

MEDIAÇÃO AFETIVA DA LEITURA COM ADULTOS

Daniela Gobbo Donadon Gazoli¹

Apresentação

Conforme apresentado nos dois primeiros textos que compõem a proposta da presente mesa, a partir das pesquisas do Grupo do Afeto, o tema exposto é amplo e muitos são os desafios enfrentados por pesquisadores interessados em compreender como se constitui um leitor autônomo, intrinsecamente motivado pela própria atividade de leitura.

Aqui partimos das pesquisas, dos dados e das análises expostas nos textos anteriores sobre a construção do sujeito leitor, mas pretendemos explorar outro momento do sujeito: o que tem a oportunidade de se alfabetizar na fase adulta. Portanto, trata-se de pessoas que, por longa parte de suas vidas, não puderam construir hábitos de leitura pelo não domínio do código escrito, entre outros fatores. Focamos, então, nas práticas pedagógicas de professores com reconhecida habilidade para aproximar estes sujeitos das práticas de leitura, mudando a relação com a atividade, resultando, muitas vezes, em casos de constituição de leitores assíduos na fase adulta.

Para basear a discussão, lançaremos um olhar para a pesquisa de Grotta (2000), no intuito de compreender as marcas já identificadas sobre sujeitos leitores e suas histórias de constituição, com objetivo de identificar a história de construção de vínculos entre sujeito e a leitura, bem como observar os principais mediadores do processo.

Na sequência, focaremos dados da pesquisa de Gazoli (2013), que acompanhou o trabalho pedagógico de uma professora de EJA – Educação de Jovens e Adultos – que valorizava atividades de leitura. Descreveremos algumas de suas práticas pedagógicas e o impacto das mesmas nos estudantes. O intuito da proposta é destacar indícios de que é possível ao sujeito alterar sua relação com o objeto – no caso um não leitor aproximar-se da leitura.

Para fundamentar a discussão, o texto se apoiará na abordagem histórico-cultural, com destaque para Vigotski (2000) e Wallon (1978), além de pesquisas produzidas pelo Grupo do Afeto, visando discutir como a relação com a leitura pode ser construída, também, na fase adulta.

Bases teóricas e a questão dos *sentidos e significados*

Os dados de pesquisas que pautam a argumentação que aqui apresentamos tomam por base os pressupostos teóricos do Grupo do Afeto, assumindo a perspectiva histórico-cultural, que interpreta a afetividade a partir da visão monista possibilitada pelos estudos de Wallon (1978) e Vigotski (2000): ambos compreendem a dimensão afetiva como inerente ao desenvolvimento humano.

O grupo já conta com mais de uma década de pesquisas publicadas (Grotta 2000, Tassoni 2000, Falcin 2003, Souza 2005, Donadon 2009, Higa 2007, Gazoli 2013, Orlando 2014, Leite *et al* 2006, 2013), período de produção que favoreceu avanços na conquista de uma visão que compreende a dimensão afetiva como constituinte sempre presente em todos os processos humanos – amplia-se o entendimento da concepção monista de homem.

Em breve incursão na base teórica, destaca-se que Wallon (1978) entende a afetividade como determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento. O autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano, definindo seu próprio projeto teórico como sendo a elaboração da psicogênese da pessoa completa. Entende a afetividade de

¹ Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: danidonadon@gmail.com.

forma ampla, envolvendo uma gama de manifestações, que abarcam dimensões psicológicas e biológicas, englobando vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se através da apropriação dos sistemas simbólicos culturais. Afirmava que “é certo que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual.” (Wallon, 1979, p. 115).

Vigotski (1998), por sua vez, também discutiu a relação entre afeto e cognição a partir de sua visão sócio-interacionista. Defendeu que, além do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância. Para Vigotski (1998):

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (p. 40)

Em síntese, partir das concepções teóricas explicitadas, pode-se inferir que existe uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, a princípio orgânicos, que ganham complexidade durante o desenvolvimento do indivíduo, entendendo que ambos, compondo uma indissociável relação, são intrínsecos ao desenvolvimento humano.

Assumindo a base apresentada pelas dois textos predecessores, apenas pontuaremos alguns aspectos importantes às reflexões que se seguem, visando possibilitar espaço para avançar, ainda que timidamente, em dois conceitos chave para as análises que pretendemos tecer – *sentidos e significados*.

