

BASES TEÓRICAS SOBRE O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Sérgio Antônio da Silva Leite¹

Apresentação

Nas últimas décadas, temos observado, em nosso meio, a presença crescente do tema da afetividade na agenda de pesquisadores da área da Educação, especialmente relacionados com a Psicologia Educacional (Dantas, 1992; Oliveira, 1992; Mahoney, 1993; Pinheiro, 1995; Almeida, 1997; Arantes, 2003; Leite, 2006, 2013). A partir de meados dos anos 90, iniciamos uma série de estudos e pesquisas sobre a questão da dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica em sala de aula, através de um grupo de orientandos de diversos níveis, o qual tive o imenso prazer de coordenar. Este grupo ficou informalmente conhecido como Grupo do Afeto². Deve-se esclarecer que esse nosso envolvimento com a questão da afetividade ocorreu a partir de propostas de estudos que passaram a focar a questão da constituição do leitor autônomo, estimulando o aprofundamento teórico e a realização de inúmeras pesquisas sobre o tema.

A questão dualismo x monismo

Um dos primeiros desafios teóricos que se colocaram para o Grupo do Afeto foi compreender os motivos determinantes da ausência do tema da afetividade na agenda do pensamento educacional ocidental, em especial da pesquisa realizada em sala de aula. Alguns interlocutores (Capra, 1982; Figueiredo, 1992; Giles, 1993; Bosch, 1998; Marcondes, 2000) nos possibilitaram supor que tal ausência se deva ao domínio secular da conhecida *concepção dualista* no pensamento filosófico ocidental, segundo o qual o Homem é um ser cindido, não único.

Assumir a concepção dualista razão/emoção significa crer que o sujeito é um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões. No mesmo sentido, implica assumir que o Homem apresenta uma dimensão que não é passível de uma abordagem científica – formada pelas emoções e afetos – o que o caracteriza, por princípio, como um objeto não passível de um pleno conhecimento por parte da ciência. Mas além da própria visão dualista entre razão e emoção, observa-se que, historicamente, constituiu-se uma hierarquia entre essas duas dimensões: a razão passou a se entender como a dimensão superior, que melhor caracteriza o ser humano, enquanto as emoções respondem pelo lado sombrio, nebuloso e até “pecaminoso” da natureza humana.

É possível situar o auge do racionalismo no Positivismo, de Augusto Comte³, na virada para o século XX, ratificando o poder da razão como a única forma de produzir conhecimento, o que passou a influenciar sensivelmente o pensamento científico.

Este quadro, aqui resumidamente apresentado, ajuda a compreender as razões do predomínio da concepção dualista no pensamento ocidental e do domínio da razão sobre a emoção. Da mesma forma, possibilita entender a ausência da dimensão afetiva no pensamento pedagógico e educacional dos sistemas de ensino nos diversos países. Concretamente, isto significa que as políticas educacionais e o próprio pensamento pedagógico desenvolveram-se a partir do pressuposto de que a dimensão afetiva não participa do processo de ensino e aprendizagem, o qual pode ser explicado e planejado apenas em função dos aspectos cognitivos.

¹ Departamento de Psicologia Educacional da FE/Unicamp. E-mail: sasleite@uol.com.br.

² O Grupo do Afeto é parte integrante do grupo ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita, da FE/Unicamp.

³ 1789-1857.

E mais, que é possível desenvolver a dimensão cognitiva sem interferir ou sem que seja influenciada pela dimensão afetiva.

Uma das principais reações, visando à superação da concepção dualista, ocorreu ainda no século XVII, através das ideias desenvolvidas por Baruch de Espinosa⁴ (Spinoza, 2009; Chauí, 2005; Damásio, 2003). Ainda em um período marcado pelo amplo domínio político-ideológico da Igreja, este filósofo holandês defende que corpo e mente não são realidades distintas, mas atributos ou manifestações diferentes de uma mesma substância. Rompe-se, desta forma, a concepção hierárquica que definia a alma como superior ao corpo, devendo comandá-lo. No mesmo sentido, essas ideias vão possibilitar reinterpretar a relação entre razão e emoção: estavam lançadas as bases filosóficas da *concepção monista*, que tem sua plenitude somente no século XX, influenciando inúmeros autores na área da Psicologia, em especial Vygotsky.

