Em Vigotski, essa transformação acontece pelo uso de símbolos, em especial o da linguagem. Vigotski utiliza-se da teoria marxista, cuja ideia central é que, o comportamento e a consciência humana são modificados na ocorrência de mudanças históricas e materiais (OLIVEIRA, 2003).

Nesta perspectiva, Vigotski adota as ideias de Engels sobre o conceito de utilização de instrumento pelo ser humano. Com a especialização na criação e manuseio de instrumentos, o homem modificou a natureza externa. Em consequência, a natureza interna também foi alterada. Explicam Cole e Scribner (2007) que, ao utilizar um instrumento para modificar a natureza externa, o homem foi capaz de dominá-la. Em Vigotski isso instaura o conceito de mediação na interação homem-ambiente e na utilização de signos.

Os signos são, para Vigotski, a linguagem escrita e oral, bem como o sistema de números, gestos, dentre outros sistemas. Comentam Cole e Scribner (2007) que as sociedades criaram e utilizam ao longo da história humana e modificam tanto individual quanto em nível



da própria sociedade o desenvolvimento cultural. Vigotski (2010, p. 44) esclarece que “o fator decisivo do comportamento humano é não biológico, mas também social, que traz consigo momentos inteiramente novos para o comportamento do homem”.

Partindo do pressuposto da abordagem materialista-dialética, o pesquisador procurou analisar as funções psicológicas superiores. Essas funções, tipicamente humanas, seriam formadas pelo indivíduo ao longo da interação com outros indivíduos, bem como pela internalização de conceitos, e, ainda, pela mediação dos signos.

Ao utilizar um enfoque materialista-dialético, Vigotski (2007) não se limita apenas a descrever os processos psicológicos superiores, como evidenciam as relações interpessoais e intrapessoais na formação da consciência do indivíduo. Com isso, é possível observar que as funções psicológicas superiores estão inter-relacionadas com um método experimental do desenvolvimento.

### **1.3 O método experimental do desenvolvimento**

O método experimental do desenvolvimento de Vigotski procura relacionar todos os aspectos da formação do ser humano. Tanto o cognitivo quanto o afetivo estão em consonância com esta pesquisa, pois aborda a questão da transformação da psicologia do ser humano pelo uso de material simbólico e o desenvolvimento por meio de elementos culturais.

A abordagem teórica materialista-dialética adotada por Vigotski implica uma metodologia que não poderia apenas descrever os dados da associação estímulo-resposta ou a descrição os elementos componentes das funções elementares ou mesmo superiores. Era preciso um método que procurasse analisar e explicar a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. Segundo Vigotski (2007), a combinação entre instrumento e o signo faz referência à atividade psicológica, podendo se utilizar o termo função psicológica superior ou comportamento superior.

Vigotski (2010, p. 44) esclarece que “o psiquismo deve ser entendido como formas especialmente complexas das estruturas do comportamento”. Isto é, a consciência ou psiquismo são formas de comportamento desenvolvidas e adaptadas pelos seres humanos que modificam a natureza em seu favor, tanto a interna quanto a externa, e em suas relações com o ambiente e com outros sujeitos.

Na época das pesquisas de Vigotski, e nas anteriores às pesquisas desse estudioso, muitos cientistas procuraram desenvolver métodos para descrever o comportamento humano. Um grupo de pesquisadores, dentre eles Kohler e Buhler, utilizou estudos com animais

primeiramente e depois compararam com os seres humanos para descrever as funções psicológicas e o comportamento (COLE; SCRIBNER, 2007). Pesquisas desenvolvidas com chimpanzés descreveram as funções básicas e a de sobrevivência individual dos animais, que não apresentaram relações de ajuda ao grupo. Mas as funções psicológicas inferiores, como a raiva e o medo, puderam ser observadas.

Outro grupo de pesquisadores, que analisava o sujeito pela psicologia introspectiva, procurou tratar das funções psicológicas superiores. Entretanto, suas pesquisas esbarravam apenas na descrição dos elementos. Não procuravam explicar a origem nem o desenvolvimento dessas funções. Acreditavam que as funções psicológicas superiores estavam relacionadas às funções inferiores apenas (VAN DER VEER; VALSINER, 2014).

Segundo Cole e Scribner (2007), o método de Wundt, com a metodologia experimental, parecia ser o mais plausível a ser utilizado, por se tratar de uma análise introspectiva da psicologia do ser humano. Contudo, o que Vigotski percebeu é que essa metodologia não seria ainda a mais apropriada para se discutir sobre as funções psíquicas do ser humano. Ela também segue o princípio de análise controlada e de descrição. Assim, não seria adequada aos estudos do pesquisador.

Era preciso uma metodologia que refletisse e fosse descritiva de processos psicológicos superiores. Explica Vigotski (2007) que Wundt se concentrou nos estudos dos processos elementares e evitou os estudos experimentais das funções superiores, pois essas funções estavam ligadas às funções elementares. Assim, não se passava para estágios mais complexos dos estudos sobre as funções psicológicas superiores, uma vez que não possuíam a abordagem adequada para a análise.

Devido aos estudos comparativos entre animais e seres humanos, Vigotski observou que sua abordagem materialista-dialética seria adequada por se tratar de estudos históricos. Segundo o autor (2007, p. 62), “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido”. Isto é, as funções psicológicas superiores foram formadas ao longo da história da espécie, no plano filogenético.

Oliveira (2003) comenta que tratar da perspectiva vigotskiana é tratar da dimensão social do desenvolvimento humano. Isto é, o ser humano se constitui como é na relação com o outro na internalização da cultura sendo transformada para atendê-lo ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo e adapta o funcionamento psicológico do ser humano. Vigotski (2010, p. 65) explica que “basta mudar o meio social para que mude incontinenti o comportamento do homem”.

O próprio Vigotski (2008) elucida que os métodos baseados em análise atomística e funcional trataram os processos psíquicos de forma separada. Assim, os métodos separavam os estudos das funções psicológicas superiores ou tratavam apenas de forma estímulo-resposta induzidos que buscavam apenas descrever elementos da consciência e não as unidades. Na ideia do pesquisador, a descrição dos elementos pode acarretar uma ideia falsa e errônea da consciência, pois, como ele mesmo cita, a água apaga o fogo, mas ao descrever os elementos, se percebe que o hidrogênio é um combustível e o oxigênio alimenta o fogo, como pode o fogo extinguir-se pela água?

Vigotski (2008, 2009) procurou desenvolver sua metodologia baseada em três princípios básicos. O primeiro, começa com a crítica aos métodos de análise de objetos. A separação dos elementos que formam a unidade da consciência como o pensamento e a linguagem. Isto resulta, para Vigotski (2008, 2009), na falta da clara compreensão das relações interfuncionais. Uma vez que as funções psicológicas superiores estão inter-relacionadas, é necessária a verificação do desenvolvimento do processo de aquisição de uma função psicológica superior.

O segundo princípio trata da explicação em contrapartida à descrição. Não basta descrever o problema, é necessário explicar o desenvolvimento. Esclarece Vigotski (2007) que é preciso a concentração no processo de desenvolvimento de estabelecimento das funções psicológicas e não no produto apenas. Também acrescenta o autor (VIGOSTKI, 2007) que

não estamos interessados na descrição da experiência imediata eliciada, por exemplo, por um lampejo luminoso, tal como ela nos é revelada pela análise introspectiva; ao invés disso, procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas (p. 66).

Isto significa que o método utilizado por Vigotski era explicação da essência dos fenômenos psicológicos. O autor procurar revelar a origem e o processo de desenvolvimento do problema, isto é, as relações causais e reais de estímulos externos.

O terceiro princípio encontra-se, segundo Vigotski (2007, p. 68), no “processo de estabelecimento das formas superiores”. O autor explica que ao longo da história humana as formas de comportamento foram se modificando e se estabeleceram como funções mecanizadas, que denomina “comportamento fossilizado”. Esse comportamento fossilizado está relacionado diretamente às funções psicológicas superiores, uma vez que, quando se torna automática, a ação da função psicológica superior, ela se fossiliza. Assim, explica

Vigotski (2007, p. 68) que, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”.

Diante desses três princípios, podemos estabelecer a relação entre cognição e afeto proposta por Vigotski. Essa relação está diretamente ligada ao pensamento e à linguagem que, na abordagem materialista-dialética, podem explicar os temas principais de sua pesquisa. O aspecto da linguagem adotado por Vigotski é também aceito por Jobim e Souza (2012, p. 21) ao dizerem que “é *na* linguagem, e *por meio* dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história” (grifo da autora). Isso deve ser observado na questão do desenvolvimento do sujeito.

Para este trabalho, devemos notar o que o autor concebe seu método como sendo o mais apropriado para o estudo dos significados das palavras. Os significados das palavras estão relacionados diretamente à experiência e à vivência de cada sujeito e se manifestam por meio da comunicação mediante palavras, as quais serão analisadas nas respostas que os sujeitos leitores apresentaram às questões.

Se comparado com os métodos de análise por unidade em associação estímulo-resposta ou a psicologia introspectiva da Gestalt, que não explica as funções psicológicas superiores, o método de Vigotski (2007, 2008, 2009) faz uma análise das unidades e procura a explicação, desde a origem e seu processo desenvolvimento, até o produto final.

Segundo o Vigotski (2008, 2009), é na inter-relação entre as funções psicológicas superiores que se estabelece uma união entre pensamento e linguagem. Ao pensar utilizamos alguma linguagem para fazê-lo. Ao realizar o ato de pensar e falar, organizamos nosso comportamento em função do comportamento das outras pessoas. Para Vigotski (2010, p. 233), “o pensamento revela facilmente a sua natureza social e mostra que a nossa personalidade é organizada pelo mesmo modelo que organiza o convívio social”. Essa inter-relação entre pensamento e linguagem acontece, como cita Jobim e Souza (2012), devido à seleção das palavras.

A abordagem monista, em que se considera o ser como uma totalidade e não fragmentado, está relacionada também à comunicação. É necessário observar que ela ocorre pela palavra. Assim, explica Vigotski (2008, 2009) que a palavra é uma generalização, pois se refere a um grupo ou classe de elementos. Esses elementos estão relacionados à vivência de cada sujeito que, no momento da comunicação, expressa de forma particular o significado que lhe cabe, generalizado, assim, a palavra.

O significado da palavra está relacionado à generalização. Segundo Vigotski (2008, p. 6), esta “é um ato verbal do pensamento”, e o significado “é simultaneamente pensamento e

fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal”. Isto é, a palavra contém dois elementos, o primeiro trata de um signo que serve para a comunicação, e o segundo como sentido que transmite a relação entre pensamento e sensação.

Para este trabalho, devemos observar esta relação que Vigotski estabelece e também verificar o que o autor afirma sobre a comunicação humana como a verdadeira comunicação. Para ele (2008, p. 7), essa comunicação “pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra”. Isto é, a comunicação humana é uma forma elevada de reflexão da realidade conceitualizada.

Entre outros motivos, ao adotarmos a perspectiva sociointeracionista de Vigotski para esta pesquisa, as relações interfuncionais, bem como a análise do elemento signo e seu sentido e significado são analisados a partir da perspectiva materialista-dialética. Logo, estudamos, sob um olhar histórico, as relações entre intelecto e afeto em relação à leitura de obras literárias.

Para Oliveira (1992b), o cientista cita que a separação entre os aspectos intelectuais e afetivos/volitivos é um dos principais defeitos da psicologia tradicional. Assim, para uma compreensão completa do pensamento humano, é necessário observar a origem do próprio pensamento na motivação, na inclinação, nas necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção, favorecendo, com isso, a compreensão da base afetivo-volitiva.

Quando Vigotski explica seu método, apresenta a importância dele para os estudos futuros sobre afetividade e cognição. Afirma o autor sobre a fecundidade de seu método que

pode ser demonstrada também em outras questões concernentes às relações entre funções, ou entre a consciência como um todo e suas partes. Uma breve referência a pelo menos uma dessas questões indicará a direção que nossos estudos futuros poderão tomar e demonstrará a importância do presente estudo. Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo, e uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de 'pensamentos que pensam a si próprios', dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição (VIGOTSKI, 2008, p. 9).

É com base no método proposto por Vigotski (2007, 2008, 2009) que esta pesquisa abordará as inter-relações entre afetividade e cognição. Vigotski (2008) afirma que a análise por unidades é o caminho para uma análise monista e holística, pois evidencia a “existência de significados em que o afetivo e o intelectual se unem” (p. 9), uma vez que existe uma atitude afetiva reflexo do fragmento da realidade em seu pensamento. A existência dos significados para Vigotski está relacionada ao ambiente em que o sujeito está inserido, bem como à experiência vivenciada por ele, também pela linguagem como mediação entre os significados particulares.

No capítulo seguinte, apresentaremos os aspectos que compõem a afetividade e cognição, segundo os pressupostos de Vigotski.

## CAPÍTULO 2

### AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

Este capítulo é destinado a apresentar os aspectos que compõem, para Vigotski, a inter-relação entre afetividade e cognição. Torna-se necessário discutir sobre o ambiente, a experiência emocional (*perezhivanie*) do sujeito, o processo de generalização, a construção dos conceitos, a diferença entre significado e sentido nas palavras, a interação a mediação, a subjetividade e o conceito de memória.

#### 2.1 Inter-relação entre afetividade e cognição

A discussão sobre a dicotomia cognição e afeto perpassou vários séculos e, até hoje, ainda se discute essa separação. Explica Leite (2012, p. 357) que, historicamente, a razão possui um domínio hierárquico sobre a emoção. Na Antiguidade, ocorria a oposição entre conhecimento e emoção, sendo que as emoções não seriam passíveis de conhecimento objetivo. Comenta Romero (2007, p. 211) que para o grego Zenão de Cítio, fundador do estoicismo, três séculos antes de Cristo, “as paixões e as emoções deveriam ser dominadas em favor da virtude, da sabedoria e da integridade de caráter”. Contudo, continua a explicar a autora, Aristóteles se contrapôs à ideia de seu mentor e dispôs que corpo e mente se completavam.

Outras vezes, ocorre a discussão entre afetividade e cognição quando o pensamento cartesiano do século XVII, com Descartes, procura enfatizar a separação entre corpo e mente (alma), e, no século XIX, com James-Lange que colocam em primeiro plano a base orgânica das emoções. Segundo Romero (2007), tanto para o primeiro quanto para os segundos filósofos, as emoções seriam inatas e imutáveis, sem relação com o desenvolvimento cognitivo. Leite (2012) explica que, na modernidade, o pensamento dualista cartesiano valorizou o indivíduo como ser pensante portador de consciência individual e de liberdade. Na educação, também seguiu-se esta concepção dualista.

Nestas teorias dicotômicas, as emoções seriam compreendidas de duas formas: aquelas ligadas às emoções primitivas, como medo e raiva e as ligadas às superiores, como despeito e melancolia. Contudo, as primeiras não se desenvolveram nas segundas e deveriam ser

controladas para que não ocorresse a má utilização da sabedoria (VIGOTSKI, 1934 apud VAN DEER VER; VALSINER, 2014, p. 381).

Vigotski procurou desmistificar a separação que se instaurou na psicologia de sua época. Segundo o próprio pesquisador (2007, 2008, 2009), estava ocorrendo uma crise nesta ciência. A crise acontecia devido à abordagem naturalista que reconhecia o comportamento humano relacionado ao estímulo externo. Esse comportamento poderia ser verificado com testes de estímulo-resposta.

Por outro lado, a psicologia introspectiva se voltava à descrição subjetiva das funções psicológicas superiores. Contudo sem a devida explicação das unidades, nem da origem e desenvolvimento delas. Segundo Vigotski (2009, p. 22), “a crise na psicologia é, acima de tudo, uma crise dos fundamentos metodológicos da ciência. As raízes dessa crise remontam à própria história da psicologia”.

O pesquisador procurou conhecer as teorias anteriores a ele, bem como as de sua época para elaborar suas proposições sobre o assunto. Comenta Oliveira (2003) que, para Vigotski, o legado de Descartes foi extremamente prejudicial aos estudos das emoções, pois postulava dois campos de estudos do tema. O primeiro seria com as ciências naturais, com a preocupação com o comportamento; e, o segundo, adjunto da filosofia, no interesse da compreensão dos motivos, significados e volições. Vigotski (2007, 2010) observa que as explicações mecanicistas das emoções pelo comportamento eram inadequadas.

Postula o cientista (2010) que as emoções seriam constituídas de duas naturezas. Primeiramente, a biológica, cuja função está próxima do instinto (VIGOTSKI, 2010). Seriam as reações provocadas no corpo, mas que, ao longo da história da espécie humana, foram se modificando e se aprimorando, como o medo que seria a fuga para a autopreservação. A segunda natureza está relacionada à psicologia, assim, explica Vigotski (2010, p. 135) que, a emoção está ligada ao comportamento e “é um processo de interação entre organismo e meio”. Como as funções psicológicas superiores, a emoção também pode ser aprendida e desenvolvida em estágios superiores. Na postulação de Vigotski, a vida emocional está inter-relacionada a outros processos psicológicos (OLIVEIRA, 2003).

Vigotski entende a emoção como

reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as formas de comportamento subsequente (2010, p. 136).



Essa reação do comportamento está relacionada, por exemplo, à tomada de decisão, à realização de inferências, às analogias, aos processos internalizados nas comunicações interpessoais. Portanto, seriam as inter-relações entre cognição e afeto que deveriam ser estudadas num campo onde a unidade entre esses aspectos fornecem a recomposição do ser psicológico completo (OLIVEIRA, 1992b).

Para se perceber esse processo de adaptação externa e interna da natureza das emoções, deve-se observar que, para Vigotski (LURIA, 1988), é no cérebro que ocorrem as transformações, adaptações e internalizações necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, é pela plasticidade, que deve ser entendida como substância com grande teor de maleabilidade, do material cerebral que se pode desenvolver as percepções para memorizar algo acontecido e repensar sobre o que se deve fazer futuramente.

A plasticidade do cérebro deve ser entendida como adaptação biológica aos fatores sociais. O cérebro pode se adaptar e transformar sua capacidade de memorização, de atenção e uso de elementos para coordenar o corpo, já que está subordinado ao comportamento do sujeito. É neste órgão que se determinam as ações cognitivas a serem desenvolvidas e as ações do comportamento humano (LURIA, 1988)

A adaptação do cérebro ocorre em conformidade para atender uma nova ação na falta de algum elemento, e sua capacidade de armazenar dados fica mais receptiva quando o fato está relacionado a uma emoção particular. Explica Oliveira (1992a, p. 26) que, em Vigotski, a questão da plasticidade do cérebro deve ser observada onde “não se supõe um caos inicial, mas a presença de uma estrutura básica estabelecida ao longo da história da espécie, que cada membro dela traz consigo ao nascer”.

Para a tomada de decisão sobre algo a se fazer, é necessário observar a experiência adquirida em um determinado ambiente e sua influência sobre o indivíduo (LEONTIEV, 2005). O sujeito pode ser mais receptivo ou não a algum assunto dependendo de sua experiência emocional. Mas, para isso, a memória ligada tanto à representação afetiva quanto à cognitiva deve ser observada em sua gênese: o ambiente e a experiência vivida.

As questões sociais e históricas também estão inter-relacionadas no processo da experiência humana (LEONTIEV, 2005). A influência externa é modificada de tempos em tempos preconizando novas experiências (VIGOTSKI, 1934 apud VAN DER VEER e VALSINER, 1994). Vigotski denominou como *perezhivanie* as experiências emocionais que cada ambiente influencia no desenvolvimento psicológico e afetivo de um sujeito em particular. Explica Vigotski que

a experiência emocional [*perezhivanie*] surgida de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu ambiente determina qual tipo de influência esta situação ou este ambiente terá sobre a criança. Portanto, não são os próprios fatores (se tomados sem referência à criança) que determinam como eles influenciarão o curso futuro de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados através do prisma da experiência emocional da criança [*perezhivanie*] (VIGOTSKI, 1934 apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 340).

Isso quer dizer que o autor acredita que a experiência emocional vivenciada em um determinado ambiente e em uma certa idade pode afetar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: comportamento, lembranças, inferências, relações sociais interpessoais e intrapessoais, semântica, a linguagem, o pensamento. Tudo isso será guiado de certa forma pela experiência emocional que cada indivíduo, em particular, possui.

Esclarecem Van der Veer e Valsiner (2014) que

a estrutura externa do ambiente (a fala que é usada por membros da família, por exemplo) pode ser constante, mas o modo como diferentes crianças de diferentes idades relacionam-se com esse ambiente (por exemplo, crianças de seis meses, três anos e dez anos de idade) difere de forma notável. Se o bebê está começando a encontrar sentido no curioso mundo da fala que o cerca, a criança de dez anos já é um participante ativo do discurso da família, com uma relação (significativa) muito diferente com o ambiente da fala do que pode ser observado em seus irmãos menores. Vigotski (seguindo as ideias de Willian Stern [...]) enfatizava a experiência pessoal (*perezhivanie*) da criança com a estrutura ambiental (p. 342).

Uma lembrança, uma analogia, uma representação metafórica, aspectos da cognição reproduzem as emoções que afetaram, de determinada forma, o sujeito. Assim, uma sensação de alegria, felicidade, ou mesmo melancolia não deve ser analisada tão somente pelo comportamento em um determinado ambiente, mas pela origem desta ou daquela sensação.

As relações entre afeto e intelecto estão diretamente ligadas ao ambiente em que o sujeito está inserido. Em diferentes momentos de sua vida, ele cria e recria uma nova perspectiva de emoção ou ausência dela, bem como pode também aprimorar algumas de suas funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (2007),

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (p. 11-12).

Procura também relacionar o controle do comportamento ao controle do ambiente com auxílio da fala. Para ele (2007), o intelecto é formado pelo comportamento tipicamente humano e está relacionado ao uso de instrumentos.

Ao discutir a questão do uso de instrumento, Vigotski aborda a mudança nos planos ontogenéticos e filogenéticos do ser humano. Em decorrência da utilização, os instrumentos como mediadores da ação humana fazem uma mudança considerada qualitativa nessa espécie.

Pesquisas de Kohler (1921, 1925) e Buhler (1294, 1927) realizadas com animais mais próximos do homem, como os chimpanzés, demonstraram segundo Vigotski (2007, 2008, 2009) que esses animais não conseguem realizar as mudanças comportamentais, coletivas e sociais. Ao utilizarem um instrumento desenvolvido pelo homem para comunicação e transformação da natureza externa e, posteriormente, da natureza interna, o uso dos signos pela linguagem, os animais permaneceram com sua base biológico-instintiva acima de novas mudanças sociais e internas.

Diante disso, explica Vigotski (2009) que a linguagem mediatiza a comunicação e que o uso de signos é importante para que a comunicação saia do reino animal, do tipo primitivo, e atenda a necessidade da espécie humana. Isso, segundo Oliveira (2003), fundamenta a ideia do autor sobre as funções psicológicas superiores serem construídas ao longo da história social do homem. Vigotski (2007) afirma que é com a utilização auxiliar do signo que acontece a reestruturação da totalidade do processo psicológico e acontece a ruptura essencial com a história natural do comportamento e inicia-se a transição para atividades intelectuais superiores.

A mudança social implica em uma nova ordem de concepção na relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo. A linguagem é o instrumento que Vigotski aponta como a grande mudança qualitativa e o salto para a organização do comportamento e formação das funções psicológicas superiores. Vigotski (2009) aborda a função comunicativa da linguagem, na qual apresenta a relação entre afetividade e cognição, quando afirma ser um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.

## **2.2 A relação entre signo e palavra, significado e sentido**

A linguagem oral e escrita utiliza o signo linguístico como meio de relação entre o que o sujeito pretende comunicar e o que seu interlocutor irá compreender. O signo linguístico, para Vigotski (2007, 2009, 2011), é a palavra. A palavra está relacionada diretamente ao pensamento e à linguagem. Como forma de comunicação, tanto na escrita quanto na fala, o

sujeito procura apresentar um significado que, para ele, consiste em uma determinada representação. Para Vigotski (2007), a palavra, que é concebida como organização do pensamento, constitui para o sujeito um meio de contato social com outras pessoas. Assim, torna-se a base de uma nova forma superior de atividade intelectual e comunicativa.

Sobre a utilização das palavras, Vigotski (2007) comenta que é por elas que o sujeito isola elementos particulares e redimensiona os significados, isto é, forma novas ideias sobre determinado assunto e relaciona com significados, portanto ressignificando signos linguísticos. É por isso que o próprio autor converge para o processo de mediação que, para Oliveira (1992a), é uma ideia central para o entendimento da obra de Vigotski, que processa a palavra como generalização.

Para Vigotski (2008, 2009), a palavra está relacionada tanto ao afeto quanto ao intelecto. Quando o autor trata da palavra e do significado, deve-se observar que no significado encontra-se o nó do pensamento verbalizado. Isto é, no significado encontram-se as representações cognitivas e afetivas que o pensamento, ao ser comunicado, transmite (VIGOTSKI 2008, 2009).

Como cada sujeito está inserido em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico, participa de uma comunicação pela língua já existente. O sujeito não cria sua língua, apenas reproduz. Assim, para Vigotski (2008, 2009), ao utilizar a língua pronta do adulto, a criança assimila o significado do adulto e a reproduz. Contudo, a construção do processo de conceitos na criança é diferente da de jovens e adultos, uma vez que se devem levar em conta vários aspectos com a experiência vivida, a formação cognitiva e a comunidade social-local.

Outra autora que destaca a questão da significação é Garcia (apud NICOLAU, 2007), quando comenta que em Vigotski, ao dizer que a construção do significado acontece paulatinamente num dialogismo entre a própria pessoa, o outro e o mundo. Isso quer dizer que o ambiente em que se está inserido modifica e ressignifica para o sujeito a cada momento. Já Vigotski (2009, p. 10) afirma que “o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence tanto ao reino da linguagem quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio”. Assim, em uma comunicação, a palavra sem significado não representa as inter-relações entre afeto e cognição.

No processo de generalização, ao se tentar transmitir um conceito, ao abordar um assunto, ou mesmo tentar representar a realidade ou lembrança afetiva do sujeito, Vigotski (2009, p. 12) declara que “as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo

generalizado”. Isto é, a capacidade de generalização está ligada ao processo intelectual e afetivo, uma vez que, somente com a forma superior de comunicação, um indivíduo é capaz de entender o que outro indivíduo está lhe comunicando.

Quando falta para um sujeito a capacidade de generalização e de conceitualização, ocorre o que Vigotski (2009) comenta ser incomunicável, e a compreensão se torna impossível. Um indivíduo que não consegue manifestar suas posições e entendimento, bem como não consegue definir suas sensações, ou ainda emoções, não consegue fazer-se compreender. Logo, continua explicando o autor, “a verdadeira compreensão e a comunicação só irão ocorrer quando eu conseguir generalizar e nomear o que estou vivenciando” (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Oliveira (1992a), ao abordar a questão da linguagem e da generalização, explica que o sujeito quando utiliza a linguagem para nomeação de determinada experiência está classificando-a em uma classe de experiência que possui determinados atributos. Ao atribuir um significado à sua experiência emocional (*perezhivanie*), o sujeito o faz em uma comunicação com a utilização de uma palavra.

Contudo, para se chegar a comunicar o significado que o sujeito traz consigo, ele precisa ter realizado o que Vigotski denomina como formação de conceito. Cada um desenvolve uma função psicológica superior utilizando outras no processo, o que ocorre também na formação de conceitos. Em Vigotski, para Oliveira (1992a), a linguagem tem dois propósitos: o primeiro é a comunicação entre sujeitos e o segundo é simplificação e generalização de uma experiência do mundo real em categorias de conceitos, em que os significados são compartilhados pelos usuários dessa linguagem.

Ao compartilhar um significado, o indivíduo também pode compartilhar uma unidade de generalização que pertence não só ao campo cognitivo, mas também ao campo afetivo.

Comenta Oliveira que

embora a questão do significado pareça pertencer exclusivamente ao domínio do cognitivo, por referir-se ao processo de generalização e de organização conceitual e por ser tradicionalmente abordada, dentro da psicologia, por estudiosos dos processos cognitivos, na concepção de Vigotski sobre o significado da palavra encontra-se uma clara conexão entre aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico (1992b, p. 81).

Vigotski (2008) ao informar que é no significado da palavra que pensamento e linguagem se unem sendo respectivamente um ato de fala e um ato de pensamento. Observa-se, então, o disposto da união entre afetividade e cognição no significado da palavra. Ao

relacionar os aspectos da afetividade e da cognição, Vigotski (2008, 2009) faz uma distinção entre dois campos que compõem a palavra: o significado e o sentido.

Segundo Silva e Abud (2013)

o primeiro diz respeito ao sistema de relações objetivas que se forma no processo cultural de desenvolvimento da palavra, e este último refere-se ao significado que cada palavra assume para cada pessoa, segundo suas características singulares, suas experiências e sua visão de mundo (p. 694).

Corrobora Oliveira (1992b) ao afirmar que

o significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (p. 81)

Os significados das palavras podem não corresponder aos sentidos que cada pessoa atribui. A construção dos sentidos está relacionada não só à generalização, mas também à experiência emocional (*perezhivanie*) de cada indivíduo.

Deve-se observar que as inter-relações entre afetividade e cognição estão unidas aos conceitos e à comunicação destes reflete diretamente no que Vigotski afirma em analogia com o próprio processo de formação de conceitos. Para o autor (2009, p. 172), “o processo de formação de conceitos pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo”. Isto é, ao utilizar a palavra para comunicação, o sujeito está realizando uma atividade de comunicação e esta será desenvolvida pelo seu conceito formado em relação ao que se quer transmitir.

Percebemos, então, que a relação entre afetividade e cognição deve estar ligada à representação que estas farão por meio do uso da palavra, a qual será o instrumento para análise das lembranças dos sujeitos desta pesquisa e as influências na formação destes como sujeito-leitores.

A seguir, discutiremos o processo da formação de conceitos proposto por Vigotski.

### **2.3 A formação de conceitos**

Em consonância com seu método experimental dialético-materialista, Vigotski (2008, 2009) se baseou nos estudos de Ach sobre a formação de conceitos e contou com a colaboração de Sákharov. Nos estudos empreendidos por Vigotski e seu colaborador,

modificou o experimento de Ach e apresentou vários objetos aos sujeitos de sua pesquisa. Estes objetos eram de forma variada, bem como tamanho e cores, e nas partes inferiores havia palavras sem lógica (VIGOTSKI, 2009).

No desenvolvimento da habilidade de leitura, o que se observa é que em muitos casos faltam conceitos de palavras. Por isso, muitos indivíduos não conseguem realizar inferências ou desconhecem o conceito que seria próprio delas. Isso implica falha na comunicação, uma vez que o sujeito não foi capaz de perceber seu significado, seu conceito propriamente dito. Mas seria ineficaz pensar que os conceitos se formam apenas nos adultos.

Para Vigotski (2009), o conceito é formado desde a mais tenra idade. É pela comunicação verbal entre sujeitos experientes e os sujeitos em processo de formação que ocorre a internalização dos significados prontos.

O que Vigotski (2009, 2011) procura discernir é que o pensamento da criança está em processo de desenvolvimento em relação ao adulto, que a formação de conceitos perpassa fases e que a relação dessa formação está vinculada à capacidade de generalização. Explica Oliveira (1992a) que um objeto se classifica em uma determinada categoria em consonância com outros que possuem os mesmos atributos. Isso acontece quando se utiliza a linguagem para nomear/determinar o objeto. Assim, ao comunicarem-se, os sujeitos auxiliam-se na abstração, pois, na falta de entendimento, um ou outro sujeito interfere na comunicação relacionando ao que o outro está próximo de entender.