Neste sentido, faz-se fundamental destacar um conceito chave na teoria de Vigotski (2000) que é a questão da mediação, crucial para nossas reflexões sobre constituição do sujeito leitor. Para o autor, a relação do sujeito com o objeto é sempre mediada, quer pelo outro, ou por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o principal deles. A mediação permite ao homem desenvolver-se para além das funções biológicas elementares, possibilitando as funções psicológicas superiores, a partir das relações do homem com a cultura, em permanente processo de significação e desenvolvimento. Importante lembrar que todo processo de mediação não se dá, unicamente, em termos cognitivos: a dimensão afetiva faz-se, permanentemente, presente e atuante nas internalizações vivenciadas pelo sujeito.

Neste sentido, Wallon (1978) e Vigotski (2000) nos ajudam a refletir sobre a questão a partir de suas ideias sobre a indissociabilidade dos processos afetivos e cognitivos. Ambos processos são caracterizados como elementos que se desenvolvem nos sujeitos, sendo que os ganhos de um possibilitam avanços no outro, e vice-versa².

Portanto, a dimensão afetiva também se desenvolve através das mediações vivenciadas pelo sujeito em sua história de vida, assumindo formas cada vez mais complexas, assim como a cognição. Vale destacar que este movimento de desenvolvimento e indissociabilidade entre afeto e cognição assume uma relação dialética, um processo constante de desenvolvimento amalgamado. As mediações, ao longo das experiências de vida, irão compor a subjetividade de cada sujeito.

Assim, podemos pensar a constituição do leitor como processo de sucessivas mediações que viabilizam a construção do vínculo entre o sujeito e a atividade de leitura. Podemos inferir que, ainda que a atividade de leitura não seja autônoma para um sujeito em determinado momento de sua vida, ela pode ser construída a partir de novas mediações – pensadas e planejadas para favorecer o processo.

² Ver conceitos de *alternância* e *dominância* funcional em Wallon (1978): afeto e cognição se alternam no processo de desenvolvimento humano e, em cada fase, os ganhos da fase anterior tornam-se base para os avanços da seguinte.

Neste ponto, coloca-se a questão: como as práticas pedagógicas possibilitam a constituição da relação do sujeito com a leitura, afetando a sua subjetividade? Tal indagação nos levou ao estudo de dois conceitos da obra de Vigotski (2000): os *sentidos* e os *significados*.

Para Vigotski (2000), pensamento e linguagem são elementos inseparáveis para pensar o desenvolvimento humano. Para ele, *significado* é uma unidade decomposta que permite estudar pensamento e linguagem de forma indissociada: tarata-se de um conceito que relaciona, necessariamente, o pensamento e a linguagem. A palavra sem *significado* é um “barulho”, um som qualquer, deixa de ser linguagem sem a atividade intelectual do pensamento, de significação. Neste movimento complexo, dialético, Vigotski (2000) define que *significado* é discurso intelectual: pensamento e linguagem amalgamados.

Discutindo sobre *significado*, Vigotski (2000) anuncia que a implicação mais importante da sua proposta sobre o conceito, a partir de sua pesquisa, é a “descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem” (p. 399). Para ele, descobrir que o *significado* das palavras se modifica, desenvolve-se, possibilita superar a tradicional teoria da imutabilidade do *significado* da palavra que serviu de base para todas as teorias anteriores da psicologia, que separavam o pensamento e a linguagem.

Para o autor, nenhuma das correntes teóricas conseguiu compreender a natureza psicológica da palavra: sua representação da realidade através da consciência. E, principalmente, nenhuma conseguiu compreender o caráter de desenvolvimento do *significado*. O desenvolvimento do *significado*, em Vigotski (2000), não é apenas inicial, é constante, não sendo exclusivo da infância, mas permanente em qualquer idade.

Como fica claro em toda a obra de Vigotski (2000), o desenvolvimento humano não é um processo puramente biológico, que evolui de acordo com a faixa etária, mas está, indubitavelmente, ligado às experiências sociais e culturais que o sujeito irá vivenciar. O desenvolvimento tem base biológica, mas ocorre apenas a partir das vivências, aprendizagens culturais, mediações. Portanto faz-se pertinente supor que o desenvolvimento do *significado* das palavras está ligado às experiências de significação que o indivíduo irá vivenciar ao longo de sua vida. Assim sendo, adultos não alfabetizados deixam de vivenciar uma série de processos de significação que a escola tem o papel social de oferecer em nossa sociedade: aqui destacamos a oportunidade de tornar-se leitor.