Segundo esta concepção, o Homem é um ser único, que pensa e sente, simultaneamente, o que nos leva a entender que a dimensão afetiva está sempre presente nas relações que se estabelecem entre o sujeito e os diversos objetos e práticas da cultura, com os quais se relaciona. Em outras palavras, razão e emoção passam a ser, gradualmente, compreendidas como dimensões indissociáveis, mantendo profundas relações de interação entre si.

Ainda na Psicologia, observou-se, durante o século XX, um crescente fortalecimento da concepção monista com o advento de teorias centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais do processo de constituição humana, possibilitando uma nova compreensão sobre o próprio Homem, com fortes impactos nas relações entre razão e emoção. Pode-se ilustrar essa mudança através de duas máximas totalmente conflitivas, relacionadas com a concepção humana, distantes temporalmente por um intervalo de três séculos: de um lado, a máxima cartesiana⁵ - *penso, logo existo* – em que a razão e o pensamento são interpretados como os motivos da existência; de outro lado, a máxima recente do neurofisiologista português António Damásio – *existo e sinto, logo penso* – (Damásio, 2001), propondo uma clara inversão do domínio secular da razão sobre a emoção, anunciando que esta é base para a constituição cognitiva do ser humano.

É inegável o impacto da concepção monista nas teorias e práticas na área da Psicologia Educacional. No caso do Grupo do Afeto, a concepção monista possibilitou o aprofundamento da nossa interlocução com autores que defendem concepções segundo as quais o Desenvolvimento Humano deve ser explicado pela inserção do Homem em sua cultura, através das relações sociais vivenciadas no seu ambiente, durante sua história de vida. Foi nesse processo que nos aproximamos das ideias de Vygotsky e Wallon, cujas sínteses abordaremos na sequência.

Nossos interlocutores teóricos

Vygotsky (1993, 1998) assume uma concepção segundo a qual o Homem nasce como ser biológico, fruto da história filogenética da espécie, mas que, pela inserção na cultura, através das relações sociais, constituir-se-á como um ser sócio-histórico. Ou seja, o ser humano nasce com as chamadas *funções elementares*, de natureza biológica, cabendo à teoria psicológica explicar como tais funções, a partir da inserção cultural, vão se constituir nas chamadas *funções superiores*, que caracterizam o ser humano.

Oliveira (1993) resume as ideias centrais das teorias de Vygotsky:

⁴ 1637-1677.

⁵ Dèscartes – 1596-1650. Sua obra “Discurso do Método” foi publicada em 1637.

1. as funções psicológicas superiores têm suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; o cérebro, assumido como a base biológica do funcionamento psicológico, é entendido como um sistema aberto e de grande plasticidade;
2. o funcionamento psicológico humano fundamenta-se nas relações sociais concretas entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico;
3. a relação Homem-mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, o que coloca o conceito de *mediação* como central na teoria. Dentre os sistemas simbólicos, a fala é considerada fundamental para a construção das funções superiores.

Como se vê, a mediação assume um papel central no pensamento vygotskyano, pois a presença dos elementos mediadores introduz um elo nas relações do sujeito com o meio, o que é possível pela complexidade das funções superiores que possibilitam a utilização de ferramentas auxiliares da atividade humana.

O desenvolvimento humano, para este autor, pode ser entendido como o processo de apropriação dos elementos e funções culturais, ocorrendo no sentido do externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediado pela ação do outro (pessoas físicas ou agentes culturais).

O processo de desenvolvimento humano ocorre a partir das situações de aprendizagem, envolvendo as experiências vivenciadas nos diversos contextos sociais que a cultura possibilita, onde o papel do outro é fundamental. Aprendizagem, portanto, é o processo propulsor do desenvolvimento.