A comunicação que pode acontecer em uma leitura, principalmente quando esta foi realizada por um sujeito com pouca experiência e capacidade intelectual reduzida, pode desenvolver-se e transformar-se em leitura fluente quando aos poucos o indivíduo aumenta sua capacidade de abstração, de formulação conceitual. Isto significa que o processo de desenvolvimento de conceitos está relacionado ao desenvolvimento intelectual e cognitivo. Explica Vigotski (2008, p. 104) que “o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar”.

Repara-se, então, que o processo de formação de conceitos faz parte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano. Comenta sobre isso Vigotski (2009) ao afirmar que o que determina o pensamento verbal é a forma histórico-social, uma vez que não é inato ou natural seu processo de desenvolvimento. Isto representa a conformidade com sua tese dialético-materialista.

Sobre as palavras sem sentido para a formação de conceitos nos experimentos de Vigotski, comentam Van der Veer e Valsiner (2014, p. 286) que foram utilizadas “‘bat’ (para

objetos pequenos e baixos), ‘dek’ (pequenos e altos), ‘roc’ (grandes e baixos) e ‘mup’ (grandes e altos) ”.

Esclarece Oliveira (1992a) que

os objetos eram colocados num tabuleiro diante do sujeito e o experimentador virava um dos blocos, lendo seu nome em voz alta. Esse bloco era colocado, com nome visível, numa parte separada do tabuleiro e o experimentador explicava que esse era um brinquedo de uma criança de outra cultura, que havia mais brinquedos desse tipo entre os objetos do tabuleiro e que a criança deveria encontra-los. Ao longo do experimento, conforme a criança escolhia diferentes objetos como instâncias do conceito em questão, o pensador ia interferindo e revelando o nome de outros objetos, como forma de fornecer informações adicionais à criança. A Partir dos objetos escolhidos, e de sequência, é que Vigotski propôs um percurso genético do desenvolvimento do pensamento conceitual (p. 28).

Foi baseado nestes experimentos que Vigotski (2008, 2009) observou que o processo de formação de conceitos iniciava-se na infância, mas somente se configura e amadurece na puberdade. Esse processo mediado pela palavra é o fruto de atividade intensa e complexa em que todas as funções psicológicas interagem (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski (2008, 2009) classificou em dois grandes tipos os conceitos: os conceitos cotidianos ou espontâneos e os científicos. No primeiro tipo, dividiu em três estágios o processo de formação de conceitos e cada estágio subdividiu em fases. No primeiro estágio, observou o sincretismo. No segundo, estabeleceu a formação de complexos. Por fim, no terceiro, determinou a formação do conceito potencial.

No estágio denominado como sincretismo, o termo segundo Vigotski (2008, 2009) foi adotado de Claparède, o pesquisador apresenta um primeiro passo que uma criança dá para a formação do conceito. Ele comenta que, no início, a criança agrupa objetos pela proximidade espacial, sem nexos, sem observação de um conceito específico. Demonstra Vigotski (2008, p. 74) que, neste primeiro momento, “o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que, de uma forma ou outra, aglutinam-se numa imagem em sua mente”. E, por isso, a imagem formada é instável.

Vigotski (2008, 2009) aponta para três subdivisões no estágio do sincretismo. São elas: tentativa e erro, em que um aglomerado de objetos arbitrários é criado pela criança, mas quando esta recebe uma informação de que sua suposição está errada, experimenta outro. Na subdivisão seguinte, a organização dos objetos acontecia pela percepção visual. Não havia relação complexa, apenas a percepção imediata da criança. No terceiro, as crianças formariam um grupo sincrético por meio de outros objetos sincréticos e sua diferença com o primeiro momento é que neste, elas refazem em uma segunda etapa.



O segundo estágio da formação de conceitos é mais extenso que o primeiro e foi dividido em 5 subestágios. Vigotski (2008, 2009) denominou como pensamento por complexos, e explicou que a seleção da criança acontece por relações com apoio em algum atributo concreto. Assim, para o autor

isto significa que as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões da criança, mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos (VIGOTSKI, 2009, p. 178-179).

O primeiro tipo de complexo é o associativo. Van der Veer e Valsiner (2014, p. 289) anotam que “neste subestágio, a criança acrescenta objetos ao primeiro objeto porque eles compartilham uma característica (mutável)”. Isto é, segundo o próprio Vigotski (2008, 2009), para construção deste complexo associativo, a criança adota o princípio de cor, forma, tamanho ou ainda pelo contraste e proximidade de espaço. Neste momento, a palavra passa a representar o nome de família e não mais o nome próprio. Explica o autor que

a diversidade de vínculos, que servem de base ao complexo, constitui o seu traço mais importante que o difere do conceito, caracterizado pela uniformidade dos vínculos que lhe servem de base. Isto significa que cada objeto particular, abrangido por um conceito generalizado, insere-se nessa generalização na mesma base de identidade com todos os outros objetos. Todos os elementos estão vinculados a uma totalidade expressiva em conceitos e, através desse conceito, estão ligados entre si (VIGOTSKI, 2009, p. 181).

O segundo tipo se assemelha ao que o autor referencia como coleções. Neste momento, a criança adota o agrupamento por características que são diferentes, mas, para elas, se completavam. Isto é, para Van der Veer e Valsiner (2014), a observação de Vigotski neste tempo indica um agrupamento funcional. Assim, para o pesquisador (2008, p. 79), “a experiência ensina à criança determinadas formas de agrupamento funcional: xícaras, pires e colher; um conjunto de faca, garfo, colher e prato; o conjunto de roupas que usa”.

O terceiro subestágio no processo de formação de conceitos é denominado como complexo em cadeia. Explica Vigotski (2008, p. 79) que é “uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significado de um elo para o outro”. Neste momento, a criança, durante o experimento, recebe a informação de que deve começar a formar seu agrupamento por um triângulo amarelo, e todos os triângulos seriam consequência. Se o último fosse de cor diferente, a criança poderia iniciar um novo agrupamento com objetos dessa nova cor. O critério de agrupamento não tem uma definição

fixa, muda constantemente. Vigotski (2008, p. 80) afirma que “ao contrário do complexo associativo, cujos elementos são, afinal, interligados por um elemento – núcleo do complexo –, o complexo em cadeia não possui núcleo; há relações entre elementos isolados, e mais nada”.

O quarto é o complexo difuso. Aqui Vigotski (2008, 2009) já expõe a formação do grupo de objetos concretos pela situação prolixa e indeterminada das conexões. A criança pode começar com o triângulo a criação dos grupos e, em seguida, ir para um trapézio, e depois para um quadrado, ou, ainda, começar com a cor azul e perpassar pela amarela, verde, preta, sem nenhuma relação em comum. Esse processo faz parte da formação de conceitos por parte do sujeito. Tanto as relações afetivas quanto as cognitivas estão sendo preparadas neste momento. Explica Vigotski (2009) que as

aproximações inesperadas, frequentemente ininteligíveis ao adulto, que saltos no pensamento, que generalizações arriscadas e que passagens difusas a criança descobre frequentemente quando começa a raciocinar ou pensar além dos limites do seu mundinho direto e da sua experiência prático-eficaz (p. 189).

Por fim, o último subestágio é o *pseudoconceito*. Explicam Van der Veer e Valsiner (2014, p. 290) que “o traço mais importante dos pseudoconceitos é que eles abrangem fenotipicamente os mesmos objetos que um conceito real, mas originam-se de uma maneira bem diferente”. O exemplo que Vigotski (2008, 2009) apresenta é a organização e escolha de triângulos, pela criança. Ela começa pela peça amarela, e pega todos os triângulos. Este comportamento, anotam Van der Veer e Valsiner (2014), poderia ocorrer devido a orientação de uma verdadeira compreensão do conceito geométrico “triângulo”, contudo não é isso que se passa. É em certas características perceptuais concretas que a criança se baseia. Assim, o conceito parece ser real, mas não acontece a abstração do sentido e este permanece como percepção.

Vigotski (2008, 2009) explica que em crianças, o complexo corresponde ao significado das palavras e seu desenvolvimento não ocorre espontaneamente. Isso acontece pela predeterminação dos significados que uma palavra já contém na linguagem dos adultos. Continua o pesquisador (2009) a tratar do assunto ao determinar como pseudoconceito o significado das palavras que aparentemente coincidem com as generalizações dos adultos, mas em seu interior difere drasticamente delas. Isto é, no pensamento adulto o conceito já está abstraído de relações com a proximidade e a percepção, faz parte de algo que não é concreto,

mas para as crianças é apenas a utilização das palavras e a proximidade do objeto que representam o conceito, ou melhor, o pseudoconceito.

Em uma análise da questão do pseudoconceito de Vigotski, Van der Veer e Valsiner (2014) explicam que a utilização das palavras para determinação de referentes comuns autoriza o diálogo adequado entre adulto e criança, mas esta ainda terá um percurso longo até a compreensão do conceito que coincida com a do modelo mais experiente. Esta situação é explicada por Vigotski (2009) que afirma que

a compreensão mútua com o auxílio de palavras e a comunicação verbal entre adulto e criança seriam impossíveis. Essa comunicação só é possível porque os complexos infantis efetivamente coincidem com os conceitos dos adultos, encontra-se com eles. Os conceitos e o desenho mental dos conceitos são funcionalmente equivalentes e graças a isto surge um fato de suma importância, que determina a maior importância funcional do pseudoconceito: a criança, que pensa por complexos, e o adulto, que pensa por conceitos, estabelecem uma compreensão mútua e uma comunicação verbal, uma vez que seu pensamento se encontra de fato nos complexos-conceitos que coincidem (p. 197).

Neste processo de formação de conceitos, as relações entre afetividade e cognição se desenvolvem ao mesmo tempo com a interação entre crianças e adultos. Esta interação acontece por meio da linguagem e demonstração daquilo que já é um conceito formado pelo adulto. Este, ao dialogar com uma criança, transmite não só o significado das palavras, mas uma gama de elementos subjacentes ao conceito abstrato implicando, com isso, na formação do conceito infantil. Assegura Vigotski (2009, p. 198) que “a comunicação verbal com os adultos se torna um poderoso móvel, um potente fator de desenvolvimento dos conceitos infantis”. Em seguida, continua a justificar que a transição do pensamento por complexo ao pensamento por conceito não é percebida pela criança.

É pela coincidência com o conceito dos adultos que, para o autor (2009, p. 198), “uma original situação genética que representa antes uma regra geral que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança”. Isto é, o processo de desenvolvimento de conceitos e suas fases servem para a formação da cognição. Resume Vigotski (2009) sua explicação sobre os dois primeiros estágios da formação de conceitos ao destacar que

o conceito “em si” e “para os outros” se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito “para si”. O conceito “em si” e “para os outros”, já contido no pseudoconceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra (p. 198-199).

Vigotski procurou demonstrar em suas experiências a importância da formação de conceitos para o desenvolvimento intelectual, mas não se esqueceu de que este desenvolvimento está relacionado diretamente com o desenvolvimento emocional. Ao unir intelecto e afeto, o autor (2008, p. 96) conseguiu perceber que a formação de conceitos ainda passa por um estágio precedente do estágio final, denominado conceitos potenciais. O termo foi adotado do pesquisador Groos (VIGOTSKI, 2008, 2009).

Vigotski (2009) explica que os conceitos potenciais são possibilidades não realizadas. Isto é, existe a referência, o pensamento e o processo de abstração da palavra já atingiu um grau quase de conceitos, mas ainda faltam elementos para a real conceituação. O exemplo usado pelo autor (2008) para ilustrar esse estágio é que, ao solicitar que uma criança explique uma palavra, ela o faz respondendo o que o objeto determinado pela palavra faz ou pode ser feito com esse objeto, o que também acontece com conceitos abstratos, como a emoção, a raiva, o prazer, a volição.

Ainda em consonância com esta pesquisa, Vigotski (2009, p. 228) declara que a conclusão mais relevante de sua investigação encontra-se na “tese basilar que estabelece: só na adolescência, a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto”. Contudo, o processo de formação de conceitos não é mecânico e acabado, pois, para Vigotski (2009, p. 228-229), tanto a criança quanto o adulto fazem um movimento de desenvolvimento do conceito e depois voltam ao pensamento por complexo, ou ainda retornam ao pensamento mais primitivo. Isto é, no decorrer da formação de conceitos o processo não segue em linha reta e não está finalizado no primeiro uso da palavra. Uma vez que

os processos que levam a formação de conceitos evoluem ao longo de duas linhas principais. A primeira é a formação dos complexos: a criança agrupa diversos objetos sob um “nome de família” comum, esse processo passa por vários estágios. A segunda linha de desenvolvimento é a formação de “conceitos potenciais”, baseados no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os casos, o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem (VIGOTSKI, 2008, p. 101).

Até aqui se discutiu a formação de conceitos considerados “cotidianos” ou espontâneos por Vigotski (2008, 2009). A seguir, será discutido outro tipo de conceito, determinado pelo autor como “conceito científico”.

## 2.4 O conceito científico

O conceito científico remete às especificidades de formação sistemática e trabalho intenso em ambiente mediado por disciplinas, consideradas por Vigotski (2008, 2009) como disciplinas formais.

Oliveira (1992a) afirma que os “conceitos científicos” são aqueles conceitos obtidos em processo de ensino, em um sistema organizado de conhecimentos. Esses conceitos são “particularmente relevantes nas sociedades letradas, onde as crianças são submetidas a processos deliberados de instrução escolar” (OLIVEIRA, 1992a, p. 32).

No processo de formação de conceitos, tanto os cotidianos quanto os científicos possuem um grau de interferência entre si. Vigotski (2008, 2009) explica que, devido à formação de conceitos ser uma atividade mental vigorosa e não mecânica, tanto as condições externas quanto as internas fazem parte desse processo. Isto é, as inter-relações cognitivas e afetivas se movimentam e se conectam uma a outra para que a criança possa desenvolver a generalização e a abstração.

O processo de ensino sistematizado, em que o sujeito se depara com a formação de conceitos, é relevante para Vigotski (2008, 2009), pois o aprendizado acontece por um viés que a criança não poderia ver ou vivenciar se não fosse justamente por essa sistematização. A diferença entre um conceito científico e um conceito cotidiano está justamente em sua aquisição, uma vez que, no processo cotidiano, essa formação acontece de modo espontâneo. Já o científico é resultado de um forte trabalho intelectual.

A formação de conceitos científicos está relacionada ao uso deliberado da consciência. Contudo, para que isso aconteça, torna-se necessária a observação das leis que, segundo Vigotski (2008, p. 113), regem o desenvolvimento psicológico: “uma delas afirma que a consciência e o controle aparecem apenas num estágio tardio do desenvolvimento de uma função, após esta ter sido utilizada e praticada inconscientemente e espontaneamente”. Isto indica que a função psicológica superior é internalizada e se torna espontânea.

Para se chegar a este desenvolvimento, é necessário que uma função psicológica superior esteja desenvolvida. Nesse caso, a função é a atenção. Afirma Vigotski (2008, p. 113) que “a atenção, que corresponde à estruturação do que é percebido e lembrado”, participa da submissão de uma função psicológica superior tanto para a volição quanto para o intelecto. Assim, a atenção, como atitude consciente de se relacionar com o que se aprende, implica transformação interna e externa.

A atenção faz parte do processo de formação de conceitos e é uma função psicológica superior que está inter-relacionada ao afeto. Segundo Vigotski (2007, p. 28), é “com o auxílio da função indicativa das palavras, que a criança começa a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da situação percebida”. Isto é, a atenção diante de um objeto ou momento, faz com que sua capacidade de observação e percepção do real esteja mais pautada no objeto, reelaborando novas conexões com sua mudança de comportamento.

O desenvolvimento de um conceito científico torna-se necessário para o desenvolvimento intelectual do sujeito. Isso acontece quando o sujeito possui a atenção para que possa relacionar com outros aspectos já vivenciados e lembrados. Diante disso, Vigotski (2008) afirma que o acesso a um novo modo de percepção interior constitui também a passagem para um modo mais elevado de atividade interior, logo que uma nova configuração de compreender os acontecimentos cria novas probabilidades de observá-los. Entende-se como percepção, em Vigotski (2008, 2009), um certo grau de generalização.

O manejo dessas novas possibilidades de atividade interior está relacionado à outra função fundamental, que é a memória. Para Vigotski (2007, p. 28), a “possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presentes e passado (por exemplo, o instrumento e o objeto-alvo) num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a *memória*” (grifo do autor).

As lembranças fazem parte desse processo de desenvolvimento de conceitos científicos. É devido ao ato de atenção consciente, em que consciência é a indicação da “percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente – a percepção auto reflexiva” (VIGOTSKI, 2008, p. 114). É a tomada de consciência das operações, como a lembrança e a imaginação, que torna capaz a utilização em uma nova situação.

Segundo Vigotski (2008, 2009), é na escola que o desenvolvimento principal do conceito científico acontece e, por isso, é extremamente valorizado para a formação intelectual do sujeito. Contudo, não só a formação intelectual, mas também a relação afetiva desempenhada como formação interior das funções psicológicas superiores influenciam no desenvolvimento dos conceitos científicos. Segundo Vigotski (2008, p. 116), “os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo”.

Uma das diferenças entre a tese de Vigotski e a de Piaget sobre o sociointeracionismo encontra-se no processo de aprendizado. Para o primeiro autor (2008, p. 126), “o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento”. Já para o segundo, a maturação biológica antecede a

atividade intelectual. Vigotski (2008, 2009) defende sua tese quando afirma que o aprendizado sistematizado possui sequências e organização, bem como segue um currículo e horário, e não se deve aguardar que as leis deste se coincidam com as leis internas do sujeito.

No processo de aprendizagem, e em especial no processo de formação de um conceito científico, por exemplo, Vigotski (2007, 2008, 2009) cita os *pontos de viragem* (grifo nosso), que são alterações convulsivas e revolucionárias frequentes nos desenvolvimentos dos sujeitos. Esses pontos de viragem acontecem repentinamente. Para o autor (2008, 2009), é algo que demora um momento interno, que pode ser uma aula, como duas, três, ou ainda depois de uma sequência maior e em que o sujeito capta um princípio geral, e um novo estágio de generalização é atingido.

Esse ponto de viragem proposto por Vigotski (2007, 2008, 2009) está relacionado à outra importante teoria que desenvolveu: a Zona de Desenvolvimento Proximal. Isto é, existe em cada sujeito um espaço de desenvolvimento real e um espaço que só pode ser atingido com o auxílio de alguém mais experiente. Sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, Vigotski (2007) explica que

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes (p. 97).

Para Vigotski (2007), durante o processo de formação de conceitos científicos, é necessário elucidar, fornecer informações, questionar, retificar e, principalmente, fazer o sujeito explicar. Como observado anteriormente, esse processo é que faz o conceito científico aproxima-se do conceito espontâneo, pois ele cria uma nova ordem psicológica e uma nova utilização em outra situação. Explica o autor que

o desenvolvimento de um conceito científico, [...], geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não espontâneas – ao se operar com o próprio conceito cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2008, p. 135)

No processo de desenvolvimento dos conceitos científicos ocorrem dois movimentos: o primeiro, ascendente; o segundo, descendente. Isto é, “ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente” (VIGOTSKI, 2008, p. 136).

Com o estudo sistematizado, explica Vigotski (2008, 2009), o sujeito é capaz de estruturar gradualmente a estrutura dos conceitos cotidianos. Isso o ajuda na organização

hierárquica que promove para um grau superior de desenvolvimento intelectual. Assim, para a formação do conceito científico, o sujeito deve utilizar os conceitos cotidianos para reelaborar seu aprendizado e estruturar o conceito científico que é trabalhado no processo de ensino aprendizagem.

Todo o processo de desenvolvimento de conceitos, quer sejam científicos quer sejam cotidianos, perpassa por outro processo que Vigotski (2007) denomina como internalização. Assim, depois de apresentar a formação de conceitos, serão discutidos os processos de internalização e mediação.

## 2.5 Mediação e internalização

Segundo Vigotski (2007), os processos psicológicos superiores como pensamento, linguagem e comportamento volitivo têm origem em processos sociais: “o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social” (MOREIRA, 2011, p. 108). Molon (2003) explica que “todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos. Com isso não são inventadas, nem aparecem de forma repentina e não são funções *a priori*, ou seja, não existem independentemente das experiências”.

Por possuírem natureza histórica e procedência sociocultural, o desenvolvimento afetivo-cognitivo acontece na conversão das relações sociais em funções mentais (MOREIRA, 2011). Esta conversão das relações em funções psicológicas superiores acontece pela mediação. Explica Rego (2014) que a compreensão da mediação é de fundamental relevância porque é neste processo que se caracteriza as relações do ser humano com o mundo e com os outros seres humanos.

A questão da mediação para Vigotski (2007, 2008, 2009, 2010) é muito relevante para a formação afetivo-cognitiva do sujeito. Ela ajuda o desenvolvimento da consciência e das características da subjetividade de cada indivíduo. Ao abordar a mediação, Vigotski (2007) cita o exemplo de um bebê que direciona seus braços ao objeto de desejo, e a mãe, ao ver, pega o objeto e o entrega ao bebê. Este, por sua vez, percebe que o gesto de apontar indica algo que outra pessoa pode auxiliá-lo a obter e, enquanto não consegue por si só pegar o que deseja, utiliza da mediação de alguém para consegui-lo.

Sobre este conceito desenvolvido por Vigotski, Cabral (2009) explica que,

devido à qualidade dessas mediações, que se tornam cada vez mais sofisticadas – como a atenção e a memória deliberada –, os processos



psicológicos mediados vão se formando, se transformando e acompanham o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida (p. 98)

São dois os elementos básicos para a ocorrência da mediação: o instrumento e o signo. O primeiro possui a função de regulação das ações sobre objetos e o segundo regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (REGO, 2014).

Moreira (2011) explica que,

existem três tipos de signos: 1) indicadores, são aqueles que têm uma relação de causa e efeito com aquilo que significam (e.g., fumaça indica fogo, porque é causada por fogo); 2) icônicos, são imagens ou desenhos daquilo que significam; 3) simbólicos, são os que têm uma relação abstrata com o que significam. As palavras, por exemplo, são signos linguísticos, os números são signos matemáticos; a linguagem, falada e escrita, e a matemática são sistemas de signos (p. 109).

Vigotski (2007) explica que o uso do signo é uma atividade mediada, pois serve como apoio para a realização de uma atividade externa do homem. Um exemplo seria uma fita amarrada na mão para se lembrar de algo. Outro exemplo é a anotação em um livro ao lado da palavra ou parágrafo para lembrar depois; ou ainda um bilhete deixado na geladeira para algum familiar. Rego (2014, p. 52) explica que “com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações”.

O signo, para Vigotski (2007, p. 55), “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*” (grifo do autor). Já o instrumento tem a função de “servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente* (grifo do autor); deve necessariamente levar a mudanças nos objetos”. Assim se percebe a diferença que Vigotski determina entre instrumento e signo.

No entanto, a combinação dos dois elementos é o fator determinante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo Vigotski (2007)

o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (p. 56).

As práticas culturais desenvolvidas ao longo da experiência humana, tanto no plano ontogenético quanto filogenético, estão relacionadas ao processo de mediação. Este processo de mediação por sua vez está relacionado a outro processo, este denominado internalização.

Conforme Vigotski (2007, p. 56), internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa”.

O exemplo que o pesquisador (2007) utiliza para esclarecer que a internalização é quando uma criança ainda sem apropriação da fala tentar pegar um objeto e sua mãe o auxilia. Em um primeiro momento, não ocorre o entendimento da associação do gesto pela criança, mas em outro momento em que a criança já desenvolve a percepção, o movimento de pegar torna-se de apontar. Comenta Vigotski que as situações sociais e de significação foram criadas “a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança” (2007, p. 57).

Sobre a internalização dos processos mediados, Vigotski (2007, p. 57) explica que consiste na seguinte série de transformações: primeiro, “*uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente*” (grifo do autor). Depois, “*um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal*” (grifo do autor), isto é “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (Interpsicológica), e, depois no interior da criança (Intrapsicológica)”. Por fim, “*a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento*” (grifo do autor) (VIGOTSKI, 2007, p. 57).

Para Oliveira (1992b), a relação entre internalização e mediação é a base para a formação da consciência no sujeito. Como defendido por Vigotski (2008, 2009), as inter-relações entre afetividade e cognição estão inter-relacionadas a outros aspectos do funcionamento da mente humana.

Depois de explicitar os processos de mediação e internalização, será tratado em seguida o conceito de memória.

## **2.6 O conceito de memória**

Ao abordar a composição da memória, Vigotski (2010) discute as implicações propostas pela velha psicologia. Nela é possível observar quatro processos que se desenvolvem para que a memória possa ser desenvolvida. Primeiramente, tratava-se de um reforço em relação à reação, um estímulo deixa um vestígio que posteriormente será modificado em um momento na composição da consciência. O segundo processo seria decorar, isto é, a criação de estabelecimento de vínculo entre um estímulo interior e um

determinado grupo simbólico. Já o terceiro processo foi denominado como identificação, em que o sujeito tem consciência de uma reação e a internaliza, transformando em uma nova reação e identificando uma possível reação já acontecida. Por fim, o quarto processo está relacionado ao ambiente e ao tempo, tanto de interferência do local, quanto da emoção, bem como do processo interno do próprio sujeito, e cada momento pode existir separadamente um do outro (VIGOTSKI, 2010).

A memória, entendida aqui como função psicológica superior, deve ser observada em dois aspectos. O primeiro seria a memória natural e o segundo a memória mediada. Em relação à memória natural, Vigotski (2007) caracteriza como impressão não mediada de materiais, ou seja, a retenção das experiências reais como a sustentação das circunscrições da memória. Esse tipo de memória, para Vigotski (2007), estaria muito próximo da percepção, pois seu surgimento acontece na consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os sujeitos. Por isso, tem a característica do imediatismo.

Durante o processo de desenvolvimento da espécie humana, percebe-se que a memória não ficou apenas com os traços mnemônicos. A espécie humana foi capaz de desenvolver outras maneiras de lembrar. Começou a utilizar paredes de cavernas, pedaços de madeira, escrita primitiva o que ao longo desse desenvolvimento foi gerando a capacidade de adaptação da natureza externa para atender ao sujeito e, conseqüentemente, da sua própria natureza interna (VIGOSTKI, 2007).

Em relação à utilização de auxiliares mnemônicos, que ajudam no desenvolvimento da capacidade de memorização do ser humano, Vigotski (2007) explica que estendem a operação além das capacidades biológicas. Estes auxiliares são denominados por Vigotski (2008) como signos, palavras. A palavra internalizada pode representar uma nova forma de generalização da experiência com o mundo e o sujeito, com seu modo particular de representar a realidade por meio do signo.

Em Vigotski (2007, 2008, 2009), o signo e o significado possuem grande importância para o entendimento das inter-relações entre afetividade e cognição. Para Vigotski (1996, p. 382-383), “todo significado da palavra, por ser uma generalização, é o produto da atividade intelectual da criança. Portanto, o significado da palavra é a unidade indivisível da linguagem e do pensamento”. Já o signo é o meio de controle da psique e do “comportamento de outros e do próprio indivíduo” (VAN DEER VER; VALSINER, 1996, p. 242).

O signo funciona como um suporte externo da memória e auxilia no domínio do processo psicológico interno (VAN DEER VER; VALSINER, 1996). Diante da utilização ou não do signo, Vigotski (2007) explica que a memória pode ser de duas espécies: a primeira,

natural, que faz parte das condições internas do sujeito; a segunda mediada, relacionada à utilização de signos externos para a melhoria das potencialidades da lembrança.

Sobre estes dois meios da memória, a natural e a mediada, Vigotski (2007) afirma que

as funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (p. 33).

No processo da memória, o signo age sobre o indivíduo (internamente) e não sobre o ambiente (externamente) para modificar o comportamento. Existe aí uma função nova de especificidade qualitativa, que é o salto que, para Vigotski, separa o ser humano dos animais.

O uso de signos transforma o comportamento humano e o sujeito passa a dominá-lo. Culturalmente, é transmitido tanto o comportamento quanto o signo. Para o pesquisador (2007), a condução dos seres humanos a um novo comportamento, além do desenvolvimento biológico, que cria novas formas de processos enraizados na cultura, acontece pela utilização dos signos.

Explica Rojo (2010) que linguagem e signos, para Vigotski, são concomitantes e inseparáveis em relação ao aparecimento da consciência e controle do comportamento social.

É da utilização dos signos que se pode observar que Vigotski apresentou a discussão de psicólogos de sua época sobre os vários tipos de memória relacionados à base biológica e à psicológica. Nota-se que a memória como intelecto está relacionada à ação da emoção que cada um vivenciou, à influência do ambiente e do momento em que o processo de origem e de desenvolvimento foram motivadores.

Comenta o autor que, na psicologia tradicional, a memória era entendida como igual em todos os seres humanos, mas com estudos percebeu-se que a memória poderia ser diferente. Em cada sujeito, pelas diferentes influências biológicas e sociais, ela poderia ter uma ou mais características enquanto processo de internalização das ações externas. Assim, o sujeito pode ter uma memória visual, auditiva, motora, ou ainda combinada como visomotor e audiovisual (VIGOTSKI, 2010).

As ações decorrentes do conhecimento dos tipos de memória de cada sujeito facilitam o entendimento das reações internas. Isso acontece devido ao que Vigotski (2010) denomina como “colorido emocional” ou “tom emocional”. Uma lembrança pode ser reativada quando, em algum momento, o sujeito se depara com uma cor, um cheiro ou mesmo um som já

experienciado que lhe foi significativo, pois esse fato o remete ao momento anteriormente vivido.

Explica Vigotski (2010) que palavras que estão ligadas a alguma vivência positiva ou negativa são internalizadas mais facilmente que aquelas indiferentes emocionalmente. Declara Vigotski (2010) que o funcionamento da memória em intensidade está relacionado ao interesse do sujeito.

A memória é um processo criador de reações percebidas que alimenta todos os campos do psiquismo (VIGOTSKI, 2010). Deve-se reparar que Vigotski cita as funções psicológicas superiores como sendo sujeitas às mesmas leis das funções inferiores e que o desenvolvimento psicológico do sujeito é um resultado de um processo dialético entre o que foi e como foi emocionalmente internalizado um evento (*perezhivanie*). As reações de cada indivíduo estão relacionadas com sua experiência emocional (*perezhivanie*) e a memória que cada um possui dos eventos parecidos.

De acordo com o estudioso, a memória como função psicológica superior está relacionada à mediação simbólica e aos elementos afetivos provocados por sensações que modificaram de alguma forma o psíquico de um sujeito. Mas, para que, a memória mediada por signos também possa exercer uma influência sobre o indivíduo, é preciso que este tenha um grau de generalização relevante para poder especificar quais são suas lembranças, principalmente, quando se trata de lembranças ligadas à volição e à emoção.

Outro item inter-relacionado a afetividade e cognição é a consciência, que será tratado no próximo item.