Seguimos para o conceito de *sentido*, que surge no texto de Vigotski (2000) após a longa discussão sobre a linguagem interior, culminando em uma questão colocada pelo autor: “em que consistem as peculiaridades básicas da semântica da linguagem interior?” (p. 464). O autor explica que, em suas pesquisas, encontrou três peculiaridades do aspecto semântico da linguagem interior, destacando a primeira como fundamental: o predomínio do *sentido* sobre o *significado* da palavra. Citando o trabalho de Paulham³, Vigotski (2000) relata que foi este autor quem destacou a diferença entre *significado* e *sentido*. Ele mostrou que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (Vigotski, 2000, p. 465).

Descreve Vigotski (2000):

Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (...) Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas

³ Vigotski (2000) não cita fonte para identificar o texto do autor ao qual se refere.

um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no curso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (p. 465)

Para Vigotski (2000), o *sentido* confere às palavras um enriquecimento a partir do contexto, estabelecendo os fundamentos da dinâmica do significado das palavras. Entende que a palavra vai incorporar do contexto conteúdos intelectuais e afetivos, ampliando o seu círculo de significados, preenchendo-o de novos conteúdos variados, ao mesmo tempo diminuindo-o, pois o restringe ao seu *significado* dentro do contexto específico.

Para Vigotski (2000), *significados* são socialmente construídos e compartilhados em uma mesma cultura, em um mesmo período histórico, podendo ser extremamente variáveis em diferentes culturas e tempos históricos. São marcados por elementos históricos e culturais que levam cada indivíduo, em um determinado contexto, a internalizar um signo específico associado ao objeto, que é construído coletivamente e compartilhado entre membros de uma mesma cultura. Enquanto o *sentido* refere-se às marcas associadas pelo homem a cada objeto a partir do histórico de experiências do sujeito com o objeto, dependendo da mediação vivenciada na sua história de vida. Assim, o *sentido* das palavras está ligado a toda uma rica gama de momentos que existem na consciência. As novas experiências vivenciadas, as novas leituras, estudos, interações e mediações levam à construção de novos *sentidos* para o indivíduo e, também, para o coletivo: o movimento de significação é permanente.

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento humano é repleto de rupturas, de involuções, sempre considerando a dramaticidade do ser humano, pois o desenvolvimento se dá nesta concretude da condição humana. É possível compreender que sempre haverá desenvolvimento, construção de consciência. A questão é: em que condições? O quanto as condições reais de vida irão favorecer ou não o desenvolvimento da linguagem, dos processos de significação, quanto vão afetar a construção de sentidos e, como vão marcar a construção da consciência? Como o processo de alfabetização na idade adulta recoloca, desenvolve, possibilita a construção do sujeito leitor? Esta é a principal questão sobre a qual almejamos avançar, explorando os dados das pesquisas que seguem.

Constituição do sujeito leitor

Com o intuito de refletir sobre a constituição dos processos de significação – construção de *sentidos* e *significados* – que levam um sujeito a tornar-se leitor autônomo, vale uma incursão pela pesquisa de Grotta (2000), desenvolvida no Grupo do Afeto e uma das primeiras a dedicar-se ao tema da construção do leitor.

Grotta (2000), em seu mestrado, preocupou-se em estudar como o sujeito se constitui leitor, quais seriam as vivências e mediações que propiciariam a formação de sujeitos leitores? A partir da questão, a autora procurou identificar sujeitos que eram leitores autônomos, ou seja, profundamente envolvidos com as práticas sociais de leitura, mantendo a leitura como atividade permanente em suas vidas.

Sua pesquisa pautou-se na metodologia qualitativa (Ludke e Andre 1986), construindo dados através do procedimento conhecido como entrevistas recorrentes⁴ com quatro sujeitos adultos – professores universitários com idade entre 40 e 60 anos – que compartilharam suas histórias de vida, de mediações concretas vividas com a atividade de leitura. Os sujeitos bucam narrar quais foram os aspectos fundamentais para a sua formação como leitores.