Neste sentido, uma das grandes contribuições de Vygotsky refere-se à proposta dos planos genéticos do desenvolvimento humano. Para ele, o processo de desenvolvimento humano ocorre através da interação dialética entre quatro planos: a *filogênese* (plano do desenvolvimento da espécie), a *ontogênese* (plano do desenvolvimento orgânico do indivíduo), a *sociogênese* (plano do desenvolvimento do indivíduo na cultura) e a *microgênese* (plano da vivência individual, da subjetividade). Com isto, Vygotsky supera a possibilidade de uma visão reducionista do desenvolvimento, considerando, dialeticamente, as várias dimensões: biológica, social e individual.

Nesta concepção, o sujeito é entendido como um *ser interativo*, que sofre os efeitos da cultura, ao mesmo tempo em que age e altera o ambiente. Da mesma forma, ao internalizar os significados da cultura, o sujeito não o faz mecanicamente, mas tal processo se dá de forma ativa por parte do sujeito.

Com relação à afetividade, Vygotsky (1993) denuncia a divisão histórica entre os afetos e a cognição, considerando-a como um dos grandes problemas da Psicologia da sua época. Para ele, as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significados e sentidos, construídos na/pela cultura. Nesse processo, internalizam-se os significados e sentidos atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas.

Assim, o autor assume uma perspectiva desenvolvimentista das emoções, propondo que não há redução ou desaparecimento das mesmas, mas um deslocamento para o plano simbólico, da significação e do sentido. Assume que as manifestações emocionais iniciais estão ancoradas na herança biológica, mas que, através das interações sociais e em conjunto com outras funções superiores, perdem seu caráter instintivo para assumir formas mais complexas e conscientes de expressão. Neste sentido, pode-se afirmar que, segundo esta abordagem, os afetos são frutos de processos socialmente construídos a partir da herança biológica, inicialmente presente no indivíduo.

Como síntese, vale ressaltar que Vygotsky prevê que o Homem é o único animal superior com inúmeras possibilidades de desenvolvimento das funções superiores mais complexas, desde que esteja inserido em um ambiente sócio-cultural adequadamente organizado.

Wallon (1968, 1971, 1978), outro importante interlocutor dos membros do Grupo do Afeto, desenvolveu uma teoria sobre o processo de desenvolvimento humano centrado na relação dialética que ocorre entre quatro grandes *núcleos funcionais*, determinantes do processo: a *afetividade*, a *cognição* e o *movimento*, sendo que a relação desses três núcleos, nas diferentes etapas do desenvolvimento, vai constituir o quarto núcleo, que o autor caracteriza como *pessoa*. Para esse autor, o processo do desenvolvimento humano, que ocorre através da contínua relação entre esses núcleos, só pode ser explicado pela relação dialética entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social.

Para o autor, a afetividade é um processo mais amplo, que envolve a emoção, o sentimento e a paixão. A emoção é considerada o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e seu ambiente, constituindo as primeiras manifestações de estados subjetivos, com componentes orgânicos. Neste sentido é importante considerar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, já presentes no recém-nascido, como elementos constitutivos da emoção. Esta apresenta, ainda, três importantes propriedades: a) *contagiosidade* – capacidade de contaminar o outro; b) *plasticidade* – capacidade de refletir no corpo os seus sinais; c) *regressividade* – capacidade de regredir as atividades ao raciocínio lógico.

Por sua vez, os sentimentos caracterizam-se pelos componentes representacionais e de maior duração; apresentam uma característica psicológica, surgindo mais tardiamente no processo. A paixão é encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada e possibilita mais autocontrole sobre o comportamento (Mahoney, 2004, p. 17-18).

A afetividade é um conceito mais amplo e complexo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, quando surgem os elementos simbólicos, fornecidos pela cultura, como, por exemplo, a fala. Envolve vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação. Segundo Dér (2004), trata-se de um conceito que envolve componentes de natureza orgânica, corporal, motora e plástica, que é a emoção, além de componentes cognitivos e representacionais, que são os sentimentos e a paixão. Deve-se destacar, no entanto, que a complexificação das formas de manifestação afetiva só pode ser atingida através da mediação cultural, a partir de um ambiente social concreto, como lembra Dantas (1992).