## **2.7 O conceito de consciência**

A consciência é outro aspecto que deve ser considerado na teoria vigotskiana. Conforme Oliveira (1992b, p.78), “o conceito de consciência em Vigotski está claramente associado à sua tentativa de construção de uma *nova psicologia* (grifo da autora), para superar a chamada crise na psicologia do início do século”. Logo, percebe-se que o termo consciência está relacionado à utilização das funções psicológicas superiores.

Luria (1988), colaborador de Vigotski, afirma que a consciência não é algo que está no sujeito biologicamente, mas se constitui na formação e desenvolvimento das relações reais do sujeito com o meio em que ele está inserido. Por ser um processo ativo de desenvolvimento, transforma-se para atender às novas implicações do momento.

Oliveira (1992b), ao tratar do termo consciência em Vigotski, explica que

sua fundamentação nos postulados marxistas é evidente: toma a dimensão social da consciência como essencial, sendo a dimensão individual derivada e secundária. O processo de internalização, isto é, de construção de um plano intrapsicológico a partir de material interpsicológico, de relações sociais, é o processo mesmo de formação da consciência (p. 78).

Para Luria (1988, p. 195), “Vigotski partiu da posição, perfeitamente lógica para a filosofia marxista, de que a consciência, que é a “vida consciente”, é sempre significativa e subjetiva em suas características”. Segundo o colaborador de Vigotski

a “consciência humana” [...] formou-se ao longo da história social do homem durante a qual a atividade manipuladora e a linguagem se desenvolveram [...], pois ao refletir o mundo exterior, indiretamente, através da fala, [...] é capaz de executar tanto a mais simples forma de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio comportamento. As impressões que chegam a ele, vindas do mundo exterior, são submetidas a uma complexa análise e recodificadas de acordo com categorias que ele aprendeu e adquiriu como resultado da completa experiência histórica da humanidade, e sua ideia acerca do mundo exterior torna-se abstrata e generalizada, mudando com cada estágio sucessivo do desenvolvimento psicológico. Ao mesmo tempo o homem é capaz de formular intenções complexas, de preparar complicados programas de ação e subordinar seu comportamento a esses programas, distinguindo as impressões essenciais e as associações incorporadas a estes programas e inibindo impressões e associações que não correspondem a eles ou que estejam interferindo neles ou perturbando-os. É capaz de comparar as ações que executou com suas intenções originais, e corrigir os erros cometidos. (LURIA, 1988, p. 221-222).

A consciência, para Vigotski (2008, 2009, 2010), é a ação deliberada de compreender as ações, a intencionalidade de saber o que se deseja fazer e como irá planejar para que isso ocorra, o controle ativo da memória e da atitude.

Oliveira (1992b) explica que

a consciência representaria, assim, um salto qualitativo na filogênese, sendo o componente mais elevado na hierarquia das funções psicológicas humanas. Seria a própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social (p. 79).

O termo consciência, que para Vigotski (2008, 2009) é o próprio ato do ser estar consciente, faz parte também das inter-relações entre afetividade e cognição. Assim depois de tratado o termo consciência será discutido o papel do ambiente no desenvolvimento humano.

## 2.8 O papel do ambiente na formação afetivo-cognitiva

Durante toda a vida, a pessoa se modifica em desenvolvimento e pensamento, mas não só ela, o ambiente também. Segundo Vigotski (1934 apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994), o ambiente não pode ser considerado como uma entidade estática, mas precisa ser observado como instável e dinâmico. Isto significa que, se o ambiente exerce a influência em um determinado momento vivido, em outro ele pode não exercer a mesma influência, por duas razões: primeiro, pela mudança interna do sujeito, e, segundo, pela instabilidade do ambiente.

O ambiente contribui para a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores como, segundo Renda e Tápias-Oliveira (2007, p. 306), “percepção, atenção, operações sensório-motoras, memória, escolha, atribuição de sentido e significado ao mundo, adaptação, criação e uso de estímulos artificiais, bem como formação de imagens e inferências”.

Isso auxilia para compararmos com o que Vigotski (1934 apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994) afirma ser necessário como estudo do ambiente tanto no desenvolvimento biológico quanto no psicológico, uma vez que ambos estão inter-relacionados.

As emoções primárias e as emoções secundárias constituem a personalidade do ser humano. Vigotski (2010, p. 134), ao tratar do sentimento e emoção que um sujeito pode sentir, explica que “o medo e a fúria de um cão são mais fortes e mais expressivas que a fúria de um selvagem; os mesmos sentimentos no selvagem são mais impulsivos do que na criança; na criança são mais nítidos que no adulto”.

Para o pesquisador bielorrusso, a problemática do ambiente fica cada vez mais influenciadora quando afeta em um grau mais elevado o ser em particular.

Assim, para Vigotski (1934),

o ambiente é a fonte do desenvolvimento destes traços e atributos especificamente humanos, porque estes traços da personalidade humana evoluídos historicamente, que estão latentes em cada ser humano devido à constituição orgânica da hereditariedade, existem no ambiente; mas a única maneira de eles poderem ser encontrados em cada ser humano individual está na força de ele ser membro de certo grupo social, de ele representar certa unidade histórica, vivendo num certo período histórico e em certas circunstâncias históricas (apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 353).

Desta contribuição pode-se perceber a importância da interação em determinados ambientes. Essa interação pode afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento de um

sujeito conforme cada experiência emocional (*perezhivanie*), em um determinado evento histórico-cultural. Pode ainda contribuir para o desenvolvimento mais apurado das funções psicológicas superiores ou ainda as reprimir.

Sendo o ambiente um espaço e/ou local social, explica Vigotski (2006) que o sujeito faz parte desse espaço como forma de situação social, e sua relação com o entorno e a relação do próprio entorno com o sujeito é filtrada emocionalmente (*perezhivanie*). Assim, “as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança, isto é, o estudo do meio se translada em medida significativa ao interior da própria criança e não se reduz ao estudo das conexões externas de sua vida” (VIGOTSKI, 1996, p. 382-383).

Entender que o ambiente faz parte da situação de cada sujeito é relevante para determinar as relações de influência pelas quais passaram esse sujeito. Essa influência do ambiente é discutida por Vigotski ao afirmar que

as histórias de casos de crianças que nós estudamos nos colocam em melhor posição para sermos mais exatos e precisos, e para dizermos que os fatores essenciais que explicam a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico das crianças, e no desenvolvimento de suas personalidades conscientes são feitos de suas experiências emocionais [*perezhivanie*] (VIGOTSKI, 1934, apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 340).

Em cada ambiente, podem ocorrer fatores positivo ou negativos, que irão produzir no sujeito motivações positivas ou negativas em diferentes intensidades. Essas motivações irão compor, por sua vez, a subjetividade, o caráter, o desenvolvimento psicológico do sujeito. Segundo Vigotski (1934, apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994), é a vivência, experiência emocional (*perezhivanie*), o prisma que origina o papel e a influência do ambiente no sujeito.

Vigotski (1934, apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994) explica que tanto o afeto quanto o intelecto são formados pela interação do sujeito com o ambiente e a influência deste último sobre no sujeito. A internalização de experiências irá compor as características individuais de cada sujeito. O ambiente é o espaço/momento que, com grau de intensidade, pode ser mais positivo ou negativo, ou ainda sem significado nenhum para o sujeito.

Outro aspecto inter-relacionado à consciência, à internalização, à mediação simbólica, ao ambiente e à formação das funções psicológicas superiores é a subjetividade. A subjetividade em Vigotski é, segundo Oliveira (1992b, p. 80), “a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas”, bem como consigo mesmo. Item a ser tratado a seguir.



## 2.9 A subjetividade

A subjetividade implica a internalização de tudo a que o sujeito é exposto: sua vivência, suas limitações, suas descobertas, o desenvolvimento e aprimoramento de determinadas funções psicológicas superiores, as relações afetivo-cognitivas e as experiências emocionais que cada sujeito foi exposto durante um determinado momento e depois foi exposto novamente à experiência parecida, o uso da memória natural e da memória mediada, os signos representativos e o contato com a cultura local e global.

A linguagem é o que inter-relaciona todos os aspectos discriminados e ainda representa o que o sujeito está procurando demonstrar. Segundo Molon (2003), a subjetividade é construída na relação com o outro. O signo verbal desempenha a função do contato social, bem como constitui o comportamento social e a consciência. Para Molon (2003, p. 84), a ideia de Vigotski sobre a formação do sujeito, “passa pelo reconhecimento do outro, mas fundamentalmente pelo autoconhecimento do eu, considerando que esses processos são idênticos, que acontecem pelo mesmo mecanismo”, isto é, pela interação e internalização.

A subjetividade está relacionada também à imaginação, pois é neste aspecto que, segundo Vigotski (2011), pode-se observar o desenvolvimento das relações complexas entre a realidade e a fantasia em cada sujeito. Para isso ocorrer, Vigotski (2011) destaca quatro aspectos importantes para a inter-relação entre fantasia e realidade: primeiramente, o vínculo entre fantasia e realidade tem consistência nos elementos das experiências filogenética e sociogenéticas: seres como deuses gregos e míticos são materiais captados do real que, ao longo da história da espécie humana e de uma sociedade em particular, fazem parte do imaginário pessoal e coletivo.

O segundo aspecto é “o produto final da fantasia e determinados elementos complexos da realidade” (VIGOTSKI, 2011, p. 13), isto é, a relação entre a realidade e a fantasia encontra-se na formulação do novo com a experiência vivenciada e com a interação e mediação. Conforme Vigotski (2011, p. 14), “essa forma de ligação torna-se possível apenas graças à experiência alheia ou a socialização”.

Logo, afirma Vigotski (2011) que é

nesse sentido que a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras, assimilando, com a

ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem (p. 15).

Já a terceira forma de inter-relação entre imaginação e realidade, para Vigotski (2011), é a conjugação emocional. O autor explica que

todo o sentimento e emoção tendem a revelar-se em determinadas imagens que lhes correspondem, como se a emoção tivesse a capacidade de escolher as impressões, os pensamentos e as imagens que estão em consonância com um determinado estado de humor e disposição que nos domina nesse exato momento. Sabe-se que, no desgosto e na alegria, não vemos as coisas com os mesmos olhos (VIGOTSKI, 2011, p. 15).

Os sentimentos influenciam nas opções de escolha, nas formas de ver o mundo e se sentir no mundo, na subjetividade e nas experiências pessoais e interpessoais. As relações emocionais que acompanham as imagens da fantasia, para Vigotski (2011), aproveitam-se da linguagem interior para selecionar determinados elementos da realidade e combina-os para que corresponda ou não aquilo que seria lógico, mas ao estado interior do sujeito.

Conforme Vigotski (2011, p. 17-18), “é fácil perceber que a fantasia movida por esse fator emocional, tal como a lógica interna dos sentimentos, representará o aspecto mais subjetivo e mais interno da imaginação”. Isto é, a imaginação substanciada ao sentimento faz parte da subjetividade do indivíduo e, assim, os aspectos afetivo-cognitivos também se fundem nessa inter-relação.

A questão da fantasia é tão envolvente e forte em um sujeito que, segundo Vigotski (2011), os sentimentos são construídos por ela, e mesmo que “essa construção, por si só, não corresponda à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos” legitimamente pelo sujeito que os vivencia. Isto é, a imaginação leva o indivíduo a sentir uma emoção que só pode ser transmitida em contato com a fantasia, mas essa emoção é verdadeira e pode despertar “um mundo inteiro de vivências e emoções” (VIGOTSKI, 2011, p. 19).

A quarta forma de ligação entre realidade e fantasia acontece quando, conforme Vigotski (2011), a representação da fantasia gera algo novo. Para o autor (2011, p. 19), o objeto “não existe na experiência do homem, nem semelhante a nenhum objeto real; porém, ao assumir uma nova forma material, essa imagem “cristalizada, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo”. Isto é, durante a história da espécie humana e do sujeito em particular, muitos materiais foram sendo desenvolvidos para atender à necessidade de mudança externa, com isso, máquinas e ferramentas foram inventadas a partir de combinações de imagens cristalizadas na mente humana.

Essas máquinas e objetos não tinham nenhum modelo, mas justamente a combinação e a necessidade fizeram com que o homem os desenvolvesse para sua utilização. Segundo Vigotski (2011, p. 19), “os elementos a partir dos quais foram construídos foram apropriados pelo homem da realidade e em seu pensamento foram sujeitos a um trabalho de reconstrução”. Isto é, a imaginação cria algo pela combinação de elementos, e, depois, reconstrói para atender à necessidade do sujeito e passa a fazer parte do real como novo instrumento.

Mais uma vez observa-se que Vigotski em plena concordância com sua teoria holística/monista explicita sua opinião sobre as inter-relações entre afetividade e cognição, bem como imaginação e realidade, pois, para o autor,

acontece que, sempre que deparamos com um ciclo completo traçado pela imaginação, ambos os fatores – intelectual e emocional – aparecem como igualmente necessários para o ato criativo. O sentimento e o pensamento movem a criatividade humana (2011, p. 20).

A subjetividade é um item que constitui o ser psicológico completo. Na subjetividade, muitas características individuais estão presentes. É formada também pela influência do ambiente e do processo de internalização.

Explica Oliveira (1992b) que

a passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas (p. 80).

Depois de abordar a constituição da subjetividade, será apresentado o conceito de *perezhivanie*.

## **2.10 O conceito de *perezhivanie***

Quando se tenta comparar duas línguas de origem diferentes nem sempre se consegue extrair com exatidão o sentido próprio da palavra. Existe uma tentativa de aproximação e busca de sentido parecido, pois dependendo da situação ocorre de se usar um verbo ou um substantivo ou, ainda, um adjetivo, o que dificulta a tradução. *Perezhivanie* é um termo pouco explorado no Brasil (DELARI JÚNIOR; PASSOS, 2009), por isso será apresentado de forma breve algumas implicações de tradução.

Toassa (2009) explica que os verbos russos se agrupam aos pares como “*perejit*” e “*perejivát*” que se referenciam a “viver” (grifo da autora). Delari Júnior e Passos (2009) destacam que “*perezhivanie*” é um substantivo derivado do verbo “*perejivat*”. O termo adotado para esta pesquisa *perezhivanie*, segundo a concepção de Vigotski, é experiência emocional (*perezhivanie*) que surge quando uma situação afeta o sujeito em um determinado ambiente e qual a influência que terá sobre esse indivíduo (VIGOTSKI, 1934 apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994).

Essa experiência emocional é uma simples unidade de representação da influência do meio sobre o sujeito e constituirá uma particularidade dele (VIGOTSKI, 1996). Devido a seu teor emocional e como afirmado por Vigotski (apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994) que o ambiente influencia diretamente na formação das funções psicológicas superiores deve-se observar que

uma experiência emocional [*perezhivanie*] é uma unidade onde, por um lado, num estado indivisível, o ambiente está representado, isto é, no qual está sendo experimentada – uma experiência emocional [*perezhivanie*] está sempre relacionada com alguma coisa que é encontrada fora da pessoa – e por outro lado, o que é representado é como eu próprio a estou experimentando, isto é, todas as características pessoais e todas as características ambientais estão representadas numa experiência emocional [*perezhivanie*]; tudo que é selecionado do ambiente e todos os fatores que estão relacionados com a nossa personalidade e são selecionados da personalidade, todos os traços de seu caráter, seus elementos constitucionais, os quais estão relacionados aos eventos em questão. Assim, numa experiência emocional [*perezhivanie*] nós estamos sempre lidando com uma unidade indivisível de características pessoais e características situacionais, que estão representadas na experiência emocional [*perezhivanie*] (VIGOTSKI, 1934, apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 342).

Dessa explicação sobre o termo *perezhivanie*, é possível realizar inferências sobre as ações de sujeitos em alguns momentos e ambientes numa determinada situação. A experiência emocional (*perezhivanie*) “deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda a vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo” (VIGOTSKI, 1934, apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 383).

Por se tratar de uma experiência emocional (*perezhivanie*) do sujeito, vários elementos fazem parte desse processo: a internalização, a imaginação, a lembrança, a subjetividade, a cognição, o afeto. Como constituição do ser psicológico completo e inerente às ideias de Vigotski (2008, 2009) sobre a união dos aspectos intelectuais aos emocionais, a experiência

emocional (*perezhivanie*) deve ser tratada como item extremamente relevante em pesquisas sobre este assunto.

Vigotski (1934, apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994) explica que as características constitucionais do sujeito são mobilizadas por uma dada experiência emocional (*perezhivanie*), e que são internalizadas e se cristalizam. Eventos diferentes também formam experiências diferentes no mesmo ambiente. Isso auxilia a internalização de novas experiências emocionais (VIGOTSKI, 1934 apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994). Explica Vigotski que a experiência emocional (*perezhivanie*) é uma unidade das características pessoais do sujeito.

Da mesma forma que significados das palavras mudam em determinados momentos, pois vários aspectos, como intelecto e afeto, mudaram no sujeito, uma “mesma situação terá um significado diferente dependendo da idade” (VIGOSTKI, 1934, apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 345) e das experiências do próprio sujeito. Isso acontece no processo de generalização e significação das palavras para cada sujeito também.

Romero (2007) explica que *perezhivanie* é um ponto de intercessão entre experiência cognitiva e a afetiva e refere-se ao modo como o sujeito interpreta e se relaciona emocionalmente com os fatos de seu ambiente, com acontecimentos de seu meio. Isto é, ainda que se tenha a referência de algo exterior ao sujeito, deve ser observado o reflexo desse evento externo no modo como o sujeito é afetado e interpreta o evento que constitui, assim, suas características particulares.

As experiências emocionais (*perezhivanie*) também estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da memória e da lembrança. A lembrança emocional não permanece indiferente ao indivíduo, mas determina o comportamento do sujeito em um ambiente bem como o faz refletir sobre as ações passadas e projetar ações futuras.

Ao abordar diferentes aspectos da formação do sujeito psicológico completo, Vigotski (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) demonstrou a importância de analisar todas as influências que formam este indivíduo em particular. A subjetividade, as relações mediadas, a interação, a internalização e as inter-relações entre afeto-intelecto compuseram este capítulo. Para fundamentar as implicações dessa teoria em relação à leitura e os ambientes formais e informais de aprendizagem, serão discutidas as questões sobre leitura, mediação em ambientes formais e informais de aprendizagem, afetividade e cognição, constituintes da formação do sujeito-leitor, bem como sobre a literatura e a leitura literária.

## CAPÍTULO 3

### A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Após observar as questões que implicam a formação do sujeito como ser completo, o que envolve, segundo Vigotski (2008, 2009), afeto e intelecto, este capítulo é destinado à questão do desenvolvimento da habilidade de leitura bem como à formação do sujeito-leitor. Serão observados aspectos do desenvolvimento afetivo-cognitivo da e na leitura de obras literárias que está inter-relacionada a situações de experiências emocionais e vivências por parte do sujeito-leitor. O que envolve este trabalho é a lembrança emocional de leitura de obras literárias ou *perezhivanie*, segundo Vigotski (1934, apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994).

#### 3.1 O desenvolvimento da habilidade de leitura

Durante a evolução do ser humano, muitos processos aconteceram de ordem biológica, fisiológica, mas, principalmente, de ordem social. Essa última mudança implica vários fatores que acabaram influenciando, de certa forma, aspectos emocionais e intelectuais do ser humano. Desde tempos remotos, o homem foi desenvolvendo meios de comunicação entre sua espécie: linguagem oral, os desenhos nas rochas, nas árvores, em papiros, folhas de papel dentre outros meios de comunicação que influenciam os aspectos emocionais e intelectuais.

Antes mesmo da Antiguidade Clássica, a escrita foi adotada como meio de comunicação por ser eficiente em relacionar as necessidades comerciais. A partir de práticas jurídicas, a escrita começou a fazer parte de outras instâncias como a religiosa e a literária. Surgiu, com isso, segundo Zilberman (2009), o estabelecimento de textos canônicos e, com eles, pessoas que os conservassem. Da oralidade, o ser humano começou então a utilizar um meio artificial, a escrita como armazenamento e comunicação. Pressupõe-se que a escrita, num primeiro momento, seja um código, e é necessário seu domínio para entendê-lo. Assim, começou a inter-relação entre escrita e leitura.

Coube à escola, segundo Zilberman (2009), ao longo dos séculos, formar os sujeitos que decodificavam as informações dos textos que lhes eram oferecidos. A leitura era considerada uma atividade solitária (MARCUSCHI, 2008; COSSON, 2014). Usavam-se os

textos sagrados, jurídicos e também os literários para formar a moral dos sujeitos e a representação da sociedade em que viviam (COLOMER, 2007).

Com as Revoluções Industrial e Francesa, houve o fortalecimento não só dos ambientes formais de aprendizagem, mas também dos informais. Segundo Hobsbawm (1977), a sociedade Pós-Revolução criou diversos sistemas de influências e, para atingir o novo sujeito que se formava e que possuía bens, mas não o conhecimento para ler, trabalhou em ambientes formais a questão de leitura. A leitura, que sempre fora constituída por classe elitista, começou a ter um novo público.

Iniciou-se a ampliação da oferta de escolas. Com o pensamento iluminista, segundo o qual a criança era tábua rasa a ser preenchida, necessitou-se pensar a forma de atender uma nova classe que nunca havia participado desse ambiente. Explica Zilberman (2009) que essa mudança transformou o sistema escolar, ampliando o atendimento às classes populares e alterou a estrutura, dividindo em disciplinas e ciclos de estudo. Com isso, ocorreu a consolidação do público leitor num ambiente de profundas mudanças sociais, estruturais e culturais.

O século XIX foi formado pela classe burguesa que possuía influência e era consumidora de obras literárias, principalmente as mulheres que passavam tempos realizando a leitura e se emocionando com as peripécias de heróis românticos. Os escritores criavam suas obras para atender ao público consumidor e construíam suas carreiras nas letras. Essa classe burguesa passou a valorizar ainda mais a escola como ambiente de formação intelectual (ZILBERMAN, 2009).

Os indivíduos que possuíam o conhecimento da escrita e da leitura eram elevados a outro patamar em relação àqueles que não os possuíam. Zilberman (2009) ressalta que o papel da escola como responsável pela aquisição da leitura e da escrita cresceu na mesma proporção de sua valorização, incluindo, além do processo de decodificação, a aprendizagem da norma culta e do cânone literário. Cada vez mais se fortalecia a diferença entre a cultura letrada e alfabetizada da oral e não alfabetizada.

Advindo de pensamentos de formação da classe dominante, nesse ambiente formal de aprendizagem, a escola, os sujeitos passavam a ter uma visão de capacitação técnica e classificatória. Os melhores alunos em escrita e leitura, produzida por repetição de clássicos, possuíam notas mais altas. Zilberman (2009) explica que a escola premiava aqueles que possuíam uma sólida formação intelectual, sendo traduzida em graus e diplomas.

Nesse período, percebe-se que o poder da escola e da leitura está vinculado diretamente ao poder das classes dominantes, que selecionavam e determinavam os que

poderiam e teriam as melhores chances em condições de aproveitamento padrão. Para Vigotski (2010), a escola atende aos interesses de sua época, de seus preceitos e valores. Segundo Maria (2008, p. 15), “cada sociedade constrói a educação de que necessita”. Isto significa que a formação da sociedade sempre estará vinculada à classe dominante e atenderá as necessidades do momento em que as tecnologias se aprimoram.

Contudo, a natureza escolar como processo de emancipação e de criação no século XX começou a se reestruturar, pois com a democratização do saber e o acesso aos bens culturais, a classe dominada começava a ser inserida no processo de alfabetização. Elucida Zilberman (2009) que, por meio de políticas educacionais, as nações emergentes desencadearam programas de alfabetização em massa.

Segundo Maria (2008), o século XX é o século da Revolução Tecnológica e exige uma formação de um novo homem. Mas como atender a essa formação se os alunos que estavam chegando às escolas não possuíam o processo básico de leitura que era a decodificação? Muitas nações investiram em pesquisas sobre leitura. Em meados da década de 1980, surgiram pesquisas, principalmente, na área da psicolinguística, sobre o processo cognitivo (KOCH, 2005).

A leitura, entendida como uma mera decodificação, passou a outro estágio, da realização de inferência. Nesse estágio, é necessário que os alunos aprendam, em ambiente formais de aprendizagem, a ter objetivos de leitura e estratégias para que possam realizar inferências (SOLÉ, 1998). Assim, leitor, autor e texto passaram a ter a mesma importância no ato de ler.

Segundo Maria (2008, p. 21), ler “é a atribuição de sentido a uma mensagem escrita que se pode considerar leitura. E atribuir significado ao escrito tem a ver, também, com a informação de mundo que possuímos”. Assim, antes de ler é necessário preparar a leitura, ativar os conhecimentos prévios, criar relações com o que se possui de experiência.

Com a chegada de novas concepções linguísticas advindas dos gêneros do discurso, do Círculo de Bakhtin, e das interpretações do pensamento vigotskiano em relação às funções psicológicas superiores, e de ambos em relação à constituição do sujeito da língua, formou-se uma nova concepção de leitura que é voltada à interação social e à esfera de comunicação (BAKHTIN, 2011).

A leitura não ficou mais restrita ao ambiente escolar. A responsabilidade da escola é a formação científica da leitura, mas aquela que se lê fora da escola como forma de fruição e prazer é feita de outra forma, não exige a ativação dos conhecimentos. Os objetivos são



outros, não possui a finalidade de informar e formar um conteúdo escolar ou específico (COSSON, 2014).

A leitura em ambientes informais está voltada à experiência de cada um com o ambiente, com sua consciência, com sua subjetividade e emoção, com o despertar das emoções e à memória que o ajuda a se lembrar daquilo que o marcou emocionalmente (*perezhivanie*). Segundo Maria (2009, p.24), “o envolvimento emocional do leitor com a experiência da leitura é o mesmo que se pode ter em qualquer tipo de experiência e, da mesma forma, dela extraímos sempre algum aprendizado”.

Lajolo (2010) explica que a leitura deve considerar a dimensão ideológica, histórica, linguística discursiva e afetiva de um texto. Dalvi (2013) esclarece que a leitura aprimora o entendimento do texto, porque não é uma atitude passiva, mas sempre ativa por parte do texto, do autor, do leitor e de suas implicações pessoais. Nesta discussão sobre leitura, Fiorin (2013) afirma que a leitura depende da consciência que o leitor constrói na interação entre ele e o texto, ele e o autor, entre ele e sua sociedade, a história, seus conhecimentos, suas influências e experiências afetivo-cognitivas.

A leitura hoje em dia está voltada às novas tecnologias. Estudos são realizados para saber quais as influências da leitura em telas e não em papéis. Como afirma Vigotski (2007), primeiro se aprende e depois se desenvolve, por isso é necessário aprender quais as relações sociais que acontecem com a leitura em telas de computador, tablets e outras formas tecnológicas atuais para poder verificar como acontece o desenvolvimento cognitivo e afetivo desse novo leitor.

Após se discutir brevemente a questão da leitura e de suas influências, serão apresentadas as teorias de leitura que ao longo do tempo compõem as formas de interpretação do que se considera como língua e sujeito e os valores de cada aspecto na leitura: o texto, o autor, o leitor, o ambiente, o gênero discurso, a esfera de comunicação.

### **3.2 Panorama geral: concepções de leitura**

Durante as pesquisas realizadas, observou-se a diferença entre as seguintes concepções de leitura: leitura como decodificação, leitura interacionista e leitura sociocognitiva.

Sobre a leitura por decodificação, Marcuschi (2008) explica que se baseia na concepção de língua como código, ou seja, escrever um texto seria codificar em sinais gráficos os sons. Nesta abordagem, o autor transmitia suas ideias no texto, e este seria portador dos significados. A concepção de texto era a de um continente, já está pronto para o

leitor apenas ler. Compreender um texto seria, conforme Marcuschi (2008), a ação objetiva de decodificar o que fora codificado.

A concepção de sujeito era de um ser passivo e sem conteúdo que seria preenchido com as informações necessárias para a compreensão do texto, no próprio texto. A leitura era padronizada, e todos deveriam extrair as mesmas informações do texto.

Segundo Solé (1998) Bottom-up ou modelo ascendente seria a leitura da parte para o todo, um movimento de elevação da compreensão que sairia do texto para a cabeça do leitor. Logo, o que se esperava do leitor era que lesse em voz alta, repetisse o que o autor disse ou ainda que não errasse as pronúncias das palavras.

Posteriormente, surgiu uma nova concepção que altera a ideia do texto como fonte única de compreensão. Nessa concepção, a leitura partia da ideia de interação entre leitor-texto-autor. Contudo ocorreu entre essa concepção e a primeira, por decodificação, um novo processo denominado Top-down, em que o leitor não precisava se apoiar no texto, bastava sua simples interpretação da leitura (SOLÉ, 1998). Solé (1998) explica que da junção dos modelos Bottom-up e Top-down surgiu o modelo interativo, também conhecido como interacionista de leitura. Assim, não só o texto possuía o único significado, mas também o leitor com seus conhecimentos prévios, produziram juntos o sentido para a compreensão.

Um leitor maduro, nessa concepção, não faria a ativação dos conhecimentos prévios sem estratégias de leitura adequadas. Essas estratégias eram de duas ordens: as cognitivas e as metacognitivas. As primeiras seriam ações automáticas e inconsciente de leitura. Já as segundas eram ações de controle deliberadamente consciente das ações cognitivas.

As estratégias metacognitivas, segundo Solé (1998), deveriam ser ensinadas na escola, pois não são inatas. São de ordem elevada e consciente, de supervisão, de autocontrole, de repensar a atuação e de planejar e replanejar quando algo parecesse confuso ou não se obtivesse êxito na compreensão. Os estudantes deveriam aprender a desenvolver o grau de leitura de uma simples decodificação para a maturidade leitora. Essa maturidade implica o uso consciente dessas estratégias.

Sobre as estratégias de leitura metacognitiva, Kato (1985) explica que seriam habilidades como a de encontrar partes significativas no texto, a de estabelecer relações referenciais, de avaliar a consistência das informações, bem como inferir sobre sentido de palavras, frases ou mesmo efeitos de sentido do texto. Assim, as estratégias metacognitivas auxiliariam o leitor que, conscientemente, aplicaria seus conhecimentos, seus recursos e suas habilidades na busca da compreensão, ora relendo partes que lhe pareceriam obscuras, ora adiantando partes que lhe pareceriam familiares, ou não se faria necessária a leitura.

Da relação dos conhecimentos prévios com as informações contidas no texto, surgiriam as inferências. Coscarelli (2002) apresenta as inferências como intervenções cognitivas que poderiam identificar referentes textuais como anáfora e catáfora, bem como a organização temática do texto. Já para Löbler e Flôres (2010), inferência é a produção de novos conhecimentos. Portanto, inferência seria um processo cognitivo que auxiliaria na construção do sentido do texto pela identificação de informações que fora antecipada ou retomada, quer seja pela organização do texto, quer seja na reformulação de conhecimentos. A realização de inferência poderia ainda nem ser prevista pelo autor, mas seria realizada pelo leitor com seus conhecimentos prévios.

Nesta concepção Interativa, a inferência ganhou destaque, uma vez que, por ela, o leitor, sujeito ativo, construiria o sentido do texto na interação com o próprio texto e com o autor. A compreensão era observada como uma atividade inventiva, como num jogo entre os participantes, leitor-texto-autor, em que cada um contribui com suas influências, bem como o processo de decodificação.