⁴ Procedimento no qual a pesquisadora entrevista o sujeito, transcreve a gravação da entrevista e apresenta o resultado para o sujeito, que pode alterar, acrescentar, explorar a narrativa, aprimorando-a cada vez mais a cada nova entrevista. Para detalhamento ver Leite e Colombo (2006) ou a pesquisa de Grotta (2000) na íntegra. Disponível na Base Digital do SBU – Sistema de Bibliotecas da UNICAMP.

De acordo com Grotta (2006), sobre os resultados de sua pesquisa:

pode-se dizer que os leitores vão se constituindo a partir da natureza e da qualidade da relação que cada sujeito vai estabelecendo, ao longo de sua vida, com o material escrito, seja direta (lendo por si mesmo) ou indiretamente (leitura do outro para si). (p. 199)

Seus dados possibilitaram descrever e analisar a história de constituição de cada sujeito, identificando os principais mediadores nas suas trajetórias. Alguns aspectos comuns se destacam:

1. para os quatro sujeitos entrevistados, o ingresso no mundo da leitura se deu antes de sua alfabetização, através de outros sujeitos mediadores que liam para eles em ambiente de carinho e atenção;
2. destacam a importância do papel do outro – mediação – na sua construção como leitores. Os quatro narraram a existência de um mediador principal – pais, avós, tios, professores, entre outros – como elemento de destaque na construção do seu interesse pela leitura. Seja através de leitura narrada com vozes, leitura compartilhada, empréstimo de livros que depois eram comentados com entusiasmo, sempre houve a descrição de pelo menos um sujeito mediador afetivamente marcante, sendo este sempre um adulto importante na vida do sujeito;
3. todos os sujeitos relatavam o entusiasmo e encantamento com a atividade que seus mediadores deixavam transparecer. Ficava, para eles, nítido o prazer despertado pela leitura⁵;
4. as marcas afetivas eram latentes e fundamentais para compreender o processo. Todos usavam termos ligados à dimensão afetiva, deixando claro que o ambiente era afetivo, acolhedor, que apreciavam o carinho e a atenção a eles destinados durante a leitura.

Ao aprofundar os relatos sobre a história de vida e de mediações com a leitura para seus sujeitos, Grotta (2000) destaca alguns aspectos relevantes observados:

1. Os relatos apontam que o processo de alfabetização é momento marcante, pois permite intensificar um processo de curiosidade e vontade de ler já estimulado, viabilizando que a atividade seja feita de forma independente e autônoma. Os relatos destacam que um processo de alfabetização e letramento que permita o domínio do código escrito, ao tempo em que permite a compreensão significativa do que se lê, favorece o interesse pela leitura; assim o sujeito vai se habilitando para compreender textos cada vez maiores e mais complexos.
2. Diretamente ligado ao aspecto anterior, as narrativas destacam a importância do acesso a materiais de leitura. Uma vez aptos a lerem sozinhos, os sujeitos buscavam leituras de seu interesse. Contar com acervo familiar, bibliotecas, livrarias, empréstimo de familiares, professores e amigos, ou outras formas de acesso aos materiais escritos foi destacado como ponto importante da constituição dos quatro leitores.
3. Um aspecto específico da relação entre afeto e cognição também destacou-se nos relatos. Os quatro sujeitos descreveram, na época de suas adolescências, influência de um ou mais sujeito leitor que eles admiravam por sua intelectualidade, sendo figuras pelas quais nutriam admiração, respeito e carinho. Os casos envolviam professores e as análises que estes faziam de livros, textos, e relações que estabeleciam com a realidade social.

⁵ Destaque para o conceito de contágio de Wallon (1978).

4. Espaços e parceiros de interlocução sobre as leituras realizadas foram destacados pelos quatro sujeitos como elementos importantes para motivação da leitura. As discussões sobre os livros, as ideias e argumentações, ampliando as possibilidades de estabelecer relações, foram percebidas como participação em uma atividade culturalmente importante e socialmente valorizada, levando-os a sentirem-se inseridos. A discussão com mediadores leitores mais experientes os levava a sentirem que estavam indo além do aprendido com a leitura individual, ampliando suas possibilidades. Nos relatos, surgiram menções à dimensão afetiva, quando os sujeitos narravam os estímulos na forma de elogios aos seus comentários, orientações e incentivo à produção escrita de suas reflexões sobre o livro, em um movimento sentido por eles como de valorização pessoal.