Portanto, emoção e cognição coexistem no indivíduo, continuamente, embora Wallon defenda a existência de um predomínio alternativo entre os dois núcleos, durante as diversas etapas do processo desenvolvimento. Como lembra Almeida (1999), a inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários (p. 29). Portanto, em cada etapa do desenvolvimento os aspectos afetivos e cognitivos estão entrelaçados; entretanto, nesse entrelaçamento, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa. Neste sentido podemos entender que o autor assume uma postura desenvolvimentista para cada campo funcional, inclusive o afetivo.

Vygotsky e Wallon apresentam proximidade no que se relaciona aos grandes eixos de suas abordagens. Quanto à questão da afetividade, é notável que os autores apresentam pontos comuns com relação aos seus aspectos essenciais. Isto porque:

1. ambos assumem que as manifestações emocionais, inicialmente orgânicas, ganham complexidade na medida em que o sujeito desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico por ela oferecido, ampliando-se, assim, as suas formas de manifestação.

2. ambos assumem, portanto, o caráter social da afetividade, embora reconheçam que as primeiras respostas emocionais no ser humano são de natureza biológica, que continuam a compor a complexidade das formas de expressão afetivas até na idade adulta;
3. assumem que a relação dialética e recíproca entre afetividade e a inteligência é fundante para o processo de desenvolvimento humano.

Neste sentido, uma das possibilidades para a pesquisa científica, focando a sala de aula, é identificar como a afetividade participa nos impactos que a mediação pedagógica, desenvolvida pelo professor, produz nas relações que se estabelecem entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdos escolares.

As contribuições do Grupo do Afeto

Um dos desafios que se colocaram no início das pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto foi a questão metodológica: que tipo de dado deveria ser construído sobre a questão da afetividade que atendesse os critérios científicos sobre as relações que estavam sendo estudadas.

As opções assumidas em todas as pesquisas do grupo centraram-se na *metodologia qualitativa* (Bogdan, R. & Biklen, S. K., 1997; Ludke, M. & André, M. E. A. 1986).

Dentro desta abordagem, o trabalho de pesquisa no Grupo do Afeto foi desenvolvido a partir de dois procedimentos utilizados: as *entrevistas recorrentes* e a *autoscopia* (Sadalla e Larocca, 2004; Leite e Colombo, 2006). O procedimento de entrevistas recorrentes envolve a realização de entrevistas a partir de uma pergunta chave apresentada pelo pesquisador. Esses dados são transcritos e devem gerar um conjunto de núcleos temáticos ou categorias relacionados com os objetivos da pesquisa. Uma das pesquisas iniciais do Grupo do Afeto que utilizaram este procedimento foi o de Grotta (2000), que analisou o processo de constituição de quatro sujeitos adultos como leitores autônomos.

A autoscopia, por sua vez, implica a realização de filmagens de relações interpessoais que ocorrem no ambiente natural. Esse material é editado, em trechos curtos – de dois a três minutos de duração – que são apresentados, sequencialmente, aos sujeitos da pesquisa, através de uma tela, nas chamadas sessões de autoscopia. Nestas sessões, o pesquisador estimula o sujeito a falar sobre os seus sentimentos naquela situação apresentada pela filmagem. Essas falas são gravadas e, a partir delas, serão construídos os núcleos temáticos ou categorias, para posterior interpretação. Uma das primeiras pesquisas no Grupo do Afeto, que utilizaram o procedimento de autoscopia, foi a de Tassoni (2000), que analisou a dimensão afetiva nas relações professor-aluno, em classes de pré-escola, com crianças de seis anos de idade.

A produção do Grupo do Afeto, iniciada nos anos 90, intensificou-se a partir de 2000⁶. Até o ano de 2008, o grupo reunia-se quinzenalmente, quando doutorandas, mestradas e alunas da Graduação do curso de Pedagogia estudavam textos dos autores que constituíam as bases teóricas do trabalho e, principalmente, discutiam as pesquisas que estavam em andamento.