O salto para essa abordagem de leitura foi amplo, uma vez que tirou do texto a responsabilidade de um único sentido, para se conjugar entre leitor, texto e autor. Contudo, as ciências cognitivas clássicas ainda separavam elementos do interior da mente com os do exterior. Assim, conforme Koch (2005), com estudos mais aprofundados da neurobiologia, da antropologia e propriamente da linguística, percebeu-se que havia uma atuação física no mundo exterior. A atuação do indivíduo ocorre tanto dentro de si quanto por uma ação nos meios sociais e culturais, reformulando, assim, seu comportamento e conhecimento.

Proposições como as de Bakhtin e Vigotski em relação ao sujeito, ao contexto, à linguagem e à interação sociocultural fomentaram aprimoramento da abordagem cognitiva, passando, assim, para uma perspectiva sociocognitiva de leitura. Nesta concepção de leitura, a língua, consoante Marchuschi (2008), se estrutura em diversos planos como o sintático, o fonológico, o semântico e o cognitivo, organizando-se no processo de enunciação, sendo uma atividade interativa, que permite essa interação com os outros. Isto é, não se pode dizer que a língua é apenas um código, ou que o sentido está nos dizeres, mas tudo isso faz parte do momento de uso inserido em um determinado contexto.

Tanto Vigotski quanto Bakhtin influenciaram essa abordagem principalmente relacionando o exterior da mente ao interior. Em outras palavras, é a interação do sujeito com o meio social e cultural que faz e refaz o pensamento do indivíduo. Se na concepção cognitiva o sujeito tende a ser unitário e a sua consciência controla os sentidos produzidos no processo de leitura, na abordagem sociocognitiva, o conceito de sujeito se ampliou.

Para Santos (2014), a composição do sujeito acontece em um processo interativo e forma recíproca. Assim, o sujeito é influenciado pelos seus conhecimentos e vivências, reformulando seu pensamento com o que acontece de novo num diálogo constante de formulação e reformulação de ideias. A escola, ambiente formal de aprendizagem, necessita dessa valorização do sujeito para que o ensino não fique apenas na modalidade de decodificação.

A noção de enunciado, como cita Santos (2014), sendo uma ligação na corrente comunicativa discursiva, limita-se e determina-se pela alternância dos sujeitos no discurso. Isto é, cada sujeito possui seu momento de expressar e ouvir a opinião. A concepção de texto também passa por uma reformulação com a proposta do enunciado. O texto passa ter a ideia de enunciado com certa estabilidade em que o discurso incorpora noções de valores e vozes sociais (BAKHTIN, 2011).

Em relação à definição de texto, Kock (2005, p. 101) diz que “o texto é o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”, isto é, o texto está inserido em um contexto de formação com implicações internas, como a escolha lexical, e externas, como as ideologias de seu produtor, que também o faz pensando num sujeito-leitor que apresenta determinadas características sociais e culturais.

Dessa explicação sobre texto, é necessário pensar sobre o contexto. Koch (2005) comenta que a noção de contexto perpassa a constituição da interação e de seus sujeitos, sendo o lugar de construção e reconstrução de significações. O contexto pode ser entendido como o que se envolve no momento da interação, quer seja na produção, no pensamento do interlocutor, na escolha de determinados léxicos, na posição social, no momento histórico, no local de publicação, enfim, aquilo que interfere na construção e reconstrução das significações. E para isso, na abordagem sociocognitiva de leitura, foi ampliada a concepção de conhecimentos prévios.

A noção de conhecimentos prévios foi ampliada com a gama de alterações das conceituações. Nesta perspectiva, Koch e Elias (2012) relacionam os conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos interacionais. O primeiro relaciona-se com a organização linguístico-textual, a gramática e o léxico. Já o segundo, com as vivências e experiências pessoais, bem como com eventos relacionados e situados em um determinado espaço-tempo. Esse último, por sua vez, refere-se à interação de formas por meio da linguagem.

Dos conhecimentos interacionais, podem ser observados: conhecimento ilocucional, conhecimento comunicacional, conhecimento metacognitivo e conhecimento superestrutural. Para o primeiro, Koch e Elias (2012) explicam que seria, num determinado momento de interação, o reconhecimento da intenção do produtor do texto. Já o segundo está relacionado com a quantidade de informação, a escolha adequada da linguagem e a adequação do gênero discursivo na determinada comunicação. Em relação ao terceiro, é o conhecimento de marcas visíveis, quer seja no texto escrito, quer seja na entonação, para a constituição de sentidos desejados pelo locutor. Por fim, o conhecimento superestrutural está relacionado à identificação da estrutura do gênero e sua utilização na esfera social.

Assim, a leitura é um ato que envolve diversos saberes que interagem com os conhecimentos múltiplos na compreensão. A compreensão, na abordagem sociocognitiva, está relacionada com uma orientação para a consciência do outro e de seu universo, implicando ações dialógicas entre interlocutores por meio de juízo de valores. (OLIVEIRA, 2002). Isto é, compreender não é apenas decodificar, é mais uma série de implicações que constituem o sujeito-leitor e o uso que ele faz de seu conhecimento.

Após observar as questões teóricas sobre leitura, serão discutidos os aspectos que auxiliam a formação do sujeito-leitor na perspectiva vigotskiana.

### **3.3 O sujeito-leitor na perspectiva vigotskiana**

Como observado no capítulo anterior, as funções psicológicas superiores, para Vigotski (2007), são formadas ao longo da história do homem e se desenvolvem nas relações sociais entre sujeitos, com o mundo, com objetos e mediadas por instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente. Estas são as implicações que nortearam as relações das questões de leitura.

No processo de desenvolvimento da leitura, um dos primeiros aspectos importantes para se observar é o conhecimento prévio. Vigotski (2010) comenta que nenhum sujeito é uma folha em branco, pois já é preenchida por sinais de experiências. Isto é, no processo de leitura na perspectiva sociointeracionista deve-se considerar primeiramente que o leitor já traz consigo como conhecimento e vivência. Ferreira Neto (2008, p. 16) afirma que a experiência e a vivência estão arquivadas na memória que também é um fenômeno cognitivo.

As aquisições das funções psicológicas superiores estão relacionadas, segundo Vigotski (2007), ao processo de interação e mediação simbólica, por isso na leitura deve-se reparar que a interação pode acontecer entre sujeitos de diferentes idades e com

conhecimentos e experiência emocionais diferentes. Estes processos representam um aspecto da formação subjetiva de cada leitor (OLIVEIRA, 1992b) de cada leitor. Segundo Ferreira Neto (2008), na memória de cada ser encontra-se a história particular, a experiência emocional, atributos que formam a subjetividade.

Todo processo de desenvolvimento do sujeito-leitor consiste no estabelecimento de novos vínculos (VIGOTSKI, 2010), o qual implica a internalização de atitudes, de pensamentos, de fala, de utilização da memória. Vigotski (2007, 2010) esclarece que, a experiência acumulada ao longo da história do homem não é transmitida por herança hereditária, mas pela socialização dos recursos mnemônicos. Ferreira Neto (2008) comenta que, a memória é uma instituição social e um fenômeno cognitivo, por isso se manifesta em diferentes linguagens, mas o uso da língua escrita e oral são as principais.

A experiência de cada sujeito com leitura de diversos gêneros do discurso<sup>1</sup>, segundo Vigotski (2010), deve ser considerada como a base principal para a formação da subjetividade e do sujeito-leitor. Na escola, o professor deve entender que cada aluno apresenta uma experiência prévia, uma vez que o aprendizado não começa na escola, ele acontece muito antes deste ambiente (VIGOTSKI, 2007). Essa experiência irá compor a memória do sujeito-leitor.

No processo de desenvolvimento da leitura, aquela realizada na escola com o intuito de formação intelectual e aquisição dos conceitos científicos, o professor deve observar que a educação é, antes de tudo, o estabelecimento de novas reações internas (VIGOTSKI, 2010). Estas reações internas estão relacionadas ao comportamento e à aquisição das funções psicológicas superiores.

Ferreira Neto (2008) afirma que

aprender a lidar com as próprias capacidades é um fato corriqueiro para os humanos, principalmente durante os primeiros anos de vida. Nem tudo é fácil de se aprender, até andar, que deveria ser o mais intuitivo possível, não é. Temos de aprender a andar. Ao que parece, temos de aprender a usar nossas próprias capacidades cognitivas, fazendo as conexões que devem ser feitas, as mesmas que fizeram nossos avós e que ora nos ensinam nossos pais e demais coetâneos. Não é um aprendizado fácil, pois assim como não é fácil ensinar a movimentar as pernas para ficar em pé, não é fácil promover conexões específicas entre sons e experiências memorizadas. O máximo que podemos fazer para ensinar alguém a movimentar as pernas para ficar em pé e ficarmos em pé, ou ajudá-lo a ficar em pé, e esperar que sirva de exemplo, que ele perceba como fazer a força e as conexões corretas e que consiga buscar o equilíbrio correto para isso (p. 15).

---

<sup>1</sup> Adotou-se para esta pesquisa o termo, segundo Bakhtin (2011) *gênero do discurso* para fazer referência aos diferentes enunciados relativamente estáveis que circulam em uma esfera social.

Os conceitos científicos, aqueles de ensino sistematizados e relevantes para o processo cognitivo, são de extrema importância para que o sujeito-leitor tenha contato com decodificação e consiga abstrair os possíveis sentidos das palavras. É com o auxílio do mestre que o educando vai reagindo com novos conceitos e estabelecendo novas conexões internas e com o ambiente (VIGOTSKI, 2010). O mestre possui uma grande parcela também para a transformação intelectual, pois é no meio social educativo que consegue direcionar o processo de aprendizagem.

Explica Vigotski (2010, p. 69) sobre o conhecimento científico que “toda tese teórica é verificada ou testada pela prática, e sua veracidade só se estabelece quando se justifica a prática que a tomou por base”. Isto é, conhecer um pressuposto teórico é tão importante quanto uma atividade prática alheia, sem fundamentação teórica, pois o professor deve ter em mente que a mudança que acontece no desenvolvimento do trabalho educacional, primeiramente está no campo da organização do meio. Cabral (2013) afirma que na formação do professor já deve ser articulado o conhecimento teórico ao saber histórico-cultural, pois isso influencia em suas respectivas aulas.

Para entender melhor o que o Vigotski afirma sobre a importância do conhecimento científico pelo professor, deve-se notar que, “como qualquer ampliação do nosso conhecimento, esse conhecimento significa o aumento do nosso poder sobre esse processo, as grandes possibilidades da nossa ativa intervenção nele” (VIGOTSKI, 2010, p. 70), isto é, a atuação no processo de ensinamento também é pelo educador uma ação tanto cognitiva quanto metacognitiva.

Quando o professor sabe que uma atividade de leitura implica a realização de inferências sobre informações explícitas, está desenvolvendo no aluno uma capacidade de localização espacial óbvia no discurso. Já, ao fazer um levantamento prévio e entender que o processo de leitura é mais que localizar informações explícitas, perceberá que numa leitura interacionista requer o conhecimento de que nada na educação é passivo, inativo (VIGOTSKI, 2010).

Tudo possui o seu valor ativo e responsivo, o texto possui seu valor, o escritor possui seu valor, o professor possui seu valor e o leitor possui seu valor. É neste processo de interação que as funções psicológicas superiores vão se construindo, e quando se trata de um gênero literário, a afetividade ganha destaque. Para Ferreira Neto (2008, p. 15), “o aprendiz é o autor do aprendizado e nós somos meros coadjuvantes cuja função principal é apenas desencadear a necessidade da aprendizagem”.

Como Vigotski (2010) bem observou, a escola possui objetivos concretos e inerentes à sociedade de sua época e, por ter uma função social historicamente definida, procura atender a classe dominante. Por isso, o trabalho de formação do sujeito-leitor exige do professor muitas vezes uma postura de embate entre o currículo e suas expectativas para a formação do sujeito-leitor.

Como função social que a escola possui, Vigotski (2010) aponta para seu pecado principal:

o pecado principal da nossa velha escola não consistia em que nela houvesse pouca aprendizagem de memória mas em que esta aprendizagem era feita no sentido desnecessário e estéril, ou seja, seu objetivo foi sempre responder ao professor nas provas finais, toda a aprendizagem de memória estava adaptada apenas a isto e não se preparava a outros fins (p. 194).

O sujeito-leitor deve ser formado em ambiente que o estimule e não somente que o cobre para a realização de atividades-fim (VIGOTSKI, 2010) com efeitos que podem ser destrutivos para a motivação.

Se o ambiente fosse destinado à leitura de fruição, por estimulação, por interação e por mediação emocional, a formação do sujeito-leitor poderia atender ao que Vigotski (2010) denomina como motor natural do comportamento: o interesse. Para o autor (2010, p. 111), “o interesse é a expressão verdadeira de uma tendência instintiva, é a indicação de que a atividade de uma criança coincide com as suas necessidades”.

Durante o processo de formação do sujeito-leitor, se fossem atendidos os interesses de leitura em determinados ambientes e respeitando o tempo de sua aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que para Vigotski (2007, 2008, 2009) primeiramente o sujeito aprende e depois se desenvolve, sua subjetividade leitora atenderia outros aspectos e estímulos mais conscientes e emocionalmente envolvidos.

Em relação ao interesse do sujeito, é necessário o estímulo para o desenvolvimento. Explica Vigotski (2010) que,

antes de queremos atrair a criança para alguma atividade precisamos interessá-la por essa atividade, ter a preocupação de descobrir se ela está preparada para tal coisa, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-la e se a própria criança vai agir, restando ao professor apenas orientar-lhe a atividade. Até a mímica externa do interesse mostra que este não significa senão uma disposição de preparar o organismo para certa atividade, disposição essa acompanhada de uma elevação geral da atividade vital e do sentimento de satisfação. Quem escuta algo com interesse prende a respiração, aguça o ouvido na direção do falante, não desvia deste a vista, suspende qualquer outro trabalho e movimento e, como se diz, “se torna todo ouvidos”. Isto é a expressão mais completa da total



concentração do organismo em um ponto, da sua plena transformação em um tipo de atividade (p. 112).

A formação do sujeito-leitor requer mais que oferecer o texto para o indivíduo. Em qualquer idade, o indivíduo se forma leitor pela interação e mediação com e de alguém, em geral mais experiente. Esse sujeito-leitor experiente com sua atividade de comunicação pela linguagem tanto verbal quanto pela expressão corpórea é capaz de suscitar no sujeito-leitor diferentes capacidades cognitivas e afetivas, bem como estabelecer vínculos na memória deste último sujeito.

Rösing (2004, p. 201) defende que “no contexto da escola ou da família, e situação formal ou informal de aprendizagem, é imprescindível estimular a curiosidade de crianças, adolescentes e adultos”.

A criação de um ambiente propício à leitura faz com que o sujeito-leitor considere ainda mais os aspectos afetivos e volte sua atenção para a própria obra. Durante o momento inicial, previamente da leitura, o mediador deve preparar o ambiente formulando questões, ativando os conhecimentos prévios, relacionando as ideias com as experiências do sujeito-leitor em formação, e com isso ativar os aspectos afetivo-cognitivos (Vigotski, 2010).

Rösing (2004) explica que

cabe ao leitor de múltiplos acervos, portanto, ativar estruturas cognitivas para consolidar os conhecimentos sobre a língua ou sobre as linguagens usadas na expressão de suas ideias, de seus sentimentos, paralelamente aos conhecimentos que vai construindo sobre o mundo que o cerca, ao longo de sua existência em interação com o(s) outro(s), sem esquecer a importância de serem acionadas estruturas afetivas (p. 204).

Segundo Vigotski (2010), formar um sujeito-leitor requer que alguém faça a interação e a mediação da obra com a relação pessoal.

A leitura com base na teoria sociointeracionista com abordagem vigotskiana deve ser observada com as inter-relações entre afeto e cognição. A experiência de cada um é muito importante para a formação da subjetividade na leitura. Quando o sujeito-leitor em formação procura uma obra que lhe agrada pela capa ou pelo incentivo de alguém, vai construindo novas possibilidades de interpretação e compreensão do mundo exterior e interior. Mas para que isso ocorra, o texto deve acrescentar elementos novos sem deixar de lado aspectos do conhecimento e da vivência do sujeito.

Para Rösing (2004)

quanto mais as crianças forem expostas a situações novas, a objetos, a elementos e fenômenos da natureza, as realidades entre sujeitos pertencentes

a distintas camadas sociais e a partir de um diálogo esclarecedor, resultante da curiosidade manifestada, tanto mais são capazes de entender a complexidade do mundo (p. 203).

Tudo isso estimula as funções psicológicas superiores e aprimora a afetividade do sujeito-leitor em formação. Como, segundo Vigotski (2007, 2008, 2009), as funções psicológicas superiores são formas elevadas tipicamente humanas, o ambiente estimula para que se desenvolva mais. Isso acontece tanto quanto à linguagem verbal (como as palavras e suas entonações) e a linguagem não-verbal (como os gestos e imagens) estimulam a imaginação do sujeito-leitor, que passa da observação para sua primeira leitura com uso da memória mnemônica.

Sobre a questão da imaginação e repertório do leitor, Rouxel (2013c) explica:

a imaginação do leitor alimenta-se também do repertório de suas próprias lembranças literárias e estéticas, aquelas mesmas que fundam sua *interleitura* (grifo da autora). Mas, na atividade mental de realização do texto, a lógica associativa estende-se livremente sem preocupação de coerência; ela bebe em fontes heterogêneas – às vezes esquecidas – e faz com que coabitem, numa composição insólita, figuras oriundas de universos imaginário as ou artísticos muito distantes se não totalmente estranhos. Se é raro que um leitor comente ou evoque as associações de imagens ou de ideias que nascem em sua mente durante a leitura, em contrapartida, quando termina concretamente o texto, prolongando a escrita do autor, pode revelar o caleidoscópio das suas referências (p. 202).

A subjetividade do sujeito-leitor durante a leitura é formada por traços característicos que, desde a fase inicial do desenvolvimento da consciência, se caracterizam pelo interesse. O interesse acompanha o sujeito durante toda sua vida e é inicialmente caracterizado pelas necessidades orgânicas do indivíduo (Vigotski, 2010). Ao longo da ação social, o meio começa a interessar o sujeito que passa a formular novos modos de relacionamento com o externo e modificar sua natureza interna. Para Vigotski (2010), existe a

ampliação dos interesses para além dos limites do meio imediato, uma vez que a criança já conhece o que a rodeia e a soma de combinações que é capaz de realizar. Sugere o interesse por viagem, por errâncias, por fugas. É precisamente nessa fase que surge o interesse especial pelas aventuras, pelas grandes viagens, pelos atos heroicos (p. 118).

Vigotski (2011) completa ainda tal ideia ao afirmar que o assunto do interesse do sujeito na fase infantil encontra-se no entusiasmo ao falar de elementos que lhe são familiares e, geralmente, descrevem cenas vivas e emocionadas. Ao estimular as leituras ou mesmo mediar e interagir contando histórias de aventuras, viagens e atos heroicos neste momento,

quem o faz está incentivando a imaginação e o interesse, auxiliando a construção da subjetividade e estimulando a cognição e o afeto.

É este movimento de apresentar aquilo que lhe é ainda conhecido e de instigá-lo a algo novo que Vigotski (2007, 2008, 2009) de certa forma acredita ser a internalização. O sujeito-leitor iniciante entra em contato com algo novo, por meio da interação, recria o processo para si e o que era interpessoal passa a ser intrapessoal. É neste momento que mais uma vez se observam as inter-relações entre afetividade e cognição, pois o interesse e a emoção estão lado a lado interagindo na consciência do sujeito.

Para Vigotski, nesta fase de formação e desenvolvimento do sujeito-leitor, é relevante o trabalho com a linguagem gestual e, principalmente, a oral, uma vez que esta “é sempre compreensível para a criança, pois resulta da comunicação viva com outras pessoas, constitui uma reação completamente natural, sendo uma resposta ao que acontece à sua volta e afetando-a pessoalmente” (VIGOTSKI, 2011, p. 54). Isto é, em ambientes formais de ensino, as relações de leitura implicam a aquisição de conceitos científicos, mas em ambientes não formais de ensino, a linguagem implica o desenvolvimento de conceitos cotidianos. A mediação pelos signos corrobora mais com a formação de sensações e emoções (VIGOTSKI, 2008, 2009).

O processo de aquisição de conhecimentos científicos é aprimorado na adolescência. Durante este período, muitos jovens encontram dificuldades para encontrar o interesse na leitura, principalmente literária, pois ainda carregam traços do interesse biológico e começam a buscar respostas para as relações internas e externas que os acompanham. Assim, para Vigotski (2010),

as vivências próprias, os problemas do seu “eu” prendem toda a atenção do adolescente para, na juventude, tornar a ser substituído por um interesse elevado e ampliado pelo mundo e pelas questões mais radicais da existência, que nessa fase lhe torturam a consciência. Os olhos do jovem sempre estão amplamente abertos para o mundo, e isto significa a suprema maturidade do seu ser para a vida (p. 118).

As questões da própria vivência e das relações com o mundo externo vão recriando no adolescente e no jovem novas formas de comportamento, implicando cada vez mais o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A maturidade, segundo Vigotski (2011), está relacionada à fase de transição. Conforme Vigotski (2011),

as relações com as pessoas e o meio que estão à sua volta tornam-se muito mais complexas; as impressões do mundo exterior são alvo de uma análise mais profunda. Há um traço muito óbvio no comportamento do adolescente, diretamente relacionado com a tendência para a criatividade literária desse

período – é a intensificação da emocionalidade, o aumento da excitabilidade dos sentimentos (p. 65).

A juventude procura temas mais voltados à sua sexualidade, à sua descoberta de um mundo novo e de si mesmo, bem como sobre questões ligadas à emoção. Se o sujeito-leitor em formação é atendido neste interesse, a chance de se formar como sujeito-leitor experiente ganha maiores probabilidades.

Explica Vigotski (2010) que

o ato volitivo pressupõe necessariamente, em nossa consciência, a existência anterior de certos desejos, vontades e aspirações relacionadas, em primeiro lugar, com a concepção do objetivo final a que aspiramos e, em segundo, com a concepção das atitudes e ações que são necessárias da nossa parte para a realização do objetivo (p. 227)

Isto é, o ato de leitura implica a ativação de diversos mecanismos cognitivos que estão relacionados à emoção, à volição e ao afeto. Cognição e afeto estão se desenvolvendo continuamente e concomitantemente na memória do sujeito-leitor.

Os estímulos, que o sujeito-leitor vai encontrando na leitura pela linguagem que o cativa, são capazes de intensificar seus atos volitivos, e a mediação de alguém pode fazer, segundo Vigotski (2007), com que a capacidade intelectual seja ampliada. Essa mediação de um sujeito-leitor experiente atua no que o pesquisador (2007, 2008, 2009) determina como Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse momento de interação entre sujeitos, a mediação causada pela experiência emocional (*perezhivanie*) faz com que aconteça o que Vigotski (2010) denomina como comportamento emocional colorido.

Esse comportamento fortalece a lembrança do sujeito-leitor em formação que posteriormente será capaz de contar sobre o assunto, uma vez que foi considerado momento especial pelo sujeito-leitor. A memória afetiva do sujeito-leitor está relacionada a aspectos coloridos emocionalmente, tanto pela linguagem quanto por outros meios.

Vigotski (2010, p. 136) comenta que, mesmo a velha psicologia já ensinava “que toda sensação tem seu tom emocional, isto é, que mesmo as mais simples vivências de cada cor, de cada som, de cada cheiro têm forçosamente esse ou aquele colorido sensorial”. Para Jouve (2013), uma das finalidades da leitura é a permissão do aprofundar-se sobre si, isto é, conhecer como sujeito-leitor de literatura quais são os tons emocionais que cada leitura lhe propicia ou propiciou.

Entende-se, então, que, na leitura, o sujeito-leitor é capaz de utilizar os conhecimentos cognitivos e também os afetivos. Esses conhecimentos tanto de ordem intelectual quanto

emocional não devem ser separados durante a leitura, principalmente em ambiente formal de aprendizagem. Afirma Vigotski (2010) que, se o professor quer que seus alunos lembrem mais e melhor de certos conhecimentos, deve estimular a emoção juntamente com esses conhecimentos.

A mediação da leitura tanto pela linguagem quanto pelo incentivo de outro sujeito auxilia na formação do sujeito-leitor de forma que possa atuar com desempenho mais fecundo em outras leituras. Se, pela obra lida, o sujeito-leitor é atingido pelo colorido emocional que a linguagem literária lhe provoca, “o efeito emocional de um ou outro acontecimento, uma ou outra reação vem a ser a causa do estabelecimento de toda uma série de outros vínculos emocionais” (VIGOTSKI, 2010, p. 142).

Neste caso, a leitura está vinculada à atenção dada pelo sujeito-leitor, ao ambiente em que ocorre, ao estado emocional que está vivenciando, bem como a toda a bagagem de lembranças que já possui. Uma palavra, uma frase, um parágrafo, um gesto, um tom diferente de voz, um movimento com o olhar ou mesmo a roupa, e o entorno, as cores, o cheiro de algo novo ou antigo, tudo pode criar uma atmosfera de leitura que irão estabelecendo os novos vínculos emocionais.

O estabelecimento desses vínculos emocionais não deve ocorrer pela tentativa de imposição. O comportamento do sujeito-leitor é formado não pela imposição moral, mas pela interação emocional. Segundo Vigotski (2010, p. 143), “nenhuma pregação moral educa tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo, e neste sentido o aparelho das emoções é uma espécie de instrumento especialmente adaptado e delicado através do qual é mais fácil influenciar o comportamento”. Isto é, viver a leitura e partilhá-la é mais significativo que alguém tentando impor algo que não é de interesse.

Explica Jouve (2013, p. 58) que “aquilo que retemos de um texto depende prioritariamente de nossos centros de interesse”.

As palavras possuem em si um forte peso influenciador quando utilizadas com significado emotivo, pois são capazes de envolver o pensamento do sujeito-leitor de forma que este ative conscientemente seu comportamento e descubra seu interesse pela leitura. Para Vigotski (2008)

o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto é um critério da palavra, seu componente indispensável (p. 150)

No significado da palavra lida ou escutada, o sujeito-leitor vai ativar seus conhecimentos afetivo-cognitivos. Porém, se a palavra não tiver um significado para o sujeito-leitor, será indiferente e não será lembrada (VIGOTSKI, 2010). Para que a palavra não seja indiferente na formação do sujeito-leitor e o desestímulo da leitura, torna-se necessário o entendimento de que o significado das palavras são formações dinâmicas que evoluem com o aprendizado e o desenvolvimento do sujeito (VIGOTSKI, 2008).

É pela interação com diferentes sujeito-leitores que o sujeito-leitor em formação vai internalizar novas concepções e significados das palavras e das leituras realizadas. Na internalização de conceitos cotidianos e científicos, o pensamento, segundo Vigotski (2008, p. 157), “tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função” na formação do sujeito-leitor.

É necessário considerar durante a leitura todos os aspectos para que, unificados, possam constituir o sujeito-leitor experiente. Não separar afeto e intelecto é uma missão do formador; pois, segundo Vigotski (2010)

por algum motivo formou-se em nossa sociedade a concepção unilateral da personalidade humana, por algum motivo todos interpretam o talento apenas em relação ao intelecto. Mas é possível não só pensar com talento mas também sentir com talento (p. 145).

Esse pensar com talento, que é o uso da cognição, está vinculado ao ensino formal e é um atributo da escola. Ensinar a ler e comparar, identificar, relacionar, dentre tantos outros aspectos intelectuais é importante no processo de formação do sujeito-leitor, mas não menos importante é a leitura emotiva que deve ser desenvolvida por este indivíduo. A leitura em relação ao aspecto emocional, para Vigotski (2010, p. 146), “não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade”.

Mas para que surta o efeito esperado da leitura no sujeito-leitor, deve-se observar que o aspecto da atenção, tanto como função psicológica superior como afetiva, é extremamente necessária. Em determinadas leituras, o sujeito escolhe seu modo de sentar, de estar no ambiente, quais elementos deverão fazer parte como sons ou ausência deles, postura sentada ou deitada, relaxada ou tensa, muita luz ou pouca luz. Sua atenção determina o grau de envolvimento deste com o texto a ser lido. Explica Vigotski (2010) que, ao se propor uma leitura, o sujeito assume uma postura correspondente, sua cabeça fica em certa posição, seus olhos fixam naquilo que está entretido.

Esse aspecto da atenção voltada para um local especial da leitura implica aquilo que Vigotski (2007, p. 24) considera como o mundo ser “visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”. Ao determinar o sentido e o significado da leitura para si, o sujeito-leitor é capaz de penetrar na leitura e usar suas funções psicológicas superiores; mas, para isso ocorrer, deve ser um leitor de nível médio, aquele que já consegue decodificar letras e palavras e estar ciente de seus sentido e significados, mesmo que lhe faltem alguns sentidos e significados durante a leitura de uma ou outra palavra ou oração e consiga realizar inferência.

Novamente o que se percebe é que Vigotski (2007, 2010) relaciona a questão do significado com o signo, a palavra. Contudo, desta vez, esse relacionamento também se insere no aspecto da atenção, pois uma palavra que é lida com mais atenção tende a ser entendida de forma diferente do que a lida com pouca ou sem atenção. Quando essa atenção está voltada para o interior do sujeito, Vigotski (2010, p. 154) explica que é a atenção arbitrária, “o objeto da atenção se torna a própria vivência, a atitude ou o pensamento do homem”.

Ao se deparar com uma leitura de seu interesse, com suas condições favoráveis de atenção, quando mediada por signos conhecidos, gera, o que Vigotski (2007) considera como, reconstrução básica de outra função psicológica, a memória. Deixar-se envolver com a leitura é de práxis do gênero literário.

Explica Vigotski (2007) que

através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. As mudanças que ocorrem na memória são similares àquelas que ocorrem no campo perceptivo da criança, onde os centros de gravidade são deslocados e as relações figura-fundo alteradas. A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente (p. 28-29)

Ao recordar uma leitura significativa, o sujeito-leitor está ativando tanto sua cognição quanto sua memória afetiva. Passado e presente formam uma esfera de pensamento que é verbalizado em uma fala egocêntrica, segundo Vigotski. Aquela fala internalizada pelo sujeito serve para orientá-lo de alguma forma (VIGOTSKI, 2008). Assim, “quando recordamos alguma coisa de forma intensa e concentrada é como se prestássemos atenção a palavras que ecoam dentro de nós, e as palavras e sons estranhos nos incomodam quando ouvimos atentamente algum discurso” (VIGOTSKI, 2010, p. 155).

Quando se concentra em uma leitura que lhe interessa, o sujeito-leitor se depara com outro aspecto importante para sua manutenção da atenção durante a leitura, a distração. Segundo Vigotski (2010, p. 157) estar “atento a alguma coisa pressupõe necessariamente estar distraído em relação a tudo o demais”. Neste caso, a distração para o exterior da leitura e atenção para os signos faz com que a imaginação seja ativada.

Nesta imaginação durante a leitura tanto os aspectos intelectuais quanto os afetivos são utilizados pelo sujeito-leitor. Este, por sua vez, conforme Vigotski (2011) relaciona fatos da memória para recriar comportamentos e relembrar impressões, comparando-as com o presente, ou ainda recriando novos aspectos e ligando-os ao seu emocional, sempre observado que o interesse gera a atenção (VIGOTSKI, 2010).

O que pode influenciar na escolha de determinadas obras para a leitura é ação incentivadora, o trabalho de mediação realizado e a ativação dos conhecimentos prévios, tais como o entusiasmo de um dos sujeitos que leu uma obra que lhe foi significativa, pois está em sua memória. Sua intenção é que o outro ou os outros possam usufruir desta leitura também.