As histórias acompanhadas por Grotta (2000) nos permitem inferir que as mediações vivenciadas possibilitaram ao sujeito apropriar-se de diferentes aspectos envolvidos no processo, incluindo as dimensões cognitiva e afetiva, que atuavam simultaneamente, não sendo possível dissociá-las.

Para Grotta (2006):

Um sujeito define seu modo de ser-no-mundo a partir da internalização das relações sociais que vivencia com familiares, amigos, professores... e da qualidade afetiva que perpassa tais relações. São os fenômenos afetivos que marcam a qualidade das interações sociais, conferindo um sentido afetivo à internalização de objetos culturais, no caso, leitura de textos. (p. 221)

Assim, a partir dos dados, podemos inferir que a leitura é uma atividade humana complexa que demanda aprendizagem e é marcada pela mediação. As práticas sociais de leitura são vivenciadas e significadas pelo sujeito a partir da qualidade da mediação experienciada, o que vai afetar diretamente a relação estabelecida entre os sujeitos e o ato de ler.

Os leitores entrevistados são pessoas que encontraram, em suas vidas, mediadores afetivamente significantes que permearam a construção afetiva de aproximação com a leitura.

Formando adultos leitores: desafios e possibilidades

O Grupo do Afeto tem demonstrado a natureza social da constituição do sujeito leitor. As pesquisas vem acumulando dados que permitem inferir que é nos sucessivos episódios de mediação que o sujeito tem sua subjetividade constituída como leitor autônomo. As experiências concretas vivenciadas com mediadores leitores, com a escola, com acervos de livros, com a alfabetização, levam os sujeitos à construção de sentidos que os aproxima da atividade de leitura.

Mas é preciso considerar que a história de mediações nunca se finda enquanto o sujeito estiver inserido na sociedade. Conforme discutimos na breve incursão teórica, Vigotski (2000) destaca que os sentidos são permanentemente afetados, ressignificados a partir de cada nova vivência experienciada pelo sujeito em relação ao objeto.

O que nos leva ao ponto central de discussão do presente texto. Adultos não alfabetizados, ao ingressarem em salas de EJA – Educação de Jovens e Adultos – são, via de regra, sujeitos não leitores, devido às limitações impostas pelas condições sociais. Sobre tais sujeitos, nossas bases teóricas permitem inferir que é possível modificar a relação e desenvolver um trabalho pedagógico capaz de aproximar tais sujeitos da atividade de leitura. Cabe, então, estudar e descrever práticas pedagógicas capazes de favorecer o processo.

Para tanto, tomaremos como base os dados de nossa pesquisa (Gazoli 2013), que procurou investigar a dimensão afetiva na mediação pedagógica, bem como sua repercussão para os

sujeitos envolvidos, buscando compreender e descrever o papel da afetividade no desenvolvimento humano, em especial, nos aspectos relacionados com a leitura e a escrita. Procura compreender como tais experiências afetivas impactam na construção da subjetividade humana, construindo novos sentidos a partir das novas vivências experienciadas.

A pesquisa, de natureza qualitativa (Ludke e Andre 1986), envolveu o acompanhamento da pesquisadora a uma sala de aula de EJA, filmando as práticas pedagógicas envolvendo professora e estudantes, para posterior exibição das imagens gravadas nas sessões de *autoscopia*⁶, nas quais os sujeitos verbalizavam sobre a experiência vivenciada.

Dentre os resultados da análise de dados, chamamos atenção para um aspecto específico: a mudança nas relações entre sujeitos e objetos. Entre os sujeitos da pesquisa, foi comum observar a mudança dos sentidos atribuídos a diversos objetos escolares. As marcas de afastamento das oportunidades de ensino faziam com que utilizassem palavras como “vergonha” e “humilhação” ao falarem sobre leitura – eram estes os sentidos da leitura em sua vida: uma ausência e uma negação que os impactava de forma muito negativa. Porém, nenhum dos sujeitos deixava de caracterizar a leitura como objeto de desejo.