As pesquisas desenvolvidas pelos participantes do Grupo do Afeto giram em torno do que considero ser o seu grande eixo: a questão da afetividade nas práticas pedagógicas, dentre os quais se incluem trabalhos que analisam o processo de constituição de sujeitos como leitores.

⁶ A partir de 2000, foram produzidas cerca de 30 pesquisas sobre o tema da Afetividade, assim distribuídas: 03 teses de Doutorado, 08 dissertações de Mestrado, 15 TCCs – Trabalho de Conclusão de Curso, 04 pesquisas de Iniciação Científica, todos sob minha orientação. Além disso, foram organizados 02 livros (LEITE, 2006, 2013) e publicados vários artigos e revistas nacionais e internacionais.

Deve-se destacar que uma decisão metodológica assumida pelos membros do Grupo do Afeto, desde as pesquisas iniciais, refere-se a priorizar, na escolha dos objetos específicos de estudo, histórias de mediação afetiva consideradas de sucesso. Isto pode ser explicado pelo fato de que, na literatura, é muito maior o número de estudos sobre o chamado fracasso escolar e quase inexistentes os estudos sobre o sucesso. Além disso, entendemos que estudar a dimensão afetiva nessas situações, além de possibilitar um acúmulo de conhecimento sobre o fenômeno, traria elementos propositivos para os processos de ensino/aprendizagem nas diversas áreas curriculares abrangidas.

Dentre os diversos objetos abordados pelas pesquisas do grupo, destaco uma linha que ficou conhecida como o *professor inesquecível* - professores que produziram profundos impactos afetivos positivos nas relações dos alunos com as respectivas áreas de ensino. O desafio que se colocou foi descrever e analisar essas práticas que caracterizam esses professores como inesquecíveis, por seus alunos. Os trabalhos sobre o tema (Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003; Leite & Tagliaferro, 2005; Leite & Falcin, 2006) foram realizados com jovens terminando o Ensino Médio. Utilizou-se o procedimento das entrevistas recorrentes, sendo que a pergunta-chave era: “dentre todas as disciplinas que você cursou, houve algum(a) professor(a) que marcou positivamente a sua vida?”. A análise dos dados possibilitou identificar quatro grandes características no processo de mediação pedagógica desenvolvido por esses professores: 1) as práticas pedagógicas concretamente desenvolvidas em sala de aula; 2) a relação percebida pelos alunos entre o professor e os conteúdos ensinados; 3) características do comportamento do professor; 4) impactos na vida futura dos alunos.

A partir do conjunto de trabalhos realizados pelos membros do Grupo do Afeto, é possível apresentar uma síntese atual sobre as ideias que caracterizam questão da afetividade nas práticas pedagógicas:

1. a aprendizagem é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Atualmente, entendemos que o conhecimento se constrói na ação que se estabelece entre o sujeito e os objetos da cultura; nesse processo, o papel do sujeito é ativo: aprende na medida em que age sobre o objeto, ou seja, elabora ideias, hipóteses, estabelece relações, produz movimentos de análise e síntese e, eventualmente, emite juízos críticos sobre os conteúdos abordados;
2. toda relação sujeito-objeto, no entanto, é sempre mediada por algum agente cultural. Tais agentes podem ser tanto pessoas físicas quanto produtos culturais, como é o caso de textos que promovem a mediação entre o sujeito e um determinado conteúdo da cultura. No entanto, assumir o papel da mediação implica reconhecer que a qualidade da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto do conhecimento depende, em grande parte, da maneira como a mediação, concretamente, ocorre;
3. a contribuição do Grupo do Afeto é demonstrar que as relações que se estabelecem entre o sujeito, o objeto e o agente mediador são, também, marcadamente afetivas, não se limitando apenas à dimensão cognitiva. Ou seja, as práticas desenvolvidas pelo agente mediador produzem no sujeito, inevitavelmente, impactos de natureza afetiva, positivos ou negativos, que vão se constituir como parte da dimensão subjetiva do sujeito em questão;
4. assume-se, assim, que a qualidade da mediação desenvolvida é o principal determinante dessa relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Focando a sala de aula através deste referencial teórico, pode-se inferir que o tipo de relação que vai se estabelecer entre o aluno e os diversos conteúdos abordados é, também, de natureza afetiva, podendo, portanto, ser marcada por uma relação positiva ou negativa, dependendo da qualidade da mediação realizada. Os