Explica Vigotski (2010) que uma regra para ativar o interesse e a atenção é

antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para a reação, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno, a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida (p. 163).

A mediação é importante para que, ao interessar o sujeito-leitor em formação, o mediador tanto em ambiente formal quanto informal de aprendizagem suscite a expectativa emocional, o colorido emocional. Essa expectativa emocional pode ajudar na lembrança posterior, pois ocorrerá também a formação da subjetividade de cada indivíduo tanto pela ativação cognitiva quanto pela afetiva.

Torna-se importante observar a atuação do professor como mediador no processo de formação de leitor em ambientes formais de aprendizagem. Sua atuação começa pela escolha das obras e textos a serem adotados. Esses cuidados são de suma importância para provocar a atenção dos alunos. Vigotski (2010) explica que o professor deve sempre considerar o material a ser utilizado para que corresponda à atenção dos alunos e também que a aula não deve ser demasiadamente longa para que o foco da atenção se disperse.

O trabalho com a leitura em ambiente formal de aprendizagem é um organizador diferenciado do comportamento e do desenvolvimento cognitivo do sujeito. É diferenciado porque o professor possui o conhecimento de técnicas e teoria de ensino que fazem com que o



aluno possa aprender sobre os conhecimentos científicos e depois os transforma em conhecimentos cotidianos. Cada vez que esse processo acontece, o aluno vai subindo os degraus do desenvolvimento cognitivo. Se o trabalho envolve também as emoções, o desenvolvimento emocional do aluno também acontece. Explica Vigotski (2007) que as intenções e representações simbólicas auxiliam na mudança de comportamento do sujeito, e consequentemente, surgem novas funções psicológicas superiores e as motivações socialmente enraizadas direcionam o sujeito.

Por outro lado, ainda em ambiente formal de aprendizagem, Vigotski (2010) critica a leitura imposta como atitude-fim, isto é uma leitura voltada para uma prova final. É um trabalho pedagógico nocivo, para o autor, na formação do sujeito-leitor, pois não atinge o interesse e não motiva, não é capaz de gerar novas formas de comportamento do leitor. A escola que cobra apenas a leitura de um livro para a realização de uma avaliação sobre o conteúdo da obra está fadada ao declínio da formação do sujeito-leitor, pois este apenas decorre em sua memória de curto ou médio prazo, mas não a transforma em lembrança da memória de longo prazo.

Em alguns casos pode até ocorrer da lembrança de uma obra trabalhada para este fim, mas seu sentido como experiência emocional de leitura não significa uma apropriação para si, uma internalização positiva da leitura. Afirma Vigotski (2010, p. 171) que “cada um se lembra por experiência própria que quase a única aplicação que conseguiu fazer dos conhecimentos adquiridos na escola foi ter dado uma resposta mais ou menos exata nas provas”. Isto é, enquanto estudante, o sujeito-leitor apenas respondeu às questões da avaliação, mas não se apropriou da leitura e não modificou seu comportamento por isso.

A leitura, em Vigotski (2007, 2008, 2008, 2010, 2011), auxilia também na formação do caráter do sujeito. Observados os aspectos: significado das palavras, momento de formação da aprendizagem, ambiente externo, motivação e interesse, atenção e distração, experiências positivas e negativas de e com a leitura, esclarece Vigotski (2010, p. 180).

O signo na leitura é representado primeiramente pelas palavras, mas também é representado por outros elementos que compõem a obra ou livro, como a capa, o tamanho, as cores e formas, desenhos ou imagens. Uma das lembranças de uma leitura é gerada por esses elementos que constituem a obra, pois são representações que provocaram a atenção e o interesse do leitor e que os motivou a seguir em frente no processo de leitura. Assegura Vigotski (2010, p. 189) que, “quanto mais diversas são as vias pelas quais a reação penetra no sistema nervoso tanto mais solidamente ela permanece nele”.

Durante o processo de formação do sujeito-leitor, vários aspectos são trabalhados em prol da aprendizagem significativa, aquela em que os conceitos fazem a diferença no desenvolvimento e maturação. Em ambientes informais de aprendizagem, a mediação entre os indivíduos acontece quase que naturalmente. Uma mãe pode chamar seu filho para escutar uma história e começar a mostrar a capa, as figuras, mudar a tonalidade vocal para representar certos personagens e mostrar letras. Isso vai fortalecendo os vínculos afetivos positivos que a leitura oferece, fortalecendo a internalização dos conceitos cotidianos e as lembranças dessa leitura, mesmo que inexatas.

Já em ambientes formais, os professores são os mediadores e os estudantes aprendem com a leitura conceitos abstratos e científicos. Esses conceitos estão relacionados ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O que era espontâneo passou a ser trabalhado de modo científico com a leitura mais detalhada das representações e possíveis interpretações que cada um atribui à leitura, por exemplo, da capa, das figuras, imagens, da escolha das letras e tamanho delas.

Tanto no primeiro caso, quanto no segundo, argumenta Vigotski (2007, p. 50) que “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda dos signos”. Em tudo isso está fundamentado o conceito de memória, “em termos psicológicos, memória significa uma relação estabelecida entre uma reação e outra. Quanto maior é o número de associações de que dispomos, tanto mais fácil se estabelece uma nova associação” (p. 191).

As reações e as associações que os mediadores da leitura provocam nos sujeito-leitores em formação ficarão armazenadas na memória com mais facilidade quando atingirem a emoção. Explica Vigotski (2010) que, o mediador deve observar tanto as potencialidades cognitivas quanto as afetivas na formação do sujeito-leitor. Depois comenta que as pessoas se lembram com frequência de algo que aconteceu na infância porque isso está vinculado a um aspecto emotivo. Logo, ao querer que alguém tenha enraizado em sua mente alguma coisa, o mediador deve atingir o sentimento do sujeito (VIGOTSKI, 2010).

Depois de trabalhar o sentimento do sujeito-leitor, o mediador deve observar que qualquer indivíduo possui em si um ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. Em alguns momentos, esse ritmo pode variar tanto por elementos internos do sujeito, quanto externos a ele. Em sua formação leitora, acontece o que Vigotski (2007, p. 81) denomina como pontos de viragem, que são “aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento”.

Os pontos de viragem são explicados por Vigotski (2007, 2008, 2009) como fatores importantes no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Pois para o próprio autor,

o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 2007, p. 80)

Ao observarmos que a leitura envolve diferentes aspectos cognitivos e afetivos, vemos que ela não deve ser trabalhada apenas pelos professores de língua em ambientes formais de aprendizagem. Vigotski defende a ideia de interdisciplinaridade, pois cabe a todas as disciplinas trabalhar o processo de leitura, pois

o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes – suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras; as funções sociológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo (VIGOTSKI, 2008, p. 128)

Entende-se a partir dessa contribuição que, na perspectiva materialista-dialética, a leitura é uma ação social desenvolvida ao longo do tempo. Além disto, é necessário haver diversos aspectos cognitivos e principalmente afetivos para que o sujeito que está aprendendo a ler se desenvolva como sujeito-leitor. Muitas contribuições tanto dos ambientes formais de aprendizagem quanto dos informais são indispensáveis como a observação de intenções, interesses, motivações, conhecimento de sentido de palavras, abstrações, comparações, generalizações, e também a experiência emocional de cada indivíduo.

O trabalho com a leitura é um processo complexo. Inicia-se muito antes da criança frequentar a escola. Em casa, ambiente informal de aprendizagem, os pais, ao oferecerem livros de plástico, ou mesmo em outros materiais, às crianças, começam a estimular o prazer pela leitura. Mais tarde, ao realizarem leituras de contos, ou mesmo inventando histórias para seus filhos dormirem, estimulam vários aspectos cognitivos e afetivos.

Já em ambientes formais de aprendizagem, os sujeitos-leitores em formação se deparam com a iniciação dos conceitos científicos e suas internalizações. Muitas leituras

deixam de ser prazerosas por causa do incentivo, da motivação e do preparo, para tornarem-se obrigatórias, mas necessárias para o desenvolvimento das funções intelectuais.

É papel do mediador saber que está desenvolvendo não só as capacidades cognitivas, mas também as afetivas dos alunos. Durante o processo de leitura, observar o modo como os alunos remetem suas atenções é fundamental para o professor saber se está despertando o interesse. Uma leitura motivada pelo interesse é extremamente importante para os objetivos de formação do sujeito-leitor.

Explorar os aspectos da obra ou texto passa a ser, para o mediador, uma função relevante e oportuna. É relevante para que se desenvolvam as funções cognitivas, para atender aos anseios do leitor que busca o assunto de seu interesse. Neste momento, o trabalho desenvolvido tanto pelos pais, avós, irmãos e professores é validado no desenvolvimento da formação do sujeito-leitor.

Após observarmos as implicações teóricas sociointeracionistas de Vigotski sobre a formação do leitor, discutiremos a relações texto, leitor, autor e contexto na leitura de obras literárias.

### **3.4 A leitura de obras literárias**

Não se pretende neste trabalho discutir teorias de literatura, ou a diferenciação dos gêneros literários, mas apresentar as implicações de forma generalizada leitura de obras literárias como configuração subjetiva, criativa e afetivo-cognitiva de observar esse tipo de leitura a partir da relação ao texto-autor-contexto-leitor.

A literatura, como expressão de arte em que cada pessoa é convidada de modo especial a realizar sua observação, juntamente com os dizeres do autor, e ainda pelo contexto em que foi escrita e o contexto em que é lida, possui uma função diferente de textos não literários: o de representar, o de assemelhar-se ao real – assim são apresentados os conceitos de mimese e de verossimilhança tão discutidos na Grécia antiga por Aristóteles (COSTA, 2003) –, e o de atuar em aspectos afetivos e cognitivos, tanto objetivamente quanto, principalmente, subjetivamente.

Para Zilberman (2009), ler literatura

[...] se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, quanto o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como modelo por excelência da leitura (p. 33).

Candido (2011, p. 174) apresenta a literatura, de forma mais ampla possível, como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

A leitura de obras literárias em ambiente formal de aprendizagem, como a escola, tem sua história centrada no nacionalismo, no estudo da perspectiva histórica e na sequência temporal de autores do cânone, no caso brasileiro e português que seriam as referências para o estudo da escola no Brasil, bem como nas características formais, ideológicas e de estilo de cada época (REZENDE, 2013).

Colomer (2007) explica que a leitura de obras literárias era utilizada primeiramente para uma formação retórica, depois para o desenvolvimento de valores comunitários e nacionais, seguidos de exercícios de redação e educação de valores comportamentais, até se chegar à leitura estética, formação cognitiva, e ainda à leitura de obras literárias para fruição e devaneio.

Já Paulino e Cosson (2009) esclarecem que, na tradição escolar, o ensino de leitura de obras literárias é enfatizado pela repetição, pela valorização do livro didático em que o professor apenas reproduz questões prontas, e pelos alunos que devem apropriar-se daquilo que já está pronto. Esses autores criticam a formação da tradição escolar que negam, na prática leitora na escola, as produções de sentido imprevistas no contexto dos leitores.

Segundo Aguiar (2006, p. 35), a “obra literária é simbólica” e permite plurais leituras, devido às combinações dos signos e a interpretação do ato de ler depende muito das experiências de leitura de cada leitor.

Para Cordeiro (2006)

a escola deve estar atenta a tais procedimentos, e o professor deve ter um conhecimento sólido do quanto os processos cognitivos, sociais, culturais e afetivos de cada leitor são acionados no ato de ler, desempenhando um papel fundamental na sua formação leitora (p. 68).

O ato de ler é complexo e instigante e também pode ser considerado uma atividade interativa, que se materializa em práticas culturais, históricas e sociais (SILVA; MARTINS, 2010). Em se tratando de gênero literário, é marcado pela subjetividade do leitor e também pela inter-relação afetivo-cognitiva presente no sentido de que cada leitor é capaz de desenvolver. Contudo, não só o leitor deve ser considerado, mas também o autor, o próprio texto e o contexto de produção e de leitura da obra literária.

O texto literário cria possibilidades de imaginação, sentimentos e alcança o cerne do leitor que se concentra em sua leitura. O autor se utiliza da sua experiência e imaginação para a criação do texto, o texto é o elemento de ligação entre o leitor, o autor e o contexto, e, esse último elemento, dimensiona o entorno de todos os participantes do processo com os elementos culturais, sociais, psicológicos etc. Para Cosson (2014, p. 50), “A leitura literária conduz a indagação sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade”.

A leitura de obras literárias como atividade social implica uma forma de atuação individual e coletiva: individual no que cerne à transformação do indivíduo, em sua internalização; coletiva no que tange à formação de hábitos e cultura da sociedade (LEENHARDT, 2006). Essa discussão da literatura com a formação individual e comunitária torna-se relevante, pois ao interagir com as obras, os leitores ampliam suas possíveis interpretações de mundo, não fechando em apenas uma, a qual, por muitas vezes, pode ser equivocada.

Para Paulino e Cosson (2009, p. 70), “a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos”.

A leitura de obras literárias fornece ao leitor subsídios para sua formação individual e social, bem como afetiva e cognitiva à medida que

a obra literária devido sua linguagem muitas vezes intimista e por ser portadora de informações, ideias, sentimentos e, acima de tudo, de questões sobre o homem e o mundo, que provocam o leitor; esse, por sua vez, no ato de ler, responde, à sua maneira, às indagações que recebe e formula novas questões, em um movimento de diálogo constante (AGUIAR, 2006, p. 34).

Para Leenhardt (2006), a leitura de obras literárias é uma experiência estética. Explica o autor que (2006) essa experiência é

estética no sentido mesmo da palavra, comprovada desde a poética de Aristóteles, quando a *aisthesis*, como capacidade receptiva, se subdivide e dá origem à *catharsis*, que é um movimento de transposição afetiva e cognitiva que permite à estética da recepção chamá-la de aplicação. Porque a leitura confronta o texto com o plano da experiência vivida do sujeito leitor (sujeito individual e público), põe em ação um processo analógico, alegórico, ou seja, que traduz o que é expresso no contexto da obra num outro contexto envolvido pela leitura, o contexto do sujeito (2006, p 21)

A leitura de obras literárias passou por processo de transformação ao longo do tempo em conformidade com as teorias de leitura: decodificação, leitor como foco principal,

interação texto-leitor-autor, contexto obra-leitor-autor-gênero (ROUXEL, 2013d). A leitura de obras literárias atua como formadora dos diversos contextos quando o leitor consegue confrontar suas ideias com os grandes temas existenciais que marcam a humanidade: o sofrimento, o amor, a morte, o desejo, a experiência (ROUXEL, 2013d).

Esses temas, abordados nas obras literárias, servem para que cada sujeito-leitor possa construir suas relações consigo mesmo, bem como com a sociedade em que está inserido. Diante das dúvidas sobre os temas existenciais que a leitura de obras literárias pode trazer, Coelho (2009) explica que “a experiência de um mundo constituído por completas e infinitas relações, de cuja trama todos nós fazemos parte e cujo conhecimento, ainda hoje, é feito mais de incertezas do que certezas”.

Comenta Rouxel (2013d) que o leitor faz seu investimento no texto partindo de sua experiência de mundo e da literatura e se afigura no universo ficcional com representações mentais que lhe são únicas.

É nessa perspectiva de formação individual e coletiva a partir do texto literário que Paulino e Cosson (2009) apresentam o conceito de Letramento<sup>2</sup> Literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Ao considerar o letramento literário um processo, os autores vislumbram um estado permanente de transformação, que não começa e termina na escola, mas que é aprendizagem para o resto da vida e se renova a cada leitura significativa, bem como sua apropriação, incorporação e transformação daquilo que recebe como literatura.

Ao construir sentidos, o sujeito-leitor de obras literárias passa por adquirir um repertório cultural que acontece por dois procedimentos: a interação verbal e “o reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69). Colomer (2007) comenta que a literatura contribui para a construção social do indivíduo e da coletividade.

Em relação ao primeiro procedimento, destacam Paulino e Cosson (2009, p. 68) que “ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo ou, antes uma incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar”. Já no segundo, a literatura permite a incorporação da experiência do outro pela palavra e torna-se um espaço privilegiado de construção de identidade e de comunidade.

A construção da identidade perpassa a experiência pessoal, bem como de formação da humanidade. Para Jouve (2013), a leitura de obras literárias é a leitura do sujeito-leitor por ele

---

<sup>2</sup> Letramento, segundo Kleiman 2012, são práticas sociais de uso da escrita e leitura em determinados contextos.

mesmo, contudo sem se esquecer de que, no processo dialógico, que é a língua, o sujeito se constrói a partir dos diálogos construídos com a leitura, com suas experiências emocionais, com o contexto em que está inserido.

Na leitura de obras literárias, o sujeito-leitor retém com mais facilidade aquilo que prioritariamente atuou em seu centro de interesse e emoção (JOUVE, 2013), isto é, a memória fica vinculada à experiência de vida do sujeito, à motivação de sua leitura, bem como aquilo que essa leitura lhe proporcionou com emoção. Para Rouxel (2013a), a leitura de obras literárias é, antes de tudo, uma procura pela emoção.

A capacidade da obra literária de mexer no campo emocional do sujeito-leitor ocorre devido aos abalos provocados pela leitura de certos temas universais e particulares, dependendo de cada experiência vivida pelo sujeito-leitor (ROUXEL, 2013a).

A leitura de obras literárias implica em subjetividade, emoção, cognição, realização e descobrimentos sobre si e sobre o mundo por parte do sujeito-leitor. Da leitura de obras literárias, o sujeito-leitor cria imagens mentais que representam seu mundo interior e suas lembranças (JOUVE, 2013), por isso, a leitura de obras literárias está relacionada à afetividade e cognição, pois o leitor consegue imaginar cenários e personagens partindo de indicações, mesmo que vaga no texto, o que o remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura.

A subjetividade de cada sujeito-leitor de obras literárias relaciona-se com a imaginação. Para Rouxel (2013d, p. 202), “a imaginação do leitor alimenta-se também do repertório de suas próprias lembranças literárias e estéticas, aquelas mesmas que fundam sua *interleitura*”, isto é, sua imaginação faz parte de suas lembranças dos textos literários inter-relacionados.

Terra (2014) corrobora com a afirmação anterior: “um texto remete a outro, que, por sua vez, remete a outro, de forma que o conhecimento do que se produz e produziu em literatura é essencial para se entender os textos e esse conhecimento se adquire pela leitura” (p.183).

Essas inter-relações entre textos e as lembranças de leitura de obras literárias progridem de descoberta em descoberta durante o processo de leitura do gênero literário (TINOCO, 2013). Concomitantemente observasse o avanço na compreensão do que é lido e redimensionamento dos elementos conhecidos, ora repetindo-os, ora desenvolvendo-os para novas perspectivas, ou ainda, contradizendo-os, conforme o sujeito-leitor realiza suas leituras.



Os gêneros literários possuem dinâmica diferente de gêneros não literários em relação à leitura e retomada da leitura, pois, para Tinoco (2013), são constituídas dialogicamente, isto é, texto, leitor, autor e contexto inter-relacionam-se, dialogando entre si.

Ao leitor de obras literárias inter cruzam saberes de vários lugares, explica Cordeiro (2006, p. 67) que “o autor, de outros textos, do conhecimento da língua, de mundo, de suas histórias de leitura, de suas experiências de vida”. O que se percebe em relação à leitura literária que ela possui manhas e artimanhas e possibilita ao leitor transgredir a ordem de produção de sentidos (CORDEIRO, 2006), mas sem esquecer que os sentidos são formulados, reformulados em um dialogismo constante com contexto do sujeito-leitor.

A obra literária como imagem simbólica do mundo nunca aparece de maneira completa e fechada, mas, ao contrário, sua composição é marcada por vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras sugeridas, reclama a intervenção do leitor, que preenche lacunas e dá vida ao mundo formulado pelo escritor (ZILBERMAN, 2009). O deciframento não está no campo do código, língua, mas na inter-relação entre o contexto da obra-autor e o contexto de cada leitor, que, particularmente, possui suas vivências e imaginação (ZILBERMAN, 2009).

Explica Aguiar (2013) que

cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a conter um resultado significativo para seu universo compreensivo (p. 154).

A leitura literária é “um fenômeno vivo” (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 117). Assim sendo, possui seu valor diferenciado da leitura dos demais gêneros, pois é um bem incompreensível, “não pode ser negado a ninguém” (CANDIDO, 2011, p. 173). Também porque a literatura “[...] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CANDIDO, 2011, p. 175).

Terra (2014) também comenta que o sentido do texto literário é construído a partir do contexto de cada sujeito-leitor, pois cada sujeito-leitor, diante do mesmo texto, possui experiências emocionais de vida diferentes. Diferentes sujeitos-leitores apropriam-se do mesmo texto literário com objetivos diferentes, ora para produzir conhecimento, ora para compreender a estrutura do estilo artístico, ou ainda a busca pelo prazer da leitura pela evasão (JOVER-FALEIROS, 2013), o que também influencia na leitura de obras literárias.

Entende-se, então, que ler obras literárias é “[...] entrar em contato com um objeto histórico e social, construído ideologicamente, através do qual o sujeito marca sua presença na coletividade em que vive” (AGUIAR, 2013, p. 154).

Após discutirmos as implicações da leitura de obras literárias, apresentaremos a metodologia utilizada na elaboração desta pesquisa, bem como a análise de dados.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo é destinado à apresentação da metodologia e análise dos dados obtidos na entrevista com 28 (vinte e oito) professores do Ensino Fundamental, sendo 14 (catorze) do Ciclo I e 14 (catorze) do Ciclo II. A análise realizada segue os princípios da análise de conteúdo bardiniana.

#### **4.1 Contextualização da pesquisa: o corpus**

Para a contextualização desta pesquisa, retomamos os objetivos específicos:

- 1) Verificar se as primeiras experiências de leitura de obras literárias de professores do Ensino Fundamental foram prazerosas, ou não;
- 2) Verificar se houve, ou não, intervenção de pares experientes nesse processo de iniciação à leitura, e, se houve, como ocorreu;
- 3) Investigar as influências dessas lembranças na atuação desses professores em sala de aula.

Para atingirmos esses objetivos, selecionamos como sujeitos desta pesquisa 28 professores do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de São José dos Campos-SP. São 14 (catorze) professores do Ciclo I e 14 (catorze) professores do Ciclo II, do Ensino Fundamental. Esta unidade escolar foi criada no ano de 2003 e atualmente conta com 16 professores dos Anos Iniciais e 18 professores nos Anos Finais, sendo que atuam em suas respectivas áreas de formação. A Unidade Escolar está localizada em um bairro do subúrbio da cidade e a clientela, 900 alunos a contar os dois períodos, manhã - E. F. II, tarde - E. F. I, em sua maioria, pertence à classe social média.

Todos os professores possuem formação em nível superior, 17 professores possuem mais de 12 anos de formação, bem como 17 professores possuem 2 formações superiores, a de específica em uma área e a de pedagogia. 2 professores possuem Pós-graduação *Stricto Sensu* em suas áreas de atuação e 16 professores possuem Pós-graduação *Lato Sensu*. Dentre eles, atua este pesquisador, há 10 (dez) anos na experiência docente, e na Rede Municipal de São José dos Campos, desde de 2009 sendo assim distribuído: 8 (oito) anos como professor, 1 (um) ano como Coordenador de Programas e Projetos Especiais, 1 (um) ano como Orientador

de Escola. Nesta escola, fonte desta pesquisa, é o segundo ano que desenvolve suas atividades e atualmente atua como professor da Sala de Leitura no Ensino Fundamental - Ciclo I.

Aos sujeitos desta pesquisa foi explicado que este estudo atende a um desejo deste pesquisador, também professor na escola em que se realiza a pesquisa, de relacionar a teoria de leitura literária à formação de alunos como sujeitos-leitores.

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado, em Horário de Trabalho Coletivo (HTC), um questionário com as seguintes questões abertas:

- 1) Que lembrança você tem da leitura de obras literárias no período da sua infância e da sua adolescência? Por quê?
- 2) Como fora realizada?
- 3) A leitura de obras literárias que você fez na infância influencia sua atuação em sala de aula? Por quê?

Os professores tiveram 2 (duas) horas para responder às questões. Inicialmente, foi comentado o assunto da pesquisa e depois houve um momento de partilha entre os sujeitos da pesquisa que comentaram sobre suas experiências emocionais e lembranças de leituras literárias oralmente. Em seguida, foram entregues os questionários para que pudessem responder. Ao final do período do HTC, recolhemos os questionários.

Para análise dos dados, utilizamos a proposta de análise de conteúdo bardiniana, a qual será apresentada em seguida.

## **4.2 Análise de conteúdo bardiniana**

Adotamos como instrumento de análise dos dados a análise de conteúdo, que se apoia, segundo Bardin (2010, p. 217), na “concepção da comunicação como processo e não como dado”. Adotamos, também, as regras da exaustividade, que é a leitura de várias vezes do mesmo documento para encontrar detalhes pertinentes aos objetivos da pesquisa. Isto quer dizer que as respostas deveriam possuir elementos significativos como passagens pertinentes que demonstrassem emoção e/ou cognição e homogeneidade regular, homogeneidade com as outras respostas. (BARDIN, 2010).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2010, p. 37), consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Esse conjunto de técnicas utiliza “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. (BARDIN, 2010, p. 44).

Ao analisarmos os indicadores, procuramos observar o que é a análise de conteúdo para nos atermos ao processo de apreciação. Conforme Bardin (2010, p.15), a análise de

conteúdo é “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”. Assim, ao aplicar as técnicas para realização da dedução, utilizando a inferência, coube-nos ainda notar a fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2010).

Pela diversificação dos conteúdos das mensagens, do contexto de produção e das experiências de cada sujeito pesquisado, e da própria experiência do investigador, a análise de conteúdo exige também, segundo Bardin (2010), um esforço interpretativo, um intervalo de tempo entre o estímulo-resposta e a reação interpretativa, para se chegar à inferência. Esse intervalo de tempo auxiliou o pesquisador a refletir sobre suas hipóteses e intuições em relação à mensagem.

A mensagem, que traz discurso simbólico e polissêmico (BARDIN, 2010), é o objeto de estudo e conhecimento da análise de conteúdo. Ela fornece os dados para a realização da inferência. A realização da inferência significa observar os possíveis sentidos da mensagem e reinterpretá-los para atingir uma compreensão de seus significados em outro nível além da decodificação (MORAES, 1999).

A realização de inferência exige do pesquisador um aprofundamento em leitura. Isso acontece para que não seja a primeira inferência determinada como certa ou ainda como a única hipótese, por isso é relevante a utilização de processos sistemáticos que auxiliam na realização de inferências em relação aos conteúdos analisados.

Explica Bardin (2010) que,

os conteúdos encontrados estão ligados a outra coisa, ou seja, aos códigos que contém, suportam e estruturam estas significações, ou então, às significações “segundas” (grifo da autora) que as primeiras escondem e que a análise, contudo, procura extrair: mitos, símbolos e valores, todos esses sentidos segundos que se movem com descrição e experiência sob o sentido primeiro (p. 167).

A questão da opção pela análise de conteúdo está alicerçada na verificação da inferência, uma vez que, segundo Bardin (2010), a análise de conteúdo mira o conhecimento de variáveis de diversas ordens, como psicológica, sociológica, histórica. Nesta pesquisa torna-se relevante como utilização dessas variáveis para a realização de uma análise de etapas de lembranças. Ao empregar a análise de conteúdo, conforme Bardin (2010), a intenção é a inferência relativa às condições de produção, com recorrência a indicadores quantitativos ou não.

Depois de apresentar o método de pesquisa, a importância da realização de inferências, as variáveis de conhecimento, será demonstrada a organização do material para a análise dos dados.

### 4.3 Organização do material e codificação

A partir da apresentação do método de análise de conteúdo, serão expostas as fases que compuseram a organização do material, a codificação e a proposta de análise de conteúdo. Esse momento foi de reflexão e relevante para a análise de dados.

Após a coleta dos questionários, procuramos fazer uma pré-análise. Bardin (2010) distingue três polos a análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos dados, a realização da inferência e a interpretação.

Para Bardin (2010, p.126), a pré-análise “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições”. Esta fase de nosso estudo iniciou-se após o recolhimento dos questionários, na questão da organização do material entre os Ciclos I e II e em relação à “escolha dos documentos a serem submetidos à análise” (BARDIN, 2010, p. 126).

Por ser uma atividade de exploração do material, segundo Bardin (2010), se constitui como atividade “aberta” (grifo da autora). Logo, seu objetivo foi a organização do material. Como organização, seguimos as atividades de leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material.

Procuraremos descrever as atividades realizadas na pré-análise de forma breve. Iniciaremos com a leitura flutuante, para a qual estabelecemos os primeiros contatos com as respostas. Foi um momento de conhecimento e reconhecimento do material textual. Segundo Bardin (2010), é o deixar-se invadir por impressões e orientações.

Esse primeiro contato fez com que começássemos a refletir sobre as hipóteses, para que, de maneira ainda emergente, pudéssemos realizar outras leituras mais precisas a cada vez que retornássemos aos textos.

Depois dessa atividade, partimos para a escolha do material, ou documentos. Nesta etapa, procuramos observar o objetivo geral e os específicos da pesquisa. Primeiramente procuramos ler todas as respostas. Utilizamos a regra da exaustividade, que é, segundo Bardin (2010), o contato com todos os dados, palavras e contexto, ou ainda interpretação equivocada em um primeiro instante.

A primeira regra, da representatividade, é, segundo Bardin (2010, p. 127), a escolha da amostragem “desde que o material a isso se preste”. Em outras palavras, “nem todo o material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise)”. (BARDIN, 2010, p. 127).

A segunda regra observada foi a da homogeneidade, que é, segundo Bardin (2010), a apresentação de singularidades. A próxima regra examinada foi a da pertinência, que é, conforme Bardin (2010, p. 128), o material adequado, “enquanto fonte de informação”. Assim, os questionários escolhidos atenderam aos objetivos que suscitaram esta pesquisa e aos critérios de escolha.

Já a propósito do objetivo, Bardin (2010, p. 128) explica que, “é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados”. Neste caso, são as propostas de Vigotski sobre afetividade e cognição que utilizaremos para basear a análise de dados.

A próxima atividade de pré-análise foi verificar a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Explica Bardin (2010, p. 130) que “o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem”.

Para esta pesquisa, adotamos os índices de afirmação e negação. Como os indicadores estão relacionados à questão dos índices, adotamos verbos, substantivos, adjetivos, palavras plenas, advérbios, conjunções, preposições, artigos e pronomes, palavras funcionais de ligação, que, fazendo levantamento inferencial, podem representar em uma enunciação atos volitivos e emocionais. (BARDIN, 2010).

Por fim, a última atividade desenvolvida na pré-análise foi a preparação do material. Este processo, segundo Bardin (2010), é a preparação propriamente dita do material, a digitação das respostas do questionário dos sujeitos da pesquisa.

O passo seguinte foi a exploração do material. Segundo Bardin (2010, p. 131), a exploração do material é a “aplicação sistemática das decisões tomadas”. Isto é, durante a pré-análise da pesquisa, fizemos várias atividades como a separação do material, escolha, pré-análise, levantamento de indicadores e índices que agora auxiliam na análise de dados. Esta foi uma fase longa, pois tivemos que nos debruçar sobre o material para fazer as leituras e a verificação de possibilidades da análise de conteúdo.

O terceiro passo da pré-análise foi o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Neste momento, de posse dos dados brutos, realizamos algumas separações em tabelas para que pudessemos verificar se as possibilidades estavam seguindo o percurso proposto.

Em seguida à pré-análise, procuramos nos deter na codificação no tratamento do material. Este momento foi de escolha da unidade de registro. Segundo Bardin (2010), essa atividade é a execução de recortes em nível semântico. Nesta pesquisa, decidimos que será inferido sobre o tema. Explica a autora que fazer a análise de conteúdo “consiste em descobrir os *núcleos de sentido* (grifo da autora) que compõem a comunicação” (Bardin, 2010, p. 135).

Após a verificação dos dados, anotamos algumas palavras que, por inferência, indicassem afetividade e cognição em relação às primeiras experiências de leitura dos sujeitos da pesquisa, à intervenção de pessoas nesse processo, aos ambientes onde fora realizada a leitura e à influência dessas experiências na atuação em sala de aula.

Como sistematização dessas atividades, organizamos em três etapas conforme os objetivos de pesquisa e as perguntas do questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa:

#### 1ª Etapa:

Nas respostas às primeiras questões do questionário (Que lembrança você tem da leitura de obras literárias no período da sua infância e da sua adolescência? Por quê?), procuramos observar as palavras que indicassem as lembranças das primeiras experiências emocionais (*perezhivanie*) de leitura de obras literárias, se foram prazerosas ou não para os sujeitos da pesquisa. Diante das respostas, elegemos as categorias e as frequências de respostas, acompanhadas pelos percentuais que estas respostas indicam.

#### 2ª Etapa:

Nas respostas à segunda questão do questionário (Como fora realizada?), procuramos observar as palavras que indicassem a ocorrência de intervenção de pessoas experientes ou não no processo, bem como os ambientes em que ocorreram, se eram ambientes formais ou informais e suas implicações na formação do sujeito-leitor.

#### 3ª Etapa:

Na resposta à terceira questão do questionário (A leitura de obras literárias que você fez na infância influencia sua atuação em sala de aula? Por quê?), procuramos observar as palavras que indicassem a influência dessas lembranças na atuação desse professor em sala de aula, bem como o tipo de relação afetivo-cognitiva estabelecida.

A leitura atenciosa dos dados de análise, conforme as técnicas de conteúdo de Bardin (2010), com as devidas anotações dos indicadores qualitativos e quantitativos coletados, possibilitou o alcance da interpretação dos dados, e permitiu, pelo cruzamento dos dados, a realização de inferências.

Após as leituras e observações, realizamos uma criação de um quadro com o auxílio do computador para o cruzamento dos dados de cada tabela. Esse cruzamento proporcionou a verificação dos indicadores com maiores percentagens.

Observamos até aqui as questões relacionadas aos procedimentos de organização do material, bem como a codificação. No subitem a seguir, destacaremos os princípios da análise de conteúdo segundo Bardin (2010), a qual será utilizada nesta pesquisa.



#### 4.4 Análise e discussão dos dados

Após a descrição dos procedimentos utilizados, será apresentada a análise do material. Procuramos impetrar “o sentido implícito construído pelos sujeitos de pesquisa, o que nos proporcionou condições para averiguar tanto diferenças de significações entre eles, como também nuances nos pontos comuns” (SILVA; ABUD, 2013, p. 697).

Com o intuito de melhor visualização dos dados obtidos, elaboramos 4 (quatro) tabelas. Ao apresentarmos os exemplos e a análise dos dados, adotamos a quantidade de sujeitos 28 como valor total e para cada categoria uma participação apenas, uma vez que os dados das tabelas devem ser confrontados para verificação da relação entre leitura e utilização em sala de aula. Em seguida ao exemplo, inserimos o código (S) e o número representando o sujeito da pesquisa, cuja resposta é analisada.

##### 4.5.1 Experiências prazerosas e/ou experiências não prazerosas de leitura de obras literárias

A Tabela 1 foi organizada a partir da questão: Que lembrança você tem da leitura de obras literárias no período da sua infância e da sua adolescência? A primeira coluna apresenta as categorias de análise, criadas a partir das representações afetivas de prazer ou não em relação às primeiras experiências da leitura de obras literárias. Na segunda, a indicação de frequência (F), que indica quantas vezes cada categoria foi mencionada. Na terceira, há a porcentagem (%), que corresponde ao percentual de frequência de cada categoria.

**Tabela 1- Experiências prazerosas e/ou experiências não prazerosas de leitura de obras literárias**

<b>Que lembrança você tem da leitura de obras literárias no período da sua infância e da sua adolescência? Por quê?</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Experiências prazerosas	19	67,8
Experiência não prazerosa	1	3,6
Experiências prazerosas e não prazerosas	8	28,6
Total	28	100

Como se pode observar na Tabela 1, 19 sujeitos da pesquisa apresentaram experiências prazerosas de leituras de obras literárias na infância e/ou adolescência. Essas experiências prazerosas são demonstradas por palavras ou frases que contemplam julgamentos de valor, estados emocionais ou ainda situações vivenciadas em diferentes ambientes formais ou informais de aprendizagem.

Apresentaremos inicialmente 8 exemplos<sup>3</sup> da categoria que mais se destacou pela quantidade de respostas, experiências prazerosas

No exemplo (1),

- (1) Quando criança o que me despertou o gosto pela leitura foi um primo. O nome dele era João, nas férias ele ia passar uns dias em minha casa, eu morava em um sítio e não havia luz elétrica em casa na época, tinha por volta de 5 a 7 anos +/- e sentávamos eu, meu pai e minhas 5 irmãs em volta do fogão de lenha que havia em casa após o jantar. Então João começava a contar suas histórias de (aventura) “João Soldado”.  
Na adolescência fui tomando cada vez mais gosto pela leitura e hoje amo ler, é meu robi. Adorava pegar um livro deitar em minha cama e viajar para outros mundos. (S8)

o sujeito da pesquisa relaciona a leitura com a lembrança afetiva do ambiente de formação do leitor que começa com momento após o jantar, uma reunião familiar. A contação de história alimenta a imaginação e intensifica, para o sujeito da pesquisa, a lembrança afetiva. Segundo Vigotski (2010, 2011), a lembrança afetiva está relacionada ao colorido emocional, elementos que fazem parte da memória mediada por signo não-verbal, o espaço, ambiente em que se encontrava o sujeito. Com a realização da inferência, conforme Bardin (2010), percebemos que o local, próximo ao fogão de lenha, e o horário, depois do jantar, fizeram o sujeito da pesquisa se lembrar afetiva e prazerosamente. Inter-relacionada à lembrança afetivo-cognitiva está a imaginação que é a questão da fantasia, imaginação, o pertencer à construção dos sentimentos desencadeados na subjetividade do sujeito (VIGOTSKI, 2011). Corrobora com a ideia de estimular a imaginação, Cabral (2013b) ao afirmar que a narrativa auxilia na transfiguração da realidade em matéria literária e apresenta índices capazes de provocar a curiosidade e a motivação para a leitura.

Já no exemplo 2,

- (2) Tenho ótimas e muitas lembranças de leituras nestes períodos de minha vida. Comecei a ler aos seis anos e, entre leituras próprias, e as realizadas na escola ou por minha família, fiz muitas incursões pelos contos de fadas, contos/causos

---

<sup>3</sup> Todos os exemplos serão transcritos na forma como foram escritos pelos sujeitos da pesquisa.

brasileiros (Pedro Malasartes), a turma do Sítio do Pica-pau-amarelo (Monteiro Lobato) – Reinações de Narizinho, as caçadas de Pedrinho, [...].

No que diz respeito às obras literárias, lembro-me de uma coleção de contos de fadas com capa onde a ilustração era em 3D (me encantava) que minha mãe usou para copiar de modelo das roupas de reis, príncipes e princesas para um desfile de 7 de setembro. Meus irmãos e eu passamos uma semana degustando, lendo, vendo, lembrando os livros que seriam devolvidos (e tínhamos que ter o maior cuidado com eles). [...] Fui dos clássicos da literatura juvenil pedidos na escola até “Cristiane F.” e “Adeloíde Carraro”

Li muito; sozinha e junto; livros meus, emprestados e de colegas/amigos; em voz alta (adoro) fechada no quarto ou no carro do meu pai; deitada, de pernas para cima; de barriga para baixo; dois ao mesmo tempo; andando pela rua; no ônibus; escondida ou às claras; chorando, me emocionando, viajando na imaginação; frequentando mundos outros e novos; alegres ou tristes !!. (S13)

o sujeito da pesquisa relaciona experiências prazerosas de leitura à mediação da obra, bem como às incursões que possuem um propósito além da aprendizagem formal. Vigotski (2010) explica que a aprendizagem, quando possui um significado além do conhecimento formal, está relacionada a algum aspecto afetivo, tende a ser lembrada com mais intensidade, e, no caso da memória desse sujeito da pesquisa, a leitura está relacionada à confecção e uso de roupas feitas pela própria mãe do sujeito para um desfile especial, pois sua lembrança ainda detalha este momento, bem como a relação com a imagem em 3D (3ª dimensão), que para Colomer (2007, p. 94), “facilita o estabelecimento do quadro de relações da história”. Para Cabral (2013) existe uma alquimia entre leitor e aspectos físicos da obra, uma vez que os materiais impressos são arquitetados para interessar o leitor.

Outro aspecto importante a ser destacado é a sinestesia, que é uma função da linguagem em que consiste em reunir sensações de diferentes órgãos do sentido. Quando o indivíduo utiliza o termo “degustando” representa a competência afetivo-cognitiva, uma vez que o sujeito da pesquisa expressa sentimentos pela sensação, utilizando uma sinestesia, em uma palavra de sentido prazeroso.

Em outro momento da resposta, o sujeito da pesquisa relata que uma das coisas que o atraía era a leitura de “casos reais”, para Vigotski (2011) o interesse por diferentes situações de leitura está relacionado ao momento, ao ambiente e à subjetividade do indivíduo. Logo, na adolescência o que mais deu prazer de leitura a este sujeito da pesquisa foram os “casos reais”, fazendo com que se lembrasse até do nome de um deles *Cristiane F.*

Ao relatar no último parágrafo que lia sozinha, fechada no quarto, no carro, de pernas para cima, de barriga para baixo, notamos que o sujeito da pesquisa indica gestos de leitura. Para Jover-Faleiros (2013, p. 125), os gestos de leitura, por sua vez, “designam uma dimensão mais física do ato de ler, elemento que se relaciona ao contexto da leitura, diz respeito à

maneira como o leitor se relaciona com o suporte material da leitura e à intencionalidade que essa maneira reflete”. Quando o sujeito da pesquisa afirma que suas leituras eram realizadas de pernas para cima, de barriga para baixo, observamos os gestos da leitura e o contexto criado para esse momento.

No exemplo 3,

- (3) Minhas lembranças em relação à minha infância e adolescência são muito nítidas pelo fato de terem sido como hoby mesmo, e pela carência de outros meios de comunicação.  
Li a coleção completa de Machado de Assis e li por mais de uma vez “Memórias Póstumas de Braz Cubas”.  
Outro livro que tenho forte lembrança foi “Os sobreviventes” livro que ganhei e divulguei tanto que acabei ficando sem ele.  
Somando o gosto pela leitura nesta época gostava e gosto de ler noticiários. (S17)

observamos a memória mediada (VIGOTSKI, 2007). Ao citar que possui a lembrança nítida em relação à infância e adolescência, pois a leitura era um hobby, o sujeito da pesquisa utiliza a memória mediada, aquela em que acontece pela mediação de signos. Ao se lembrar do nome do autor, Machado de Assis, e de uma obra lida várias vezes, o sujeito da pesquisa apresenta uma capacidade que faz parte da função psicológica superior.

Outro fator que observamos ser relevante para formação da leitura é a questão do incentivo. Nesse exemplo, o sujeito da pesquisa ganhou um livro e apreciou sua leitura, depois apresentou a outra pessoa que, por recomendações do sujeito da pesquisa, não o devolveu. O incentivo é para Vigotski (2010) uma alavanca que motiva o sujeito para realização de uma determinada atividade, logo ao indicar “Os sobreviventes”, o sujeito da pesquisa realizou essa alavanca para alguém. O próprio sujeito da pesquisa aponta o gosto pela leitura quando afirma que “somando o gosto pela leitura”, assim realizamos a inferência de que ler é prazeroso para esse sujeito.

Já no exemplo 4,

- (4) Desde criança sempre fui incentivado a ler, especialmente pelo meu pai. Lembro-me dos gibis (sempre preferi Walt Disney a Maurício de Sousa. [...] Já na escola, realizava as leituras solicitadas pelos professores. Gostava dos livros da série Vaga-Lume, especialmente as obras de Marcos Rey (Um cadáver ouve rádio; o mistério dos cinco estrelas; o rapto garoto de ouro, entre outros). [...] As leituras costumavam ser prazerosas e mesmo quando não gostava do livro, procurava lê-lo até o fim. Outra pessoa que me incentivou bastante foi meu avô. Ele lia de tudo e gostava de conversar sobre suas leituras. [...]. (S18)

o sujeito da pesquisa demonstra que o incentivo desde a infância torna a atividade de leitura prazerosa. Segundo Vigotski (2010), é importante os educadores trabalharem com incentivo ao gosto do aluno, pois ele é um aliado no desenvolvimento da memória e ainda, segundo o

autor, se a atividade está aliada ao interesse do indivíduo, o trabalho possui maior eficácia no desenvolvimento afetivo-cognitivo. Duas pessoas citadas pelo sujeito da pesquisa auxiliaram em sua formação como sujeito-leitor, o pai e o avô. Tanto o pai quanto o avô incentivaram com a aquisição e leitura de obras literárias que o sujeito gostava, despertaram e fortaleceram a prática da leitura. O avô, aquele que gostava de conversar sobre suas leituras, agiu também como o mediador, conforme Vigotski (2007). Ele soube usar os dois elementos que compõem este processo: o signo e o instrumento. O signo, as palavras durante a conversa sobre o que leu, que gostou, que não gostou, e a interação com o neto, neste caso o sujeito da pesquisa. O instrumento, as obras lidas, o livro, para a mediação. Para Vigotski (2007), a utilização de meios artificiais modifica as operações psicológicas e amplia a memória do indivíduo, em conformidade com essa teoria, explicam Oliveira e Rego (2003) que “os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais”, logo, o sujeito da pesquisa teve como experiência emocional (*perezhivanie*) o incentivo do avô também como atuação na sociogênese, na interação e mediação.

O exemplo 5 traz a citação de alguns poetas:

- (5) Minhas lembranças são sempre sobre poesia, pois minha avó era amante desse tipo de leitura. Inclusive adoro poesia, como Vinícius de Moraes, Os Lusíadas de Camões, Cecília Meireles.  
Uma obra que marcou minha infância foi “Meu pé de laranja lima”, por ser uma história leve e cheia de sentimentos. (S19)

Nesse exemplo, o sujeito da pesquisa apresenta também a interação e mediação de pessoa mais experiente na leitura, nesse caso, a avó. As expressões como: “amante”, “adoro”, “marcou minha infância” e “leve e cheia de sentimentos” demonstram a afetividade que envolve esta relação de mediação e interação. Vigotski (2007) explica que o homem é um ser que aprende por imitação e desenvolvimento das capacidades cognitivas, logo a interação social no campo da sociogênese faz com que o aprendizado de um determinado grupo social possa ser desenvolvido em gerações subsequentes. Percebemos que o ambiente foi influenciador para a formação desse sujeito-leitor, pois, com o exemplo da avó, o ato de ler foi internalizado pelo sujeito da pesquisa. O sujeito da pesquisa cita três autores de poemas, porém, desses três, lembra-se apenas de um título, *Os Lusíadas*, é possível que a relação com a obra possa ter sido diferenciada por se tratar de um poema épico trabalhado e estudado na escola, uma vez que faz parte de leitura e atividades escolares, principalmente no Ensino Médio. Por ter se lembrado do poema, entende-se que, para Vigotski (2010), foi uma

atividade significativa para sujeito-leitor e compôs uma parte da sua memória afetivo-cognitiva.

Por sua vez, o exemplo 6 traz autores de ficção:

- (6) Lembro-me do primeiro livro que li que foi “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha. Esse livro eu ganhei da minha mãe, que comprou no Círculo do Livro. [...] Com 13 anos, li Sidney Sheldon, [...].  
Ler sempre foi um prazer, inclusive as obras indicadas pela escola. Leitura sempre foi um desafio e um lazer. Sempre estou lendo alguma coisa. Minhas leituras eram realizadas individualmente, em casa. Ler era minha fuga e minha realidade.  
Minha família sempre me incentivou muito. Meus pais liam e nunca me negaram livros. Chegaram a comprar as coleções inteiras. Minha mãe gostava que eu lesse e contasse as histórias depois da novela. (S22)

Em (6), percebemos vários elementos afetivo-cognitivos que influenciaram, experiências prazerosas de leitura, o sujeito da pesquisa. O primeiro fator é familiar, pois os pais eram leitores e incentivavam a leitura com a aquisição de obras, inclusive coleções inteiras. Em seguida, por se tratar de uma experiência emocional (*perezhivanie*), apresenta também a fuga da realidade. O terceiro elemento, o ambiente tido como fortalecedor e estimulante, que seria a leitura e contação do que leu aos familiares. Para Vigotski (2010) o processo de estímulo é importante para que atenda a necessidade pessoal, assim, com a participação dos pais, o sujeito da pesquisa desenvolveu uma relação afetivo-cognitiva de leitura, confirmada com seu dizer de que era um desafio e um prazer.

Para Vigotski (2011), o processo da imaginação, que para o sujeito da pesquisa é a fuga e a realidade na leitura, está relacionado à formação da subjetividade do indivíduo. Ainda segundo autor (2011), a inter-relação ente a fantasia, imaginação e realidade é uma conjunção emocional em que o sentimento e a emoção revelam determinadas imagens e o indivíduo tende a escolher impressões e sentimentos que lhe dão prazer ou não em consonância com seu humor e disposição num dado momento.

Essa conjunção emocional trabalhou no sujeito da pesquisa de forma a desenvolver uma relação prazerosa com a leitura para que pudesse continuar a ler e se entreter cada vez mais com novas histórias e as comparasse com sua ou mesmo que as assumisse para si.

Terra (2014, p. 26) explica que “a leitura literária deve ser desinteressada, ou seja, deve ser marcada por uma atitude cognitiva não só de compreensão do texto, mas também de busca de prazer estético, que é sentido concomitantemente ao momento da própria leitura”. Podemos observar essa afirmação de Terra (2014) na resposta do sujeito da pesquisa quando relata: “Leitura sempre foi um desafio e um lazer. Sempre estou lendo alguma coisa”.

Observamos ainda a relação de se sentir importante no meio, ambiente de formação para o sujeito da pesquisa. No ambiente familiar, o sujeito da pesquisa desenvolveu a atmosfera que consolidou sua experiência emocional (*perezhivanie*) prazerosa de leitura. Ao informar que sua mãe gostava de ouvi-lo e se sentia importante por isso, o sujeito da pesquisa demonstra que o ambiente foi, o que Vigotski (1934) explica, a fonte para o desenvolvimento dos traços e atributos da personalidade do indivíduo, pois as forças do meio adquiriram significado orientador para o sujeito da pesquisa. Leme (2003, p. 94) explica que com o “[...]decorrer do desenvolvimento, a criança vai construindo representações do mundo à sua volta, de acordo com as diferentes situações esperadas, com base nas interações que mantém com aqueles que constituem sua cultura imediata, geralmente a família”.

No exemplo 7 também a experiência emocional se demonstra:

- (7) Me encantava com os livros infantis que haviam na casa da minha prima. Lia muitas vezes a mesma historinha e viajava no mundo da imaginação. Na adolescência me lembro que o primeiro livro que vasculhei na estante de casa foi “Liberdade sem medo”, que retratava um colégio (interno) onde jovens do sexo masculino e feminino conviviam no mesmo espaço, quebrando barreiras. [...]  
Logo mais vieram as leituras solicitadas pela escola, onde sempre realizei as mesmas com bastante empenho. (S24)

A experiência emocional (*perezhivanie*) de leitura ocorre devido à atuação da obra na memória do sujeito da pesquisa. O sujeito da pesquisa afirma que viajava na imaginação e ficava bastante impressionado com a leitura, Vigotski (2010) explica que, ao se recordar de forma intensa e concentrada, o movimento da lembrança faz com que se preste a atenção nas vozes e palavras que ecoam dentro de cada indivíduo. Essas lembranças de leitura foram experiências emocionais (*perezhivanie*) prazerosas, bem como, foram prazerosas, as vozes e palavras que ecoaram dessas lembranças sujeito da pesquisa. Explica Rezende (2013, p. 108) que “a leitura ‘literária não obriga’ (grifo da autora), que fazemos por vontade própria, promove antes de tudo uma identificação e é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores”.

No exemplo 8, o sujeito da pesquisa recorda de forma afetuosa as leituras realizadas:

- (8) Na adolescência, tive contato com fotonovelas e os clássicos da literatura brasileira [...].  
Entre as coleções recordo-me com carinho e até vontade de retomar leituras como a Coleção Vagalumes; Poliana, A Ilha Perdida, Heidi, O menino do Dedo Verde; Meu Pé de Laranja ... Ah... que suspense e mistério provocou em mim “O escaravelho do diabo” e outros. (S28)

Em (8), mesmo sendo resposta escrita, o sujeito intercala os nomes das obras lidas com a interjeição “Ah”, representando uma lembrança afetiva prazerosa. O sujeito da pesquisa separa sua resposta em duas partes, a primeira relacionada mais a obrigação da leitura escolar, e, portanto, ao desprazer, mas já em seguida relaciona a leitura com obras que atuaram inter-relacionando afetividade e cognição com atuação do suspense e mistério, bem como a imaginação. Percebemos que a interação com as obras literárias foi constituinte da subjetividade do sujeito-leitor e atuou como experiência emocional (*perezhivanie*) mais prazerosa que não prazerosa. Segundo Vigotski (2007), a memória mediada pelo signo adquire novos significados ao indivíduo, logo, no sujeito da pesquisa atuou como controlador da atividade psicológica como atenção e lembrança afetivo-cognitiva.

Na categoria não prazerosa, observamos apenas a resposta de um 1 sujeito da pesquisa, conforme exemplo 9:

- (9) Os (as) professores (as) de português solicitavam a leitura dos livros, com prazo determinado, para a entrega de relatórios ou provas com dia marcado sobre o livro.  
 Havia uma sensação de “frio na barriga”, temor e expectativa no dia da aplicação da prova.  
 Era uma forma de condicionar e “obrigar” os alunos a lerem os livros da literatura brasileira, incentivando dessa forma o fortalecimento da cultura e da identidade nacionais.  
 Por outro lado não existia na sala uma variedade de livros no espaço da escola XXX<sup>4</sup>, que incentivasse a leitura de livros fora das coleções determinadas, como livros científicos e históricos.  
 Lia em casa e geralmente deitado na cama, mas quando estava com sono me levantava e ficava sentado na mesa lendo para conseguir terminar de ler o trecho a que havia proposto naquele dia. (S21)

Nesse caso, o sujeito da pesquisa apresenta uma experiência (*perezhivanie*) de leitura negativa em relação ao ambiente formal de aprendizagem, bem como não demonstra lembranças positiva de leitura em ambiente informal, a casa. A escola foi, para o sujeito da pesquisa, um local em que não apresentou atividades para constituição do sujeito-leitor. Nesse ambiente, observamos, as implicações que Vigotski (2010) aponta como sendo prejudicial tanto à formação do sujeito-leitor quanto à própria atividade pedagógica desestimulante.

Segundo Vigotski (2010), a atividade-fim é prejudicial, pois não relaciona a aprendizagem com os conhecimentos prévios do indivíduo, nem com suas intenções. A leitura como proposta apenas para realização de prova ou entrega de relatórios foi, para o sujeito da

---

<sup>4</sup> O nome da escola foi preservado para garantir a imparcialidade da análise dos dados.



pesquisa, a atividade fim criticada por Vigotski. A relação negativa com a leitura também pode ser observada em casa.

O sujeito da pesquisa afirma que a leitura em casa era realizada em posição deitado e que ao sentir sono adotava a posição de sentado. Para Vigotski (2010), a atividade de leitura requer um tipo de atenção que o indivíduo deve realizar, sentado para conseguir estar consciente, com atenção necessária, logo o sujeito da pesquisa percebeu que em seu estado sonolento o melhor era sentar-se.

Quanto à categoria “Experiências prazerosas e não prazerosas”, foi apresentada por 8 sujeitos da pesquisa. Eles indicaram neste caso que tiveram tanto experiências prazerosas quanto não prazerosas com a leitura, como no exemplo 10:

- (10) [...] Talvez na escola alguns professores tenham lido, mas naquela época a leitura não era tão estimulada ou até mesmo valorizada. Na adolescência, lembro de ter lido alguns livros como *Vidas Secas*, *Ilha perdida*, *Dom Casmurro*, *Aleijadinho*, *Meu Pé de Laranja Lima*, *A Moreninha*, para fazer prova na escola. Não era o que eu gostava, na verdade achava os livros muito chatos. O que eu gostava mesmo era dos livrinhos de romance *Júlia*, *Sabrina*, *Bianca*. Na época da minha adolescência, meus pais não viam importância na leitura. Não me lembro de ter ido à livrarias. As escolas abordavam muito pouco. Hoje vejo pela minha filha o gosto que ela gosta de ir às livrarias. E procuro incentivá-la porque sei o quanto fará a diferença na vida dela. (S3)

Nesse exemplo (10), o sujeito de pesquisa demonstra que a relação com leitura não foi prazerosa devido à falta de incentivo familiar e escolar. Vigotski (2010) comenta que o estímulo é relevante para a formação do interesse do indivíduo em uma atividade. No caso desta pesquisa, a leitura literária, como atividade fim, não foi estimulada tanto em ambientes formais de aprendizagem quanto informais, não desenvolveram a necessidade e interesse pela leitura.

O sujeito da pesquisa demonstra insatisfação com as pessoas envolvidas, tanto familiares quanto profissionais da educação, uma vez que em sua resposta aparece que não se recorda de alguém que, lendo para ele ou fizesse um movimento de preparação prévia para a leitura, provocasse o interesse e apresentasse a obra com estímulo interessante. Também critica ao relatar que os pais não viam importância na leitura e a escola abordava pouco essa atividade. O fato de declarar que os livros solicitados pela escola eram “muito chatos” evidencia a relação de experiência não prazerosa com a leitura, contudo existiram obras que lhe deram prazer pela ausência da imposição, os romances de banca de jornal. Segundo Vigotski (2010) o interesse é o que motiva o sujeito à realização de algo e neste caso à leitura de obra sem imposição e próximas do interesse do sujeito da pesquisa apresentam a experiência prazerosa.

Da falta de estímulos e incentivo para a realização de leitura, o sujeito da pesquisa conseguiu reverter essa condição com sua filha, uma vez que procura incentivá-la, pois como afirmou reconhecer a importância da leitura. A mudança de comportamento ocorreu pela internalização das experiências negativas e reelaboração de seu aspecto afetivo-cognitivo com a atividade leitora para, da falta de incentivo, criar a motivação à leitura de sua filha.

Já no exemplo 11, o sujeito da pesquisa faz referência a sua relação com o pai:

- (11) Na minha infância lembro do meu pai lendo livros religiosos deitado em sua cama. Apesar do pouco estudo que teve até hoje ele realiza leituras diárias. Para mim nunca leu sequer um conto, mesmo assim sempre falou da importância da leitura. Quando completei 15 anos ganhei um livro da minha mãe que fez toda a diferença, seu nome era *Vidas Eternas*. Após a leitura deste livro comecei a ler diversos livros e não parei mais. (S4)

Em (11), o sujeito da pesquisa demonstra como experiência não prazerosa de leitura o fato de o pai realizar vários estudos religiosos, mas não dedicar um momento para leitura de obras literárias para ele. Contudo, mesmo não ocorrendo a leitura desejada de obras literárias pelo sujeito da pesquisa, seu pai o incentivou de outra forma, com a indicação da importância da leitura. A experiência (*perezhivanie*) de leitura positiva acontece aos 15 anos quando o sujeito da pesquisa ganha o livro *Vidas Eternas*. Segundo Vigotski (2008, 2009) a afetividade e cognição estão inter-relacionadas e não podem ser separadas, logo a obra agiu como motivador para a mudança interna no sujeito da pesquisa, que afirmou ser a obra foi o estímulo para a formação como sujeito-leitor: “após a leitura deste livro comecei a ler diversos livros e não parei mais”.

Outro exemplo em que percebemos ocorrer experiência prazerosa e não prazerosa é o exemplo 12:

- (12) [...] Eu via sempre minha mãe lendo, ela lia e relia várias vezes o mesmo livro principalmente o livro “E o vento levou”. Eu sempre me perguntava o que será que tinha de tão interessante ali para que ela gostasse tanto dele. Um dia fui tentar descobrir e das 800 páginas dele não li sequer cem. Li o começo, o meio e o fim. Achei um absurdo um livro daquele tamanho, me desinteressei por ele e por qualquer outro livro. Mais tarde na escola fui obrigada a ler alguns livros e um deles me marcou, “A droga da obediência”. Esse livro me mostrou que se eu escolhesse direito ler poderia ser interessante. Naquele mesmo tempo tinha um professor doido que ficava na biblioteca da escola e não era nada organizado, eu entrava e saía daquela biblioteca com vários livros e nessa época minha leitura era diária. Na época de ir para a Faculdade li bastante também para passar no vestibular, mas por questões financeiras não cursei, então meio que “fiquei de mal com os livros”. (S5)

O sujeito da pesquisa, nesse exemplo (12), evidencia que a leitura literária necessita de uma preparação prévia, de ativação dos conhecimentos prévios sobre a língua, sobre sentimentos e a mediação de alguém mais experiente. O sujeito da pesquisa começou com interesse pela obra ao observar a leitura de um leitor experiente, contudo devido à falta de orientação, mediação, de um sujeito experiente, a própria mãe, para explicar e conversar sobre a leitura, essa atividade se tornou desgastante e infrutífera. O sujeito da pesquisa sentiu, dessa experiência emocional (*perezhivanie*) de leitura literária, que ler era uma atividade sem fundamento, deixando de realizá-la, justamente pela falta de motivação e interesse, bem como a leitura escolar como obrigação e não por fruição ou prazer.

Porém, observamos que uma leitura literária lhe agradou, *A droga da obediência*, e, neste caso o afeto, foi positivo, prazeroso, pois, segundo afirma o sujeito da pesquisa, “marcou”, e depois continua: “esse livro me mostrou que se eu escolhesse direito ler poderia ser interessante”. A primeira experiência de leitura da obra *E o vento levou* foi cognitivamente reinterpretada, ocorreu o que Vigotski (2007) observa no desenvolvimento e aprendizagem: a internalização de uma nova atitude e, da aprendizagem consciente, com isso um desenvolvimento interno para a formação como sujeito-leitor. Depois cita o caso de sua ida à biblioteca diariamente para leitura.

Outra experiência de leitura negativa ocorreu na preparação para o vestibular. O sujeito da pesquisa aponta para a questão financeira o desestímulo para a leitura, uma vez que, o fato de ter realizado várias leituras para o vestibular, não pode seguir a formação do ensino superior naquele momento. Das leituras realizadas, observamos, o retorno ao estado subjetivo de experiência negativa, a frustração, pois como afirma “fiquei de mal com os livros”. Isso permaneceu até seu retorno à realização de um curso superior: “oito anos depois tive que voltar a ler para a faculdade, mais por obrigação do que vontade mesmo”.

A perspectiva materialista-dialética vigotskiana demonstra que a leitura: é uma ação social desenvolvida ao longo do tempo, se inicia antes mesmo da criança entrar na escola, e se aprimora com a mediação dos estudos científicos de leitura. Mas se a experiência emocional (*perezhivanie*) não foi prazerosa é preciso que se reverta a situação o quanto antes para que não se perca tempo e desestimele a formação do sujeito-leitor como aconteceu neste exemplo.

Vejamos o exemplo 13:

- (13) A leitura sempre esteve presente em minha vida desde a infância em razão de meu pai preocupar-se em adquirir livros para que pudéssemos consultar e pesquisar na escola, porém, neste caso tratava-se de coleções de livros de pesquisa ou as famosas enciclopédias e outras obras do gênero. As obras literárias passaram a fazer parte da minha experiência leitora na pré-adolescência, com as indicações da escola e novamente porque meu pai era assinante do círculo do

livro e através da experiência de vê-lo lendo, ficava curiosa e contava com a sugestão/indicação dele para que lesse tais livros. Apaixonei-me pelos livros de Robin Cook, que me acompanhou até a vida adulta. Quanto às indicações da escola, avalio que minhas lembranças não são tão boas, pois, ao chegar na 5ª série, o primeiro livro a ser lido para fazer prova, foi “as aventuras de Tibicuera”, sem que tivesse havido qualquer tipo de introdução ou sedução para a leitura, que a meu ver, foi bem difícil. Na sequência, tive que ler Helena e Memória do Sargento de milícias, também realizada por dever e porque seria objeto de avaliação e não por prazer e/ou interesse; diferentemente da leitura de Coma, Médico ou Semi Deus, Eram os Deus Astronautas entre tantos outros que lia em casa por interesse próprio. (S16)

O sujeito da pesquisa, nesse exemplo, evidencia que a leitura literária necessita de uma preparação prévia, de ativação dos conhecimentos prévios sobre a língua e sobre sentimentos e a mediação de alguém experiente. O desenvolvimento da aprendizagem, segundo Vigotski (2007), acontece antes do ambiente escolar, na família, em casa, e é o que se observa quando o sujeito da pesquisa anota que o pai sempre o incentivou com aquisição de livros e pelas leituras que realizava como exemplo para o sujeito da pesquisa. Em sua formação como sujeito-leitor, a experiência (*perezhivanie*) de leitura começou com interesse e motivação, como afirma em: “através da experiência de vê-lo lendo, ficava curiosa e contava com as indicações/sugestão dele”. Observamos que a experiência prazerosa acontece pelo viés da leitura de um autor específico, “Robin Cook”, com a utilização da expressão “apaixonei-me pelos livros de Robin Cook”.

Já em outro trecho do exemplo 13, podemos notar que também passou por experiência não prazerosa de leitura. Afirma o sujeito da pesquisa que “Quanto às indicações da escola, avalio que minhas lembranças não são tão boas”. Vigotski (2010) critica a atividade escolar de leitura como simples atividade-fim, para realização de provas. Em seguida, o sujeito da pesquisa relata: “o primeiro livro a ser lido para fazer prova, foi “as aventuras de Tibicuera”, sem que tivesse havido qualquer tipo de introdução ou sedução para a leitura, que a meu ver, foi bem difícil”, demonstrando com isso que a experiência (*perezhivanie*) não prazerosa de leitura afetou-lhe de tal forma que se lembra até do título da obra. Segue outra explicação sobre a influência da atividade sem preparação, “Na sequência, tive que ler Helena e Memória do Sargento de milícias, também realizada por dever e porque seria objeto de avaliação e não por prazer e/ou interesse”, o que para Vigotski (2010) é um erro cometido pelo mestre, professor, quando não preparou a leitura, o estímulo, fazendo surgir um estado de atenção e motivação.

Por outro lado, a experiência negativa com a leitura, não afetou a constituição do sujeito da pesquisa como sujeito-leitor, pois, como relata, os livros de Robin Cook lhe

acompanharam até a vida adulta. O que para Vigotski (1934, apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994) representa que a internalização da experiência positiva, prazerosa, foi melhor desenvolvida subjetivamente do que a experiência negativa.

Dessa primeira tabela, percebemos que a quantidade de experiências (*perezhivanie*) de leitura literária positivas, prazerosas, 19 sujeitos da pesquisa, supera as experiências negativas, não prazerosas, 1 sujeito relata apenas experiência não prazerosa, 8 sujeitos da pesquisa responderam que tiveram tanto experiências prazerosas quanto não prazerosas.

Isso representa que as lembranças de experiências (*perezhivanie*) de leitura literária estão vinculadas, segundo Vigotski (1934 apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994), às emoções e como cada um as internaliza e é afetado por elas. A quantidade maior de experiências positivas está inter-relacionada à algum colorido emocional positivo como a leitura familiar, a indicação e a observação, bem como os signos, palavras contidas na própria obra, que alterou comportamentos e auxiliou na constituição da subjetividade de alguns sujeitos da pesquisa.

Observamos também que, em apenas 1 relato, o sujeito da pesquisa cita apenas experiências negativas com a leitura. Neste caso o colorido emocional negativo ficou evidente na resposta do sujeito da pesquisa (S21), exemplo 9. Esse colorido emocional foi internalizado de forma negativa e representa para esse sujeito uma frustração pela falta de incentivo, motivação. Outro dado relevante é a leitura por obrigação, ao relatar que a leitura era obrigatória, o sujeito da pesquisa aponta como consequência a falta de estímulo. As atividades sem a preparação prévia para a leitura, bem como atividades que contemplassem o contexto do aluno, sujeito-leitor em formação, para estimular e incentivar o hábito da leitura literária.

#### **4.5.2 Intervenção de pares experientes**

Nesse subitem, serão apresentadas as Tabelas 2 e 3 com o resultado da análise baseada na seguinte pergunta respondida pelos sujeitos da pesquisa: Como fora realizada? A função da Tabela 2 é mostrar se houve intervenção de pares experientes ou não; a da Tabela 3 é indicar se ocorreu em ambientes formais ou informais de aprendizagem.

A Tabela 2 é organizada da seguinte forma: 1ª linha: a pergunta; 1ª coluna: categorias; 2ª coluna: frequência (F); por fim, 3ª coluna: porcentagem.

Entendemos, nesta pesquisa, como “pares experientes”, segundo Vigotski (2007, 2008, 2009), pessoas com mais idade que o indivíduo que teria a intervenção, um “companheiro

mais capaz” (VIGOTSKI, 2007, p. 97), uma pessoa que poderia auxiliar no desenvolvimento da leitura indicando obras e auxiliando nas reflexões.

A tabela 2 demonstra a quantidade de indicação de pares experientes e possui uma representatividade em todas as respostas. Contudo, em 7 resultados, os sujeitos da pesquisa também demonstraram não ocorrer a intervenção de pares experientes e depois comentam essa intervenção. Separamos em duas categorias: 1) aqueles que citam a intervenção de pares experientes; 2) aqueles que não mencionam a intervenção diretamente.

**Tabela 2- Intervenção de pares experientes**

<b>Como fora realizada?</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Com intervenção de pares experientes (menção direta)	21	75
Sem menção direta à intervenção de pares experientes	7	25
Total	28	100

Para comprovação dos dados coletados, apresentaremos 6 exemplos referentes à intervenção de pares experientes e, em seguida, 3 exemplos para a categoria: “Sem menção direta à intervenção de pares experientes”.

Vejam os 1º:

- (1) Gibis, revistas, Dom Casmurro, Iracema, O Escaravelho do Diabo, Ilha Perdida, Vidas Secas, Robison Crusuê, Vários Livros de Monteiro Lobato, romances, faroeste...  
Nessa época lia por prazer, por indicação escolar, indicação de amigos, familiares [...]. (S2)

Podemos observar que o sujeito da pesquisa cita primeiramente as leituras realizadas, tanto os gêneros, “gibis revistas” quanto títulos de obras, “Dom Casmurro, Iracema” e ainda o autor “Monteiro Lobato”, isso representa que a intervenção de pares experientes afetou a lembrança desse sujeito para com algumas obras e autores em especial. A comprovação dessa intervenção segue na sequência de sua resposta “Nessa época lia por prazer, por indicação escolar, indicação de amigos, familiares”. Para Vigotski (2007) o auxílio de pessoas mais capazes na leitura atua na zona de desenvolvimento proximal o que representa que o sujeito-leitor aprendeu e internalizou tanto conceitos espontâneos quanto científicos e depois foi desenvolvendo a capacidade de ler sozinho e escolher suas leituras.

Leiamos outro exemplo:

- (2) A professora lia todos os dias uma história diferente, foi ela que me apresentou o mundo mágico de Monteiro Lobato. [...]  
 Volto a me lembrar de ficar interessada novamente na leitura somente no ginásio onde minha professora de Língua Portuguesa pedia que lessemos 1 livro por mês [...]  
 Retornei para leitura no magistério com um professor de filosofia, suas aulas eram dinâmicas e interessantes, li encantada o Mundo de Sofia. (S7)

O sujeito da pesquisa aponta para o trabalho didático de formação da leitura como o responsável pela sua formação como sujeito-leitor. Segundo Vigotski (2010), o professor, que quer melhorar a memória de seus alunos, deve atuar no emocional dos próprios alunos, o que facilita a memorização e a lembrança. Inicialmente a lembrança se volta para uma atividade de leitura diária de uma professora: “A professora lia todos os dias uma história diferente”, depois completa que esse ato de ler atua na imaginação, uma vez que relata: “foi ela que me apresentou o mundo mágico de Monteiro Lobato”. Para Vigotski (2010) em cada ano escolar, o aluno está mais suscetível à algumas matérias escolares, e, neste exemplo, podemos observar que a leitura é a matéria suscetível ao sujeito da pesquisa quando, demonstra em sua resposta que, a intervenção proporcionou-lhe um mundo mágico.

No próximo trecho, observamos que o sujeito da pesquisa utiliza a expressão “Volto a me lembrar de ficar interessada novamente na leitura somente no ginásio”, o que indica que, seu processo de formação como sujeito-leitor, necessitava de outras intervenções, pois a primeira não foi suficiente para que ocorresse seu desenvolvimento e sua internalização do processo do ato de ler. Novamente a intervenção de um leitor experiente, principalmente escolar, representa que as lembranças, desse sujeito da pesquisa, foram vinculadas sempre ao estudo científico.

Seu interesse partia da motivação de um leitor experiente que realizava leituras ou mesmo indicava obras para que pudesse ler. A observação e o exemplo, segundo Vigotski (2007, 2010), são formas de aprendizado, e conseqüentemente de desenvolvimento, logo ao citar que “li encantada o Mundo de Sofia”, o fator motivador foi a realização da preparação da leitura por um sujeito experiente, o professor de filosofia, que com aulas que proporcionavam a leitura atraíram seu interesse o motivaram para o ato de ler.

Observamos na resposta desse sujeito da pesquisa que sua leitura está vinculada à abordagem de leitores experientes e às atividades escolares. As expressões: “Volto a me lembrar de ficar interessada novamente na leitura somente no ginásio”, “Retornei para leitura no magistério com um professor”, são indícios de um leitor em formação que não atingiu uma maturidade leitora (COLOMER, 2007), bem como o ato de ler deve ser sempre retomado em

algum momento de sua vida, pois ocorre em alguns períodos a ausência da leitura. Explica Riche (2006, p.117) que “cabe ao professor, parceiro mais experiente, ajudar o leitor a abrir janelas, escancarar portas, construir caminhos”.

Vejam os o tipo de ambiente no exemplo 3:

- (3) Comecei a ler aos seis anos e, entre leituras próprias, e as realizadas na escola ou por minha família, fiz muitas incursões pelos contos de fadas, contos/causos brasileiros (Pedro Malasartes), a turma do Sítio do Pica-pau-amarelo (Monteiro Lobato) – Reinações de Narizinho, as caçadas de Pedrinho, Emília no país da aritmética (ou algo assim) [...].  
Ao final do meu primeiro ano escolar ganhei de minha professora, pelas boas notas e aproveitamento, um livro chamado “O pássaro azul” que é uma grande dor ter perdido (provavelmente por ter emprestado). Na quarta série, montamos na sala um “Canto de leitura” com nossos livros e trocávamos, emprestávamos numa dinâmica própria da turma. (S13)

Podemos observar que o sujeito da pesquisa possuía um ambiente fortalecedor da aprendizagem, estimulante e que afetou sua lembrança em sua formação como sujeito-leitor. Vigotski (1934 apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994) explica que o ambiente atua na formação das lembranças do indivíduo, e percebemos isso quando o sujeito da pesquisa relata que começou a ler aos 6 anos, que sua família realizava leituras para ele, bem como lia textos escolares.

A intervenção de professoras, pares experientes, também são indícios de que o sujeito da pesquisa recebeu estímulos variados, o que para Vigotski (2010) é altamente benéfico à memória, à lembrança emocional: “Ao final do meu primeiro ano escolar ganhei de minha professora, pelas boas notas e aproveitamento, um livro”, “Na quarta série, montamos na sala um “Canto de leitura” com nossos livros e trocávamos, emprestávamos numa dinâmica própria da turma”.

Segundo o exemplo 4, a intervenção do avô foi muito importante:

- (4) [...] na escola, realizava as leituras solicitadas pelos professores. [...] Outra pessoa que me incentivou bastante foi meu avô. Ele lia de tudo e gostava de conversar sobre suas leituras. [...]  
Lembro também de uma professora (5ª e 8ª séries) que recomendava a leitura de um livro por bimestre. (S18)

O sujeito da pesquisa também demonstra a importância de pares experientes em sua formação como sujeito-leitor, tanto pela atividade escolar quanto pela indicação familiar. Nesse exemplo, observamos que o sujeito da pesquisa contava com o auxílio de um leitor experiente em sua família, o avô, que lia e atuou no aprendizado e desenvolvimento da leitura



ao conversar com o sujeito da pesquisa, que na época, era, conforme inferimos, menos experiente.

Vigotski (2007) explica que o aprendizado não começa na escola, mas em casa, na família, e, assim, o sujeito da pesquisa passara por intervenção dos pares experientes tanto na escola quanto em sua casa, o que auxiliou em suas lembranças de leitura de obras literárias.

No exemplo 5, há a referência à obrigação de ler:

- (5) Tive que ler vários livros na escola tais como, O Seminarista, O Cortiço entre outros [...] até o dia em que li “Uma luz no fim do túnel” que achei muito legal e a partir disso passei a ficar mais interessada por livros. (S23)

O sujeito da pesquisa inicia seu relato com a expressão de sentimento de obrigação “tive que ler”, depois cita 2 obras clássicas da literatura brasileira, “O Seminarista”, de Bernardo Guimarães, e “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo, a lembrança desse sujeito da pesquisa está vinculada à intervenção de pares experientes em ambiente escolar.

Ao continuar sua resposta, o sujeito da pesquisa apresenta uma mudança em seu comportamento de sujeito-leitor, e isso é evidenciado no trecho “até o dia em que li ‘Uma luz no fim do túnel’ que achei muito legal e a partir disso passei a ficar mais interessada por livros”. A obra citada, por intervenção da professora, atuou no emocional do sujeito da pesquisa de forma a estimulá-lo à leitura.

Já no exemplo 6, o sujeito da pesquisa apresenta à relação da leitura com sua formação de sujeito-leitor:

- (6) [...] Da adolescência [...] no primeiro bimestre do 1º ano lia por obrigação, era muito chato, mas devido aos comentários maravilhosos da professora de literatura, já no 2º bimestre tomei gosto pela leitura, tornou-se um hábito, um dos meus passatempos prediletos depois de 40 anos. (S27)

Em (6), fica visível a relevância da intervenção de pares experientes que atuam, segundo Vigotski (2010), na emoção dos outros indivíduos. A transformação da obrigação de ler em prazer acontece, podemos observar neste exemplo, pelo conhecimento da professora, par experiente, que o afetou emocionalmente: “comentários maravilhosos da professora de literatura”.

Neste exemplo ainda observamos que ocorreu uma internalização do processo de leitor pelo sujeito da pesquisa devido à intervenção dessa professora. Essa internalização, conforme Vigotski (2007), provoca uma mudança no comportamento do indivíduo, e a leitura passa a ser não mais obrigação, mas prazer. Explica Klebis (2008, p. 34) que “sabemos que certas

práticas escolares de leitura mais afastam que aproximam os leitores dos livros, e que outras são capazes de proporcionar experiências de aproximação tão fortes que nos surpreendem”.

Quanto à outra categoria “Sem menção direta à intervenção de pares experientes”. Observamos nos relatos a prática de leitura, mas não é mencionada a intervenção de pares experientes. Depois, em algum momento da experiência de leitura, os sujeitos da pesquisa indicam que ocorreu essa intervenção, mas de forma indireta, como ocorre nos exemplos (7), (8) e (9):

Exemplo (7):

- (7) [...] na adolescência como toda menina da minha época me encantava com as revistas e livros de romance e passava tardes inteiras deitadas em minha cama envolvida com a leitura.  
Também na adolescência paralelo ao romantismo natural veio a indicação da escola [...]. (S1)

O sujeito da pesquisa primeiramente demonstra não haver uma intervenção de pares experientes: “na adolescência como toda menina da minha época me encantava com as revistas e livros de romance e passava tardes inteiras deitadas em minha cama”, e essas leituras também não ocorreram por intervenção escolar. Já no outro trecho, aparece a intervenção de par experiente de forma indireta, apenas pela citação da indicação escolar: “Também na adolescência paralelo ao romantismo natural veio a indicação da escola”. Não sendo lembrada qual obra foi solicitada ou qual professor havia solicitado a leitura.

Exemplo (8):

- (8) [...] com 13 anos, li Sidney Sheldon, os nomes das obras não me lembro. Com 14 anos, comecei a ler romances espíritas psicografados por Chico Xavier e Zíbia Gaspareto. Comecei a ler os clássicos com 14,15 anos. [...] Sempre li por prazer as obras indicadas pela escola. [...] (S22)

O sujeito da pesquisa também não menciona a intervenção de pares experientes para as obras de Sidney Sheldon, Chico Xavier e Zíbia Gaspareto. Entretanto, em um outro trecho deixa claro a intervenção de pares experientes quando menciona: “Sempre li por prazer as obras indicadas pela escola”. Suas lembranças de leitura literária indicam sua formação como sujeito-leitor. Para Vigotski (2007) a memória possui um elo com o passado e auxilia no estabelecimento de formas de comportamento em cada indivíduo. Da lembrança observamos, mesmo que sem mencionar a intervenção, e em seguida mencionar a indicação escolar, o sujeito da pesquisa possui, segundo Vigotski (2010), o interesse pela leitura.

Exemplo (9):

- (9) [...] Na adolescência me lembro que o primeiro livro que vasculhei na estante de casa foi “Liberdade sem medo”, que retrata um colégio (interno) onde jovens do

sexo masculino e feminino conviviam no mesmo espaço, quebrando barreira. Acredito que esta leitura me influenciou bastante na maneira de me relacionar comigo mesma e com outros.

[...]

Logo mais viram as leituras solicitadas pela escola, onde sempre realizei as mesmas com bastante empenho.

[...]

Me lembro que este livro causou bastante reflexão durante a leitura e me diverti muito criando o texto e encenando o mesmo. (S22)

O sujeito da pesquisa não menciona a intervenção de pares experientes para procurar a obra “Liberdade sem medo” para leitura. Observamos aqui o interesse como fator motivador na formação do sujeito-leitor. Quando o sujeito da pesquisa declara que a obra influenciou bastante em sua maneira de se relacionar com os outros, nos deparamos com a afirmação de Vigotski (2007) sobre a memória mediada, pois, para a outro, a grande mudança do comportamento do homem ocorreu com o auxílio dos signos. Em outro trecho da resposta, notamos a presença da intervenção de pares experientes quando a leitura fora solicitada em ambiente escolar.

De acordo com essa análise, demonstrada na Tabela 2, a intervenção de pares experientes para a leitura é necessária na formação do sujeito-leitor. Essa intervenção atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, na lembrança afetivo-cognitiva, bem como auxilia o sujeito a desenvolver conceitos científicos em relação ao ato de ler (VIGOTSKI, 2008).

Em seguida, será apresentada a Tabela 3, que demonstra as três formas de realização da leitura: 1) indicação formal, escola; 2) indicação informal, família; 3) próprio interesse. Em relação à “indicação formal” e “indicação informal” apreendemos que: a primeira se realiza em ambiente sistematizado de aprendizagem, a escola; e a segunda acontece em ambiente não sistematizado de aprendizagem, o ambiente familiar, a casa.

**Tabela 3- Por indicação formal/informal de aprendizagem**

<b>Como fora realizada?</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Indicação formal	11	39,3
Indicação informal	5	17,9
Indicação formal e informal	12	42,8
Total	28	100

Para exemplificar os dados da tabela 3, apresentaremos para cada categoria 3 trechos de respostas. Não será tratado aqui o aspecto de prazer da leitura, apenas discutiremos a qual tipo de indicação ocorreu.

Vejamos o exemplo (1),

- (1) Minha lembrança mais forte sobre leitura nesta fase da infância e adolescência eram as leituras exigidas nas aulas de Português, que depois de um prazo dado pela prof<sup>a</sup>, era realizada uma avaliação.  
[...] naquela época meus pais não puderam comprar o livro, e o jeito foi recorrer ao empréstimo na biblioteca municipal, e assim com a carteirinha de empréstimo feita no nome da minha mãe, comecei a pegar outros livros para ler, quando não havia nenhuma leitura pedida para aquele momento na escola [...]. (S25)

o sujeito da pesquisa relata primeiramente a exigência de leitura em ambiente formal de aprendizagem. Essa exigência fez parte do filtro emocional do sujeito, pois como afirma ser a lembrança “mais forte sobre leitura”, e fez com que o sujeito da pesquisa tivesse memorizado esse momento. Para Vigotski (2010) o mestre deve saber qual tipo de memorização pretende trabalhar com seus alunos, pois nas ações pedagógicas a lembrança está vinculada principalmente à ação emocional. No exemplo acima, percebemos que não a leitura de uma ou mais obras fazem parte da lembrança emocional, mas sim a ação de realizar a leitura para uma avaliação.

Depois, já sem a indicação formal, o sujeito da pesquisa utilizava a carteirinha da biblioteca que estava no nome da própria mãe para realizar o empréstimo e que buscava livros para ler quando não havia leitura solicitada pela escola. Diante desse relato, observamos que, ao buscar livros na biblioteca, o próprio sujeito da pesquisa procurava por obras que lhe fossem de seu interesse, quer seja pela capa, leitura da sinopse ou mesmo pelo título. Para Vigotski (2010), o interesse por uma atividade é fundamental para o desenvolvimento da atenção. Logo, a leitura escolhida não estava relacionada à obrigação e sem a indicação de alguém, uma vez que este leitor procurava as obras para ler.

Já no exemplo 2,

- (2) Durante os períodos do fundamental e médio os (as) professores(as) estimulavam a leitura de livros de coleções como a série Vaga-Lume, como “A Ilha Perdida” “O Escaravelho do Diabo” e “O Pequeno Príncipe”, fora da coleção Vaga-Lume. (S21)

o sujeito da pesquisa se lembra de obras literárias indicadas em ambiente formal de aprendizagem. Percebemos também que o afetaram emocionalmente, pois as indicações, em geral da coleção Vagalume, despertaram, inferimos, a relação com a leitura de obras literárias. Conforme Vigotski (2010), a relação adquirida na experiência pessoal permanece com o

indivíduo, assim suas lembranças se referem aos professores que, afirma o sujeito da pesquisa, “estimulavam a leitura”, e por isso se estabelece a lembrança da indicação formal, aquela que para esse sujeito da pesquisa foi adquirida da experiência pessoal da leitura.

O exemplo 3 apresenta a leitura por obrigação:

- (3) Já no 2º grau (hoje EM) a leitura de obras literárias era obrigatória, li sobretudo os clássicos, Machado de Assis, Euclides da Cunha, Aloisio de Azevedo, Marques de Pombal, José de Alencar, entre muitos outros. (S27)

O sujeito da pesquisa afirma que as leituras de obras literárias realizadas aconteceram pela “obrigação”, logo inferimos que é a indicação formal, pois ao relatar que estava no “2º grau” (hoje EM), subentendemos que a indicação de leitura fora escolar, uma vez que 2º grau/EM indica o nível de estudo de um estudante. O trabalho escolar, de acordo com Vigotski (2010), é determinado pela experiência pessoal em ambiente sistemático de aprendizagem, e quando o professor indica obras para a leitura está trabalhando com a organização da aprendizagem para o desenvolvimento intelectual do aluno.

As lembranças observadas nesse exemplo (3) demonstram que o sujeito da pesquisa leu obras da literatura clássica brasileira, “Machado de Assis, Euclides da Cunha, Aloisio de Azevedo [...]”, e essas leituras clássicas são determinadas em ambientes formais de aprendizagem como forma de desenvolvimento e estabelecimento cultural.

A segunda categoria pode ser observada nos exemplos (4), (5) e (6) que representam a citação da indicação informal:

- (4) [...] quando completei 15 anos ganhei um livro da minha mãe que fez toda a diferença, seu nome era Vidas Eternas. Após a leitura deste livro comecei a ler diversos livros e não parei mais. (S4)

O sujeito da pesquisa relata que o livro que ganhou de sua mãe foi importante. A lembrança deste ocorrido é resultado do processo criador de reação de interesse (VIGOTSKI, 2010). O ambiente informal de aprendizagem é facilitador de desenvolvimento psicológico do indivíduo justamente por atuar direto no emocional do sujeito.

Da leitura de uma obra em ambiente informal de aprendizagem, o sujeito da pesquisa afirma que não parou de ler. A memória do sujeito da pesquisa foi ativada pela indicação da mãe que, por sua vez, estabeleceu relações afetivo-cognitivas com essa indicação informal. Leme (2003, p. 94) explica que “com o decorrer do desenvolvimento, a criança vai construindo representações do mundo à sua volta, de acordo com as diferentes situações esperadas, com base nas interações que mantém com aqueles que constituem sua cultura imediata, geralmente a família”

Exemplo (5):

- (5) Minha mãe foi a grande incentivadora à leitura de livros. Nós em casa, tínhamos coleções lindas de contos infantis e escutamos por diversas vezes mamãe contado e interpretando para nós. [...] (S6)

O sujeito da pesquisa relaciona a lembrança de leitura literária com a contação de histórias realizadas pela mãe. O ambiente foi, segundo Vigotski (2008), estimulante para o intelecto e emocionalmente favorável, isto é, forjou a experiência e regularizou a autoafirmação (VIGOTSKI, 2010).

Nesse exemplo (5) observamos que o sujeito da pesquisa foi exposto não só à leitura, mas também à contação de histórias, bem como à interpretação de um membro familiar. Sua experiência com o ambiente informal de aprendizagem foi mais determinante para suas lembranças que o ambiente formal, por isso destaca-se na resposta desse sujeito da pesquisa, para Vigotski (2010, 2011), o colorido emocional que atuou significativamente na memória desse sujeito.

Exemplo (6):

- (6) Minhas lembranças são sempre sobre poesia, pois minha avó era amante desse tipo de leitura. Inclusive adoro poesia, como Vinícius de Moraes, Os Lusíadas de Camões, Cecília Meireles, dentre outros. [...] (S19)

A lembrança do sujeito da pesquisa está vinculada a um gênero literário específico, “poesia”. O ambiente informal de aprendizagem é mais relevante também para esse sujeito da pesquisa e a leitura está inter-relacionada com o interesse pela poesia. Da observação da avó lendo poesia, o sujeito da pesquisa afirma que adora esse gênero. Vigotski (2010) explica que a lembrança se realiza principalmente pelo controle e orientação do vínculo com a emoção.

Ao citar autores e a obra *Os Lusíadas*, o sujeito da pesquisa ativa uma lembrança afetivo-cognitiva. Essa lembrança parte do princípio da imitação, Vigotski (2010), que é um elemento que contribui ativamente para a organização da experiência interior.

Na categoria: “Indicação Formal e Informal”, observamos que os sujeitos da pesquisa relatam em suas lembranças as duas indicações. Suas lembranças indicam que as experiências emocionais tanto de indicação formal, quanto informal de aprendizagem são relevantes em seu processo de formação de sujeito-leitor de obras literárias.

No exemplo (7),

- (7) Nessa época lia por prazer, por indicação escolar, indicação de amigos, familiares, [...].  
Ler sempre foi um prazer. Eu lia livros indicados na escola para o meu irmão, amigos [...]. (S2)

o sujeito da pesquisa realizava a leitura indicada pela escola para amigos e irmão. O desenvolvimento da memória afetivo-cognitiva é notado nesse exemplo com as indicações tanto de ambiente formal de aprendizagem quanto o informal. As lembranças das primeiras leituras desse sujeito da pesquisa demonstram que sua relação com a leitura foi efetivada pelo interesse que possuía no ato de ler. As indicações formais contribuíram juntamente com as indicações informais para sua formação como sujeito-leitor de obras literárias.

Vejamos o exemplo (8):

- (8) Durante minha infância tenho a lembrança da minha mãe realizando a leitura de um livro infantil chamado “Laurinha muda de ideia”. [...] Lembro que na 7ª série tivemos que apresentar o livro “O caso dos dez negrinhos” e de lá pra cá, mantenho em minha biblioteca uma série de livros desta autora. (S9)

Observamos que a influência materna agiu como estímulo e motivação pela contação de história pela mãe. Percebemos que a experiência emocional (*perezhivanie*) contida neste exemplo demonstra a importância da mediação, devido à lembrança do nome do Livro *Laurinha muda de ideia*. Verificamos neste trecho a indicação informal que contribuiu para a formação do sujeito-leitor, pois a observação, segundo Vigotski (2010), auxilia no aprendizado e favorece o desenvolvimento. Já a lembrança de indicação formal está vinculada à ação pedagógica de leitura e apresentação. Para Vigotski (2010) o favorecimento de várias ações pedagógicas estimula a lembrança do indivíduo, isto é, nesse exemplo (8), notamos que a contribuição da apresentação da obra *O caso dos dez negrinhos* atuou como filtro emocional na lembrança desse sujeito da pesquisa.

No exemplo (9),

- (9) Na minha infância o contato com as leituras foram através da observação de minha mãe [...] Na adolescência, tive contato com fotonovelas e os clássicos da literatura brasileira indicados na escola para futura avaliação ou ficha de leitura. [...] (S28)

a indicação informal apresenta a realização do ato de ler sem uma intervenção de cobrança, mas como incentivo e motivação, que é o que Vigotski (2010) defende como atividade benéfica de desenvolvimento afetivo-cognitivo. O estímulo à leitura acontece com a observação do sujeito para com um leitor experiente e com a motivação, a partir da experiência do outro, a qual fortalece o vínculo da leitura literária.

A leitura literária obrigatória, na escola antiga, conforme Vigotski (2010), ocorreu para que os sujeitos da pesquisa tivessem acesso às obras das quais não faziam parte de suas escolhas de interesse. A leitura dos clássicos, como citado, são indicados em ambientes

formais de aprendizagem com o intuito de desenvolver a leitura, contudo o filtro emocional em que os sujeitos-leitores em formação são expostos fica estabelecido não pelo interesse, mas pelo dever, como realização de uma atividade fim, sem relação com a vivência dos sujeitos.

Dessa tabela, podemos observar que as indicações formais estão relacionadas, segundo Vigotski (2010), com a função social da escola. Afirma o autor que

[...] ocorre que na sociedade humana, a educação é uma função social perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante, e a liberdade e independência do pequeno meio educativo artificial em face do grande meio social são, no fundo, liberdades convencionais e independência muito relativas dentro de espaços e limites estreitos (p. 75)

As lembranças de leitura literária quando por indicação de ambientes formais demonstraram que os sujeitos da pesquisa leram em geral obras consideradas Clássicas da literatura brasileira e serviram para avaliação. As indicações informais por sua vez, atuaram no filtro emocional dos sujeitos da pesquisa de forma diferente, motivando a leitura. Já quando partia do próprio interesse do sujeito da pesquisa em selecionar as leituras, observamos que o ato de ler passou a ser um momento de formação da subjetividade, pois ocorrera a internalização de emoções diferenciadas da cobrança e do estímulo de outras pessoas.

#### **4.5.3 Influência da leitura de obras literárias na atuação dos professores do EF em sala de aula**

A Tabela 4 foi organizada a partir das respostas à seguinte pergunta: A leitura de obras literárias que você fez na infância influencia sua atuação em sala de aula? Por quê? As categorias de análise foram criadas a partir da resposta positiva e da negativa a essa pergunta. Na tabela 4, adotamos a primeira linha para apresentar a questão. A 1ª coluna determina o grupo: positivo ou negativo; a 2ª coluna: a categoria; já a 3ª, a frequência; e, por fim, a 4ª coluna, a porcentagem.



**Tabela 4 - Influência da leitura de obras literárias na atuação dos professores do EF em sala de aula**

<b>A leitura de obras literárias que você fez na infância influencia sua atuação em sala de aula? Por quê?</b>			
<b>Grupo</b>	<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Respostas positivas</b>	Atuação profissional	5	17,9
	Atuação profissional/formação do caráter	3	10,8
	Criatividade	2	7,1
	Cognição	2	7,1
	Companheirismo	1	3,6
	Gosto/prazer em ler	7	25
	Imaginação/vocabulário	4	14,3
<b>Respostas negativas</b>	Não especifica o motivo	2	7,1
	Não influencia	2	7,1
<b>Total</b>		<b>28</b>	<b>100</b>

De acordo com essa tabela, as respostas positivas sobressaíram às negativas. Para demonstrarmos essa análise, apresentaremos 1 exemplo de cada resposta com o intuito de estabelecermos o mesmo parâmetro de análise para cada categoria.

No exemplo 1,

(1) [...]

A possibilidade de ser outros por meio da leitura enriquece e diversifica meu agir e me proporcionar diferentes estratégias e intervenções; vários vozes e entonações, diferentes gêneros e escritos.

Penso que há em mim uma liberdade e um espaço para o novo, para a ousadia, a diferença, a persistência frutos do que li [...]. (S13)

o sujeito pesquisa afirma que a leitura possibilita-lhe ser outro e que por ela é enriquecido e diversificado seu modo de agir em sala de aula. Kiefer (apud COLOMER, 2007) explica que a competência literária dos alunos melhora se os professores organizam contexto de trabalho em que ocorra diversificação de situações como projeto prolongados, leitura em várias ocasiões a cada dia, releitura das obras, atividade de resposta criativa, tempo individual de leitura e mediação do professor com comentários que estimulem a atenção. Em sua resposta, o

sujeito da pesquisa cita que faz utilização de diferentes estratégias e intervenções, entendidas também como mediação, bem como realiza leituras de diferentes gêneros apresentando leituras com entonação e vozes diversificadas, na leitura em voz alta.

Para Vigotski (2010) a diversificação das atividades auxilia no desenvolvimento da memória, como pode ser observado na resposta desse sujeito da pesquisa que relata várias formas de se desenvolver as atividades na atuação em sala de aula.

Já no exemplo (2),

- (2) [...] Acredito que as leituras realizadas trouxeram mais conteúdo para a pessoa que me transformei, os valores que fui adquirindo, as escolhas que fui tomando durante a vida adulta e o caráter que se foi formando ao longo dos anos. Evidentemente leituras que realizei [...] ampliaram o meu horizonte na atuação de sala de aula [...]. (S24)

percebemos que o sujeito da pesquisa afirma que a leitura trouxe mais conteúdo para a pessoa que se tornou, com os valores, escolhas e a formação do caráter.

Aguiar (2013) explica que,

a leitura significa o estabelecimento de elos com as manifestações socioculturais distantes no tempo e no espaço e, conseqüentemente, a possibilidade de diálogo do leitor com os outros homens, levando-o a compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico (p. 156).

Das relações socioculturais, apontadas por Aguiar (2013), é que se manifestam as formações tanto culturais quanto de caráter do homem, uma vez que, para Vigotski (2007), é da internalização que ocorre o processo de diálogo de um indivíduo com outro indivíduo e consigo mesmo, motivado pelo ambiente externo que se forma a subjetividade um dos aspectos do caráter do ser humano.

Tinoco (2013) explica que

boa (e produtiva) leitura é ler dialogicamente o mundo em uma obra escrita; ler as marcas de um homem-sujeito que faz do mundo seu objeto de existência e comunicação – homem que está no mundo. Entende-se esse “homem” como sujeito social transformador de seu meio – fonte constante de acumulação de suas próprias experiências de vida articulada às pessoas (p. 141-142).

Dessa formação de caráter, ocorrera a ação nos planos da sociogenético e ontogênese, pois, segundo Vigotski (2007), tanto no primeiro plano, filogenético, quanto no segundo, ontogenético, o sujeito da pesquisa mudou seu comportamento, para atuar no ambiente social, a escola, bem como consigo mesmo, seu caráter.

No exemplo (3),

- (3) A leitura dos “Livros de História” de minha infância influencia a minha prática em sala de aula porque percebi que o imaginário destas histórias permanecem na memória do leitor, atuando no consciente ou inconsciente fortalecendo a criatividade do leitor.  
[...]. (S21)

o sujeito da pesquisa afirma que o trabalho com leitura em sala de aula fortalece o imaginário e faz com que permaneça na memória a experiência, bem como atua no consciente e inconsciente do leitor. O entendimento de consciente para Vigotski (2010) perpassa pelo processo de internalização e controle ativo da memória e atitude; já o inconsciente é, para o autor, a realização da atividade sem o controle não ativo, sem que ocorra a mudança no plano intrapsicológico a partir do plano interpsicológico (OLIVEIRA, 1992b). A mediação e o desenvolvimento pedagógico adequado da leitura influencia, como afirma Vigotski (2010, 2011), no desenvolvimento afetivo-cognitivo do sujeito-leitor.

Nobrega (2009) explica que

As produções imaginárias utilizam-se da linguagem simbólica, criando vínculos com o mundo, potencializando harmonia para os sujeitos no seu embate com a vida. Alimentar o imaginário, portanto, pressupõe desenvolver a função simbólica por meio de imagens, textos, sons, narrativas, etc., auferindo dimensão universal aos sentimentos, pensamentos e ações (p. 108).

Já no exemplo (4), o sujeito da pesquisa relaciona ao desenvolvimento intelectual e mudança em sua vida:

- (4) Com toda certeza as obras literárias influenciaram não só em sala de aula como na vida. A leitura é porta de entrada de conhecimento e, como professora incentivo sempre. (S20)

Em (4), podemos notar um indício da teoria sociocognitiva de leitura, pois observamos a composição do sujeito como ser dialético e dialógico que busca relacionar tudo o que está ao seu redor com seus conhecimentos. Logo, é influenciado por suas experiências emocionais (*perezhivanie*) e conhecimentos, formulando e reformulando novas ideias (SANTOS, 2009). Com o acesso à informação, o sujeito-leitor cria novas significações para seu conhecimento linguístico, enciclopédico ou mesmo interacional.

Como afirma Aguiar (2006), a leitura literária é uma fonte de conhecimento psicológico, social e pessoal. Portanto, ao longo de leituras o sujeito vai internalizando conceitos, ideias, ideais, pensamentos vão enriquecendo sua identidade leitora e sua personalidade (ROUXEL, 2013d). Para Nóbrega (2009, p.108), “a leitura não poderá ser compreendida somente como decifração do código escrito, mas como leitura de mundo, a que

viabiliza a transformação do Si Mesmo, processando o ser-no-mundo-com-o-outro”. Completa Jouve (2013, p. 62): “a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si”.

No exemplo (5),

- (5) Me tornei amante da leitura.  
Só voltei para a escola depois do 1º livro que li por inteiro. E hoje mostro a eles (alunos) que os livros (obras literárias) são verdadeiros companheiros nos momentos de solidão. (S11)

a experiência emocional (*perezhivanie*) de leitura literária do sujeito da pesquisa, no exemplo (5), está relacionada à subjetividade de sua vivência e relacionamento tanto com obras quanto com seres humanos. O sujeito da pesquisa afirma que “os livros (obras literárias) são verdadeiros companheiros nos momentos difíceis de solidão”, por isso, não havendo com quem conversar e expor seus sentimentos, a obra literária preenche afetivamente o espaço que normalmente seria de diálogo com outro ser humano, o que podemos considerar como afinidade. Sobre a questão da subjetividade, Jouve (2013, p. 53) explica que, “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo”, com a decepção de não ter companheiros humanos verdadeiros, o refúgio para aliviar a sensação de solidão foi retornar a si pelos personagens das obras literárias lidas. Para Colomer (2007), um dos aspectos da obra literária é “a possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens e a oportunidade de explorar a conduta humana de um modo compreensível”.

A pesquisadora completa:

[...] a literatura permite “ser outro sem deixar de ser o mesmo”, uma experiência que, como a do jogo, oferece o mistério de permitir ser e não ser – ou ser mais de uma coisa – ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas (COLOMER, 2007, p. 61).

A leitura, por ser uma atividade eminentemente social (LEENHARDT, 2006), e constituída de signos verbais e não verbais, está corroborando para o que Vigotski (2007) afirma ser a combinação entre instrumento e o signo que faz referência à atividade psicológica como comportamento superior. Logo, o sujeito da pesquisa procura atuar em sala de aula como mediador da leitura literária que faz com que seus alunos encontrem um refúgio para quando se sentirem solitários e construam, com o auxílio dos signos, suas experiências

emocionais (*perezhivanie*) positivas. Turchi (2006) comenta que o texto literário oferece a possibilidade de o sujeito construir sua imaginação, subjetividade, a lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria. Para Aguiar (2013, p. 154), “a atividade de leitura propicia a expansão do leque de experiências do sujeito, que passa a interagir com novas ideias e sentimentos, novas formas de conceber o mundo e as relações humanas”.

Já no exemplo (6),

- (6) [...] Ano passado realizei com os alunos a chamada “roda de leitura”. Ela acontecia toda sexta-feira durante uma aula. Nesse período, os alunos saíam da sala, traziam de casa almofadas, cobertor e tudo mais para que pudessem se acomodar do modo mais confortável possível. [...] (S9)

o sujeito da pesquisa cita uma atividade desenvolvida por ele em sala de aula: “ano passado realizei com os alunos a chamada Roda de Leitura”. Em seguida descreve como ocorrera este evento: “toda sexta-feira”, “os alunos saíam da sala”, “traziam de casa almofadas, cobertor e tudo mais que pudessem acomodar do modo mais confortável”. Explica até seu objetivo: “a proposta era que eles trouxessem de casa livros de seu gosto e esse momento fosse de descontração e prazer”. Vigotski (2010) comenta que, quando o sujeito é exposto a um maior número de sensações e emoções, a atividade pedagógica tende a ser internalizada com mais facilidade. Ao pensar assim, o sujeito da pesquisa está despertando em seus alunos aspectos que lhes são imprescindíveis para despertar o gosto pela leitura. Sua prática atende à proposta de Vigotski (2010), no sentido de estimular primeiramente pelo interesse do indivíduo, e, também, de Aguiar (2013, p. 158), quando este afirma que quanto mais intensa a “experiência de leitura, tanto maior serão seus benefícios para o sujeito”.

Leiamos o exemplo (7):

- (7) Muito. Sempre me recordo de algo que relaciono com minhas leituras. As histórias sempre ficaram na minha cabeça. As mensagens passadas e as experiências de leitura ficam para sempre. Leio muito para meus alunos, mas eles preferem que eu conte histórias minhas, criadas por mim. Geralmente essas histórias são de fantasmas e assombração. Muitas vezes invento na hora. É claro que minhas leituras promovem a minha imaginação, o que facilita a interação com meus alunos. (S22)

Nesse exemplo, o sujeito da pesquisa relata que realiza leituras com os alunos e que eles preferem as inventadas por ele às contadas de livros. Aguiar (2013) explica que o texto literário se abre ao que se pode ser e dá margem à imaginação e à criação, bem como compõe o mundo ficcional e simula a realidade, mimetizando os sentimentos e as necessidades humanas, completa Cosson (2014, p. 17) esta ideia ao afirmar que “a experiência literária não

só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Relata o sujeito da pesquisa que as mensagens passadas e as experiências de leitura ficaram em suas lembranças e que, na hora de inventar uma história para seus alunos, as leituras realizadas compõem sua memória.

Vigotski (2007, 2008, 2009) explica que a internalização é um processo que promove o desenvolvimento tanto no nível social quanto no individual. Assim, podemos perceber que o sujeito da pesquisa relata que a leitura literária formou seu repertório e que alimenta suas ações na em sala de aula. A experiência de leitura literária, para Silva (2013), é pensada como acontecimentos vivenciados em lugares visitados, sem que o sujeito se desloque fisicamente. Logo, esse repertório citado pelo sujeito da pesquisa é essa experiência literária.

Os exemplos (8) e (9) pertencem ao grupo de respostas negativas, ou porque apenas afirmam não ocorrer influência, mesmo sem especificar o motivo, ou porque suas experiências com leitura foram negativas e agora não estabelecem relação entre as leituras realizadas quando eram estudantes com a utilização em sala de aula. Seguem suas análises para demonstrar suas categorias.

Exemplo (8):

(8) Não. (S5)

O sujeito da pesquisa apenas apresentou o advérbio de negação “não”, sem especificar a falta de influência para atuação em sala de aula. Podemos inferir que a experiência emocional de leitura de obras literárias apresentou ausência de motivação interna e externa para o desenvolvimento de sua leitura e, com isso, no trabalho em sala de aula. Para Aguiar (2013), o desenvolvimento da leitura parte do movimento receptivo do leitor pelo seu próprio interesse. Logo, o sujeito da pesquisa não possui interesse na leitura literária e, por isso, não utiliza em sua sala de aula.

Exemplo (9):

(9) Infelizmente não. As leituras de obras literárias sempre foram obrigatórias e isso teve um impacto negativo na minha vida.  
[...]. (S4)

O sujeito da pesquisa aponta como influência negativa para sua atuação em sala de aula as leituras obrigatórias em sua época de estudante. Para Burlamaque (2006), criar hábito de leitura passa pela desobrigação da leitura, uma vez que a escola pode ser o único contato com obras literárias na vida de um indivíduo, e a obrigação o desestimula a ler. Segundo Cordeiro (2006), o que faltou foi o estímulo e motivação, bem como a mediação adequada para que o leitor iniciante encontrasse nos textos marcas que o orientassem e entrecruzassem

seus saberes como: autor, outros textos, conhecimento linguístico, enciclopédico, interacional, de suas experiências de vida e suas histórias de leitura. A frustração é um desestímulo para que se consiga realizar a leitura e relacioná-la com outros conhecimentos. Por meio do ‘infelizmente’ concluímos que influenciou. Inferimos que o impacto negativo foi na vida e na profissão. Vigotski (2010) explica que a antiga escola não deixava de trabalhar os conteúdos, mas os fazia de forma mecanizada e não atingia as motivações e desejos dos alunos, decaptando as emoções positivas que influenciam o indivíduo.

#### **4.5.4 Comparação entre os resultados apresentados nas tabelas**

Para compararmos as Tabelas 1, 2, 3 e 4, anotamos as respostas de todas as categorias, conforme classificações. Adotamos a escolha para classificação da tabela 4 devido ao objetivo: Investigar as influências dessas lembranças na atuação desses professores em sala de aula. Logo, percebemos que os dados coletados indicam que as experiências prazerosas de leituras proporcionam, em geral, pela intervenção de pares experientes, bem como por indicação formal, a inter-relação com a atuação profissional, em 7 respostas da tabela 4.

Constatamos que: em 7 respostas da tabela 4 destaca-se o gosto/prazer pela leitura e em comparação com as outras tabelas, esses 7 sujeitos da pesquisa, se subdividem-se em: tabela 1, 4 sujeitos mencionam a ocorrência prazerosa; na tabela 2, o índice de 6 ocorrências por intervenção de pares experientes; já na tabela 3, se destaca a indicação formal/informal com a afirmação de 4 sujeitos. Ainda em comparação entre esses resultados, verificamos: 2 casos, na tabela 1, aparecem dois tipos de experiência, tanto a prazerosa quanto a não prazerosa, e um sujeito da pesquisa não menciona a experiência.

Na única resposta em que o sujeito da pesquisa menciona ter ocorrido uma experiência (*perezhivanie*) de leitura literária negativa, percebemos que tivera a intervenção de pares experientes, bem como a indicação lembrada foi apenas por ambiente formal de aprendizagem e que a utilização em sala de aula estimula a criatividade dos alunos. O sujeito da pesquisa relata não ter sido prazerosa devido à obrigação da leitura e à falta de atividades incentivadoras.

Já em relação às respostas negativas da Tabela 4, 2 sujeitos da pesquisa não especificaram o porquê não utilizam em sala de aula as obras que leitura literária. Verificamos que estão inseridos na Tabela 1 na categoria experiência prazerosa e não prazerosa de leitura. Já na tabela 2, os sujeitos da pesquisa receberam intervenção de pares experientes indiretamente, e na tabela 3, a indicação fora formal. No entanto, as outras duas respostas em

que afirmam, os sujeitos da pesquisa, não influenciarem em suas aulas, um indica apenas a experiência prazerosa (Tabela 1), e a intervenção de pares experientes (Tabela 2), bem como ocorrera a indicação formal e informal (Tabela 3).

O outro sujeito da pesquisa, por sua vez, cita as experiências prazerosa e não prazerosa (tabela 1). Na tabela 2, fora classificado como “Sem menção direta à intervenção de pares experientes”, e na tabela 3, observamos a indicação informal.

A resposta de “atuação profissional”, também se destaca na tabela 4 com 8 respostas, sendo que em 3 delas, os sujeitos da pesquisa também apontam para a formação do caráter. Observamos que em comparação com as outras tabelas o resultado obtido é: tabela 1, 7 ocorrências para a leitura prazerosa e 1 para a leitura prazerosa e não prazerosa; tabela 2, 6 ocorrências para intervenção de pares experientes e 2 não menciona a intervenção; tabela 3, 4 respostas para indicação formal e informal, 2 para indicação formal apenas, 2 para interesse próprio e indicação formal.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, procuramos refletir sobre as inter-relações entre afetividade e cognição resultantes das primeiras experiências de leitura de obras literárias de professores do Ensino Fundamental (EF), bem como sobre o processo de intervenção de pares experientes e das indicações formais/informais na formação do sujeito-leitor, a partir das implicações e propostas teóricas de Vigotski (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) acerca dos processos afetivo-cognitivos e da experiência emocional (*perezhivanie*)

Os objetivos específicos para esta pesquisa foram:

- 1) Verificar se as primeiras experiências de leitura de obras literárias de professores do Ensino Fundamental foram prazerosas, ou não;
- 2) Verificar se houve, ou não, intervenção de pares experientes nesse processo de iniciação à leitura, e, se houve, como ocorreu;
- 3) Investigar as influências dessas lembranças na atuação desses professores em sala de aula.

Em relação ao primeiro objetivo, encerrada a análise, verificamos que as experiências emocionais (*perezhivanie*) de leitura literária em sua maioria foram prazerosas, mas que alguns sujeitos também relataram experiências tanto prazerosas quanto não prazerosas. No entanto, apenas 1 sujeito da pesquisa citou apenas a lembrança de experiência não prazerosas. Para nós, esse fato representa que as lembranças de experiências (*perezhivanie*) de leituras prazerosas são as que os sujeito-leitores mais relacionam afetiva e cognitivamente, bem como para os sujeitos da pesquisa, professores, quanto mais prazerosas foram as primeiras experiências mais elas se relacionam à atuação em sala de aula.

Já em relação ao segundo objetivo, constatamos que todos os sujeitos da pesquisa tiveram intervenção de pares experientes, mas em 8 respostas, os sujeitos da pesquisa não mencionaram como ocorrera essa intervenção. Por sua vez, ao responderem sobre o tipo de indicação, 5 sujeitos da pesquisa relataram apenas indicação informal, em contraste com três que indicaram interesse próprio na busca/escolha pelas obras, juntamente com indicação formal. Prevalece nesta resposta a indicação formal.

Isso indica a importância da atuação de pares experientes na formação do sujeito-leitor, pois, ao comentarem, ao fazerem intervenção, ao mostrarem exemplos, os pares experientes auxiliaram os sujeitos-leitores em formação com experiências que inter-relacionaram com suas lembranças afetivo-cognitivas de leitura de obras literárias. A intervenção de pares experientes nos forneceram dados que devem ser observados: a leitura

indicada pelos professores, familiares e amigos capacita os sujeitos-leitores em sua formação pelo hábito da leitura, pelo prazer, bem como auxilia no desenvolvimento afetivo-cognitivo, conforme cada experiência emocional (*perezhivanie*) de leitura.

Sobre o terceiro objetivo, observamos que as influências da leitura literária dos sujeitos da pesquisa são diversas, como: Atuação profissional, formação de caráter, cognição, criatividade, gosto pela leitura, imaginação e vocabulário, mas também que 4 sujeitos da pesquisa afirmaram que não influenciaram em sala de aula, sendo que 2 não especificaram o motivo.

Ao relatarem mais respostas positivas da influência de experiência emocional (*perezhivanie*), para nós, representa que as lembranças e o colorido emocional estão inter-relacionados ao que cada sujeito da pesquisa foi exposto, bem como que quanto mais influencias receberam das indicações e as leituras realizadas, tanto mais será a utilização em sala de aula, corroborando a teoria de Vigotski (1934, apud VAN DER VEER; VALSINER, 1994). A leitura de obras literárias auxilia na formação de caráter, nos relacionamentos inter e intrapessoais, bem como despertam a imaginação e o prazer pela leitura.

Como a pesquisa fora realizada com professores, verificamos que as leituras de obras literárias influenciam em sua atuação profissional, bem como tanto na diversificação de atividades com leitura, quanto nas atividades relacionadas às vivências dos estudantes. Esses sujeitos da pesquisa procuram despertar o gosto/prazer pela leitura de seus alunos. As lembranças de experiências emocionais (*perezhivanie*) de leitura literária podem ser determinadas pelo tipo de intervenção de pares experientes a que os sujeitos da pesquisa são expostos, bem como pelo modo de indicação tanto em ambiente formais quanto em informais de aprendizagem.

Esta pesquisa evidenciou a relevância do trabalho pedagógico incentivador de práticas de leitura literária. Reformulamos as ideias sobre de leitura de obras literárias apenas para cobranças de avaliações, uma vez que o colorido emocional das primeiras lembranças se for positivo e prazeroso auxilia na formação social e afetivo-cognitiva, bem como revelou que o colorido emocional de uma leitura prazerosa estabelece indicadores de mudança de comportamento.

Alguns aspectos interessantes sobre as lembranças de experiências de leitura de obras literárias foram primeiramente as inter-relações entre as indicações formais e informais. Os sujeitos da pesquisa possuem lembranças de suas leituras das indicações formais como sendo para realização de atividades para nota, prova, já das indicações informais, as lembranças dos sujeitos da pesquisa se estreitam nas relações pessoais, pessoas próximas e sem cobranças.

Destacamos também que a lembrança de leitura literária se relaciona com as experiências mais coloridas emocionalmente, corroborando a tese de Vigotski (2010, 2011) sobre o colorido emocional. A escola possui um papel fundamental na formação do sujeito-leitor, ela estabelece atividades sistematizadas para os sujeitos da pesquisa, mas interfere de forma, em geral, negativa, quando a função da leitura de obras literárias visa apenas à avaliação. A leitura por indicação informal, por sua vez, destaca-se pelo apego sentimental das lembranças, uma vez que está relacionada às pessoas próximas, familiares e amigos, sem uma exigência particular.

Outro aspecto que podemos destacar é a transformação pessoal pela leitura, subjetividade. As internalizações tanto dos signos, palavras, quanto da intervenção de pares experientes, fornecem aos sujeitos-leitores em formação a mudança de atitude interpessoal e intrapessoal, isto é, as leituras e as intervenções de leituras abrem novos horizontes para os sujeitos que estabelecem novos comportamentos sociais.

Afetividade e cognição estão inter-relacionadas às lembranças das primeiras experiências emocionais (*perezhivanie*) de leituras de obras literárias. Essas experiências (*perezhivanie*) podem ser observadas em sala de aula quando os professores, sujeitos da pesquisa, atuam, desenvolvem atividades sistêmicas, preparam seus alunos para a leitura, bem como incentivam ao próprio prazer de ler. A influência sobre a cognição ainda é mais desenvolvida, contudo quando se trata de criar um gosto pela leitura, prazer em ler, o professor procura desenvolver em seus alunos também a afetividade com o ato de ler.

Esta pesquisa nos mostrou que as contribuições da teoria de Vigotski para o entendimento de sujeito como ser afetivo-cognitivo tornou-se muito importante para a área da Educação, uma vez que a aprendizagem ocorre pelos dois vieses. O cientista contribuiu para que pudéssemos observar a trajetória da formação do sujeito: as influências do ambiente, das experiências emocionais (*perezhivanie*), o desenvolvimento cognitivo, a internalização, a generalização, bem como a diferenciação entre significado e sentido para o indivíduo em particular.

Sugerimos que sejam realizados outros estudos em relação à afetividade e cognição, dentre eles: lembranças de experiência emocionais (*perezhivanie*) no âmbito interdisciplinar de atividades desenvolvidas em projetos. Visualizamos, ainda, investigações sobre a atuação de leitura literária infanto-juvenil e os temas mais lidos, bem como a criação e desenvolvimento do *perezhivanie* de leitura literária para o nível de Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultural Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FAVEROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultural Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COSTA, Lígia M. da. *A POÉTICA DE ARISTÓTELES: Mímese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 2003.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultural Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.
- COSCARELLI, C. V. *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002. Disponível em < <http://pedagogiaaopedaletra.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2012/11/REFLEX%C3%95ES-SOBRE-AS-INFER%C3%84NCIAS.pdf>>. Acesso em 18 out. 2014.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FAVEROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DELARI JÚNIOR, A.; PASSOS, L. V. B. Alguns sentidos da palavra “*perezhivanie*” em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Disponível em: < [http://www.delari.net/ec-delari-2009\\_sentidos-perezhivanie.pdf](http://www.delari.net/ec-delari-2009_sentidos-perezhivanie.pdf) >. Acesso em 20 jul. 2015.
- FERREIRA NETTO, Waldemar. *Tradição oral e produção de narrativas*. São Paulo; Paulistana: 2008.

FERREIRA, E. A. G. R.; VALENTE, T. A. A relação afetiva com a leitura: memória de professores. In: *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.12, n. 26, p. 5-25, jan/jun. 2012. Disponível em <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/558/628>>. Acesso em 13 jun. 2015

FIORIN, José Luiz. Minha relação com a literatura. In: BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2013.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FAVEROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

KATO, Mari. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). *Leitura na escola*. São Paulo: Global, 2008b.

KOCH, Ingedore G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005a. p. 95 – 107.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto 2012.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2010.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. In: *Temas em Psicologia*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>> Acesso em 08 jul. 2015.

LEME, Maria Isabel da Silva. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso Mental. In: LEONTIEV, A. N. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução Rubens Eduardo Frias. 4.ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LÖBLER, Daiane Antunes Dias; FLÔRES, Onici Claro. As profundezas da compreensão: as inter-relações entre interpretação, compreensão e significado. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35 n.59, p. 181-196, jul.-dez., 2010. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 25 out. 2014.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 3.ed. São Paulo: ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIA, Luiza de. *Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: EPU, 2011.

NICOLAU, Marieta Lucia Machado. A criança, o adolescente e o adulto: diferentes matizes afetivos, diante do processo de construção do conhecimento. O papel das mediações pelos pares, professores e familiares. In: SILVA, E. R. da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, M. J. M. (Org.). *Cognição. Afetividade e Linguagem*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

NÓBREGA, Nanci Gonçalves da. No espelho, o Triskter. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Sumus, 1992a.

\_\_\_\_\_. O problema da Afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Sumus, 1992b.

\_\_\_\_\_; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

PARREIRA, Ninfa. *Confusão de Línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira; TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. Primeiro da obrigação depois a devoção? In: SILVA, E. R. da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, M. J. M. (Org.). *Cognição. Afetividade e Linguagem*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FAVEROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Leitura e formação de docentes: teoria e prática pedagógica. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultural Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROMERO, Tania Regina de Souza. A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica. In: SILVA, E. R. da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, M. J. M. (Org.). *Cognição. Afetividade e Linguagem*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

RÖSING, Tânia M. K. Leitura e memória. In: BARBOSA, Márcia H. S.; RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia M. K. *Leitura, identidade e patrimônio cultural*. Passo Fundo: UPF, 2004.

ROUXEL, A. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a.

\_\_\_\_\_. A apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b.

\_\_\_\_\_. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013c.

\_\_\_\_\_. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FAVEROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013d.

SANTOS, Fabiano dos. Agentes de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussão e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, Juliana O. C. Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura: entre Bakhtin e Vygostsky. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.32, n.62, p. 75-86, jun. 2014. Disponível em: < <http://www.alb.com.br>>. Acesso em 18 ago. 2014.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. Representações discentes acerca do bom professor: as características de personalidade como “tecnologia de trabalho” na relação pedagógica. In: SILVA, E. R. da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, M. J. M. (Org.). *Cognição. Afetividade e Linguagem*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. Lembranças afetivas das primeiras experiências discentes. In: *Estudos Linguísticos*, v. 42, n2, p. 692-704, maio/ago. 2013. Disponível em < <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos> >. Acesso em: 10 abr, 2015.

SILVA, E. T. da. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussão e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

SILVA; M. C. da; MARTIS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, Márcia Cabral da. *Leitura, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013a.

\_\_\_\_\_. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FAVEROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013b.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FAVEROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

TOASSA, Gisele.  *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papyrus, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Da infância à ciência: língua e literatura. In: BRAITH, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2013.

TURCHI, Maria Zaira. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultural Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes: 1996.

VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 1996. p. 377-386.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criatividade na infância*. Tradução José Carlos Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. The problem of the environment. 1934. [This was the fourth lecture published in Vygotsky, L. S. 1935: Foundations of Paedology (pp. 58-78). Leningrad: Izdanie Instituta. The chapter heading is our invention. In reality, the chapters (or rather, lectures) were simply numbered]. In: VEER, Rene Van Der; VALSINER, Jaan. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell Publisher, 1994. p. 338-354. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.