Vixe, eu me sinto muito bem. Dá o maior orgulho. A coisa mais triste que tem é a gente não saber ler. Tudo que a gente pega tem que ficar dando pros outros ler, né? E eu tinha vergonha. Daí comecei a ler. Agora eu to no céu!
(Trecho de fala de sujeito da pesquisa) (Gazoli, 2013, p. 150)

Assim, o processo de construção de novas relações com a leitura é complexo, marcado por relações de conflito, cuja superação se dá, também, em termos afetivos, não se restringindo à dimensão cognitiva. O adulto precisa ressignificar sua relação com o objeto, atribuindo, a partir das novas mediações, novos sentidos às relações com as quais já possui um histórico de afastamento – o qual precisa ser desconstruído e superado.

Assim sendo, não são quaisquer práticas pedagógicas capazes de permitir que o processo avance, pois a qualidade da mediação faz-se fundamental para o sucesso⁷ do processo.

Os dados da pesquisa sugerem que a inserção nas práticas de leitura foram favorecidas por uma série de práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora. Aqui destacaremos apenas algumas:

1. Letramento e domínio do código. A professora desenvolvia suas práticas de ensino da língua escrita na perspectiva do letramento, escolhendo textos significativos para os estudantes, focando a compreensão das ideias do texto, partindo de materiais escritos reais e presentes na vida de seus estudantes, avançando para textos cada vez mais complexos. Porém afirmava valorizar a importância de ensinar o código escrito. Suas práticas de alfabetização, neste sentido, primavam por possibilitar ao aluno o domínio gramatical, a ortografia correta, os elementos constitutivos dos diferentes gêneros textuais. Verificamos, na fala dos sujeitos, que o domínio do código possibilitava segurança durante a leitura.
2. Variação de gêneros textuais. A professora trabalhava com uma gama muito variada de gêneros textuais, com destaque para: poesias, letras de música, receitas, romances, literatura brasileira, reportagens, bulas de remédio, entre outros. Cada gênero textual era trabalhado

⁶ Para maiores informações sobre o procedimento de coleta de dados ver Leite e Colombo (2006), Sadalla e Larocca (2004) ou a pesquisa de Gazoli (2013) na íntegra. Disponível na Base Digital do SBU – Sistema de Bibliotecas da UNICAMP.

⁷ Aqui o termo sucesso é usado com o sentido de não apenas permitir a apropriação por parte do estudante, mas de favorecer a aproximação afetiva entre sujeito e objeto de aprendizagem, entendendo que a leitura também é uma atividade que exige aprendizagem (Leite, 2013).

com atividades diferenciadas e com objetivos específicos. A professora afirmava que, ao se deparar, em sua vida cotidiana, com um gênero textual que domina, o sujeito sente-se capaz, o que o motiva a continuar no processo de ensino e aprendizagem. A situação oposta também se verifica: estar estudando e não conseguir ler gêneros que se apresentam em sua vida, causa insegurança e leva-o a questionar se o processo está sendo válido.

3. Roda de Leitura. Nesta atividade permanente, a professora e os alunos realizavam a leitura em voz alta de livros e discutiam sobre a leitura, estabelecendo conexões com a história de vida dos estudantes e da professora, bem como refletindo sobre a realidade social e política. Os textos escolhidos costumavam motivar comentários dos estudantes a respeito de suas memórias de infância: a vida no campo, a culinária familiar, o cultivo da agricultura eram alguns dos conteúdos de textos que sempre denotavam interesse no grupo. O ambiente era muito acolhedor. Sempre colocavam uma mesa com café e bolo durante a atividade. Os estudantes afirmavam gostar muito de compartilhar suas histórias e ouvir as dos colegas. Muitos diziam que a leitura da professora, nestes momentos, soava como música. De fato, sua leitura era feita de forma muito envolvente.
4. Biblioteca de sala. Conhecida como canto da leitura, caracterizava-se como um local dentro da sala de aula com uma boa variedade de gêneros textuais disponíveis para os alunos. A professora sempre consultava os alunos sobre acréscimos para a biblioteca, sugerindo alguns títulos e falando sobre eles de forma entusiasmada. Os livros poderiam ser emprestados e os alunos podiam trazer novos livros para sugerir a leitura.