dados acumulados de pesquisa pelos membros do Grupo do Afeto sugerem que uma história de mediação positiva produz, a curto prazo, um *movimento de aproximação* entre o aluno e o objeto, de natureza afetiva; o contrário também vale: uma história de relação afetiva negativa produz um *movimento de afastamento* entre o sujeito e o objeto.

Deve-se lembrar que o próprio processo tradicional de avaliação é marcadamente aversivo, produzindo relações afetivas negativas em muitos alunos, como demonstra o trabalho de Leite e Kager (2009). Neste sentido, resgatar a dimensão afetiva positiva no processo de ensino-aprendizagem significa assumir que é possível planejar condições de ensino que aumentem a possibilidade de os alunos envolverem-se, de forma afetivamente positiva, com os conteúdos e práticas de ensino.

Os estudos sobre o processo de constituição do sujeito, como leitor autônomo, podem ser plenamente explicados de acordo com os pressupostos aqui assumidos: praticamente, em todas as pesquisas sobre constituição do leitor, realizadas no grupo, os sujeitos relatam uma história com a leitura marcada por relações profundamente afetivas e pela presença afetiva de mediadores, vivenciadas seja no ambiente escolar, seja no ambiente familiar.

Finalmente, podemos considerar o que temos caracterizado como um processo de *ensino de sucesso*: não basta que aluno aprenda/apropriar-se de um conteúdo; é necessário que se estabeleça uma história de relação afetiva positiva com mesmo, o que vai depender, grande parte, do processo de mediação pedagógica desenvolvido pelo professor, no caso da escola; e pelos pais, no ambiente familiar.

Sobre o processo de constituição do sujeito como leitor.

A partir do referencial teórico aqui assumido, podemos afirmar que a constituição do sujeito como leitor autônomo é um processo socialmente construído, determinado pela história de mediações sociais concretamente vivenciadas pelo sujeito, o que envolve o ambiente familiar, além das diversas situações sociais, incluindo, obviamente, a escola. Essa história de mediações deve garantir ao sujeito apropriar-se de todos os aspectos envolvidos no processo, seja na dimensão cognitiva, seja na dimensão afetiva, pois, como vimos, ambas as dimensões atuam simultaneamente, não sendo possível dissociá-las.

Uma implicação imediata deste referencial teórico é que o processo de mediação, que geralmente envolve família e escola - no caso da constituição do sujeito como leitor - não pode deixar de considerar as duas dimensões, principalmente a afetiva, a qual foi historicamente excluída da agenda educacional, por razões aqui já analisadas. Na prática, significa, por exemplo, que as atividades mediadoras devem ser planejadas de forma a evitar/anular possíveis impactos afetivos negativos, em um processo que deve ser marcado, principalmente, pelos impactos afetivos positivos. Tal cuidado, em especial, deve ser observado no período inicial em que a criança começa a vivenciar suas primeiras experiências com as práticas sociais de leitura. Para alguns, essas experiências ocorrem em casa; para outros, somente na escola. Mas o desafio é o mesmo: pais e professores devem planejar ambientes e situações extremamente favoráveis para que as crianças tenham contato com o texto.

No Grupo do Afeto, várias pesquisas foram desenvolvidas sobre o tema da constituição do leitor, baseadas no enfoque teórico aqui apresentado (Grotta, 2000; Souza, 2005; Silva, 2005; Higa, 2007, 2015; Orlando, 2014).

Grotta (2000), cujo trabalho foi pioneiro, realizou uma excelente pesquisa onde analisou o processo de constituição das práticas leitoras de quatro sujeitos adultos, considerados leitores autônomos. Souza (2005) e Orlando (2014) focaram o papel da família. Silva (2005) focou o papel

da escola no processo de constituição de leitores. Higa (2007), também focando a escola, descreveu e analisou as práticas pedagógicas de duas professoras que trabalharam com uma mesma turma, mas com práticas pedagógicas radicalmente diferentes com relação à leitura. Recentemente, a mesma autora (Higa, 2015), em seu Mestrado, estudou o papel mediador de famílias que frequentam a biblioteca municipal de uma cidade, no interior do estado de São Paulo.

É possível identificar aspectos comuns em todas as pesquisas aqui referenciadas sobre o tema. Em nossa opinião, a questão central refere-se ao papel do outro nesses processos identificados e analisados: os dados suportam amplamente a interpretação de que a constituição do sujeito como leitor é um processo socialmente construído, dependendo da ação simultânea de várias instâncias mediadoras, com características específicas. Portanto, não é mais possível assumir qualquer asserção interpretativa sugerindo tal processo como um fenômeno natural, predeterminado por fatores intrínsecos ao indivíduo. Ou seja, o Homem constitui-se como leitor a partir das práticas sociais de leitura vivenciadas na sua cultura, através das relações sociais.

Em todas as histórias de constituição do sujeito leitor, descritas nas pesquisas aqui referidas, é possível identificar claramente os impactos afetivos positivos produzidos por agentes mediadores, sejam eles os pais, professores, parentes, irmãos, amigos, sejam as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, familiar ou numa biblioteca. O papel da mediação do outro, portanto, é fundamental, lembrando que essas situações ocorrem na concretude das relações sociais e interpessoais, as quais se tornarão intrapessoais, como nos ensina Vygotsky.

As pesquisas realizadas descrevem e analisam, minuciosamente, essas relações, nos diferentes ambientes estudados, mas podem ser caracterizadas como aspectos diferenciados em torno de um mesmo eixo: no caso, o papel do outro, do agente mediador que afeta a subjetividade de cada sujeito com relação às práticas sociais de leitura.

Para finalizar, citamos Grotta (2000), em sua dissertação de Mestrado: “um sujeito, ao longo da vida, vai se configurando como leitor a partir das experiências de leitura que vivencia nas interações e da qualidade afetiva presente nas mesmas.” (p. 197).

Referências

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

ALMEIDA, A. R. S. (1999). **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus.

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

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. (1997). **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed.

BOSCH, P. van den (1998). **A Filosofia e a Felicidade**. São Paulo: Martins Fontes.

CAPRA, F. (1982). **O Ponto de Mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Editora Cultrix.

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

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

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

DANTAS, H. (1992). Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. (Org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

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

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.

FIGUEIREDO, L. C. (1992). **A Invenção do Psicológico**: quatro séculos de subjetividade. 1500-1900. São Paulo: EDUC / Escuta.

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

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.

HIGA, S. E. L. (2015). **Famílias que participam de Biblioteca**. A mediação afetiva na constituição do sujeito leitor. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. (2005). A afetividade em sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. 9(2), p. 247-260.

LEITE, S. A. S.; FALCIN, D. C. (2006). O professor inesquecível: a afetividade nas práticas pedagógicas. In: SOUZA, M. T. C.; BUSSAB, V. S. R. (Org.). **Razão e Emoção**: diálogos em construção. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 213-254.

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

LEITE, S. A. da S. e 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. da S.; KAGER, S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio – avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan. /mar.

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.

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

MAHONEY, A. A. (2004). A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola.

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

OLIVEIRA, M. K.(1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; Oliveira, M. K. (Org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

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

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

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

SADALLA, A. M. F. A.; 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.

SPINOZA. (2009). **Ética**. São Paulo: Autêntica.

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

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

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

VYGOTSKY, L. S. (1998). **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes.

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

WALLON, H. (1971). **As origens do carácter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

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