A atuação da professora não pressupunha apenas objetivos cognitivos, mas preocupava-se, também, com a dimensão afetiva, existindo sempre o cuidado de levar os alunos a gostarem da atividade, apreciar a poesia, a música, o livro. Ela compartilhava com seus alunos o prazer pela leitura e escrita, além do sentimento de satisfação por poder fazer da escrita um precioso instrumento na vida cotidiana. Em suas aulas, observamos se propagar, entre seus alunos, o gosto pela leitura e escrita, dando à sua mediação o caráter contagioso da afetividade, de que fala Wallon (1968).

Os sujeitos entrevistados relataram terem desenvolvido hábitos de leitura que passaram a fazer parte de sua rotina cotidiana. Contavam que passaram a escolher uma receita nova cada vez que tinham tempo para a cozinha. Relataram o costume que foram adquirindo de ler o jornal todos os dias, uma vez que a prática era permanente nas aulas da professora, ajudando a construir o hábito. Relataram o prazer em ler um livro na varanda de suas casas ou em suas camas, antes de dormir. Muitos estudantes afirmaram sentir falta nos dias em que não conseguiam praticar suas atividades de leitura.

Considerações

Comparando aspectos das histórias de vida dos sujeitos de Grotta (2000), aqui descritos, com as afirmações dos adultos não alfabetizados sobre a leitura, podemos levantar alguns pontos de reflexão. Para os leitores autônomos constituídos, os sentidos de leitura evocam boas lembranças, como carinho, atenção, valorização de si, toda uma série de memórias de eventos psicológicos afetivamente aproximadores. Já para os adultos não alfabetizados, os sentidos de leitura encontram-se mais ligados a sentimentos de exclusão, de negação, de vergonha por não pertencimento a algo muito valorizado em nossa sociedade. Assim, as relações dos diferentes sujeitos com a leitura fazem com que os sentidos para eles sejam radicalmente diversos.

Mas, alerta Vigotski (2000), a soma dos eventos psicológicos despertados em nossa consciência vai se alterando e, uma vez que o sentido é uma zona fluida e em permanente

movimento de construção e reconstrução, ele pode ser alterado a partir das novas experiências vividas e mediadas em relação ao objeto – no caso a leitura.

Desta forma, as práticas da professora seguiram, em muito, no sentido de construir novas memórias, somar novos eventos psicológicos, atribuindo novos sentidos à leitura. Para os sujeitos, somaram-se momentos prazerosos de leitura coletiva, a mediação entusiasmada da professora, o acesso ao mundo letrado tão almejado, o sentimento de conquista da escrita, o ambiente acolhedor de sala de aula, o prazer de conhecer novos mundos pelo livro.

Portanto, os dados sugerem que a mudança causada pela mediação docente, pautada em um planejamento de práticas pedagógicas, afetiva e cognitivamente aproximadoras da atividade de leitura, bem como a conquista do código escrito e o acesso a materiais escritos, podem possibilitar a construção de novos sentidos, levando o sujeito a envolver-se com a leitura na fase adulta.

Porém, o processo não é simples e nem facilmente consolidável. Uma boa professora na fase adulta pode, sem dúvida, iniciar o processo, mas faz-se necessário que exista continuidade. Neste sentido, cabe às políticas públicas atentar para o processo e prever projetos de leitura em espaços públicos, como bibliotecas, não apenas disponibilizando material impresso – o que certamente é fundamental – mas avançando e oferecendo, por exemplo, grupos de leitura e debate, tornando a leitura estimulante e motivadora em um ambiente acolhedor, afetivamente aproximador.

Referências

DONADON, D. G. (2009) **Educação de Jovens e Adultos: A Dimensão Afetiva na Mediação Pedagógica**. 2010. 230f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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

GAZOLI, D. G. D. (2013) **Afetividade e Condições de Ensino na Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 301f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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

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

LEITE, S. A. da S. (Org.) (2006). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

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

LEITE, S. A. S. (2013). (Org.). (2013). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Cortez Editora.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. (1986). **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

ORLANDO, I. R. (2014). **Formação de Leitores**: a dimensão afetiva na mediação da família. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

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

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

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

VIGOTSKI, L. S. (1996) **Obras Escogidas**. v. III. Madrid: Visor.

_____. (1996) **Obras Escogidas**. Vol IV. Madrid: Visor.

_____. (1998) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2000) **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

WALLON, H. (1978). **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores.