



Processos mediadores na formação do leitor: uma análise histórico-cultural

Mediator processes in the formation of the reader: a historical-cultural analysis

Gabriela de Sousa Gibim
Cláudia Aparecida Valderramas Gomes
Universidade Estadual Paulista
Brasil

Resumo

Este artigo apresenta o relato de uma pesquisa em psicologia que buscou identificar nas mediações presentes na história de um sujeito, da infância à adolescência, características do seu processo de formação como leitor. O estudo consistiu na entrevista de uma adolescente utilizando, como procedimentos metodológicos, a História Oral associada à interpretação por Núcleos de Significação, compondo, assim, um campo de análise entre a história da entrevistada em contraponto e complemento às produções científicas que discorrem sobre a leitura e sobre seus modos de subjetivação, segundo a teoria Histórico-Cultural. Os resultados evidenciaram que a categoria *atividade* foi capaz de explicar a mediação interposta entre a linguagem escrita, representativa do patrimônio humano-genérico, e sua consolidação na formação humana singular de um sujeito leitor. O estudo reitera a função da educação escolar, notadamente nos espaços da educação infantil e do ensino fundamental, na configuração desses processos mediadores.

Palavras-chave: psicologia soviética; desenvolvimento psicossocial; leitura

Abstract

This article presents the report of a psychological research that sought to identify in the mediations present in the history of an individual, from childhood to adolescence, characteristics of his formation process as a reader. The study consisted of an interview of an adolescent, using, as methodological procedures, the Oral History associated with the Interpretation by Core of Meaning, thus composing a field of analysis between the story of the interviewee in counterpoint and as a complement to the scientific productions which talk about reading and its modes of subjectivation, according to the Historical-Cultural theory. The results showed that the category *activity* was able to explain the intermediation between the written language, representative of the human-generic heritage, and its consolidation in the singular human formation of a reader. The study reiterates the role of school education, especially in the areas of early childhood and elementary education, in the configuration of these mediating processes.

Keywords: Soviet Psychology; psychosocial development; reading



Introdução

Esse artigo é o resultado de uma pesquisa que propôs identificar e compreender os elementos presentes na formação do sujeito leitor a partir da psicologia Histórico-Cultural. Dada a importância da categoria *mediação* para esse referencial teórico e metodológico, uma vez que se constitui como explicativa da relação entre a singularidade e a universalidade, postulou-se que a mesma – a mediação – seria capaz de evidenciar as condições específicas presentes na relação do sujeito com o patrimônio humano-genérico que, nesse caso, esteve circunscrito à cultura escrita.

Sobre o transcurso da pesquisa, que foi motivada pela realização de um projeto extensionista de leitura com o público adolescente, partimos da história de uma adolescente – que se autodeclarasse leitora – com a leitura, a fim de identificar quais teriam sido os momentos de aproximação mais significativos com a mesma para analisar, qualitativamente, as mediações ocorridas ao longo da sua infância até o momento presente de sua vida, aproximando-nos dos *sentidos* e *significados* atribuídos pelo leitor à cultura escrita.

A justificativa para a aproximação entre leitura e psicologia Histórico-Cultural se deu pela própria compreensão de Vigotski (1927/1995) a respeito da importância da internalização dos signos para a formação do psiquismo humano, em um processo no qual a linguagem desempenha papel fundamental, sendo caracterizada, portanto, como representante semiótico da cultura humana. Temos que, no desenvolvimento humano, o salto qualitativo conquistado pelo sujeito no seu processo de individuação se dá no momento em que esse caráter simbólico e representativo da linguagem substitui a necessidade da presença concreta dos objetos, e o sujeito passa a referir-se a eles na ausência dos mesmos.

Sendo assim, para a abordagem Histórico-Cultural, os signos se convertem em instrumentos psíquicos e as operações mediadas por eles condicionam a humanização do psiquismo. No caso da linguagem escrita, a apropriação e objetivação de signos gráficos, para além da representação dos sinais sonoros, demandam uma complexificação do funcionamento psíquico, pois como salienta Vigotski (1927/1995), a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem.

Assim, essa pesquisa visou identificar como ocorreram as mediações presentes na história de vida de um sujeito quanto ao processo de sua formação como leitor. Para tanto, o percurso metodológico adotado dividiu-se em duas etapas: teve início com a produção dos dados, efetivada por meio de entrevista com o apoio da ferramenta metodológica da história oral (Amado & Ferreira, 2000; Meihy, 2000; Alberti, 2004) e, na sequência, o processo de análise – empírica e interpretativa –



deu-se com o apoio de um procedimento metodológico de interpretação denominado Núcleos de Significação (Aguiar & Ozella, 2006, 2013).

O presente artigo pretende apresentar esse percurso, destacando aspectos destes dois momentos e enfatizando, principalmente, o caminho metodológico percorrido. Esperamos que o relato da pesquisa possibilite ao leitor considerar a atividade do sujeito na sua relação com a leitura, dando especial atenção aos espaços e as relações humanas estabelecidas com esse campo de conhecimento, os quais, ao cumprirem papéis significativos na compreensão que o sujeito tem sobre leitura, possam se qualificar como mediadores desta relação.

A história oral como percurso metodológico

A supervalorização do método qualitativo em pesquisas foi questionada por Martins (2001), no que tange ao perigo destas se firmarem, apenas, sobre as características singulares de um dado fenômeno e de, assim, caírem em relativismos que restrinjam o aprofundamento de estudos no campo das relações humanas. Contudo, é igualmente reconhecida a importância da dimensão singular da vida para o seu estudo, ou seja, o exercício de partir dessa dimensão e poder retornar a mesma, atribuindo-lhe sentidos e significados e dando-lhe inteligibilidade.

Desse modo, vimos na história oral uma interessante via para a condução de nossa entrevista, dado o trato cuidadoso dispensado à coleta de narrativas, pretendido por este método, que contatamos por meio dos estudos de Meihy (2000) e Albert (2005). Ademais, não podemos deixar de mencionar que as contribuições da etnografia e da história oral para os estudos em psicologia atribuíram-lhes saltos qualitativos no respeito à consideração dos participantes do estudo, na qualidade de sujeitos e não de seres assujeitados, mudando com isso a postura política de orientar pesquisas e seus resultados obtidos (Barbosa & Souza, 2009).

Como conquistas desse diálogo, Barbosa e Souza (2009) citam os estudos em psicologia social que partiram da proposta de pensar a memória como um atributo humano intimamente ligado a vida social. Assim, ao tratar de memórias em pesquisas qualitativas, o que se obteve com a aproximação desses campos teóricos foi "uma visão da apropriação individual do imaginário coletivo, ou a reelaboração do vivido" (Vidal, 1990 citado por Barbosa & Souza, 2009, p. 86), tema sobre o qual incidem as contribuições de Bosi (2003) e Portelli (1997), que consideram a memória como um espaço ativo de significações e de reconstruções (Barbosa & Souza, 2009).

Desse modo, consideramos que, em nossa pesquisa, ao traçarmos, junto com a entrevistada, uma narrativa histórica sobre suas experiências de vida com a leitura, a dimensão do lembrar como um ato de refazer e de reconstruir (Bosi, 1994) conduziu-



nos a história narrada não como possibilidade de acesso aos seus sentidos e significados passados, mas presentes e significativos à sua consciência atual.

Primeira etapa: elaboração do roteiro, aplicação e transcrição da entrevista

Quanto ao uso técnico que fizemos da história oral na produção dos dados dessa pesquisa, pode-se afirmar que, para contar a história de vida de uma adolescente, perpassando sua memória desde a infância até a adolescência, foi necessário um minucioso trabalho de elaboração e reelaboração dos roteiros e que, nesse sentido, a história oral nos forneceu ferramentas essenciais para a sua condução.

Optamos por um roteiro semi-estruturado e pelo prolongamento da entrevista por mais de um encontro. Nossa intenção, ao adotar esse procedimento metodológico, foi termos tempo hábil para retomar, com a entrevistada, pontos de sua narrativa que considerávamos importantes ao tema. Sendo assim, foram realizados quatro encontros, nos quais foram tratados assuntos considerando os períodos etários e as etapas do seu percurso escolar, pautando em cada um deles a relação que ela possuía com a leitura dentro e fora da escola, a presença/ausência dos meios de comunicação, o aporte da família, seus vínculos com professores e amigadas, seus interesses pessoais, projetos de vida, e outros, orientados, inicialmente, por um roteiro geral que foi se alterando no decorrer das sessões, gerando roteiros parciais, conforme sugestão de Amado e Ferreira (2000). Vale mencionar, ainda, que essa etapa só foi realizada após a avaliação e aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP- Assis-SP.

Segunda etapa: a análise por núcleos de significação

A etapa seguinte da pesquisa teve início após a leitura e transcrição integral da entrevista seguido do procedimento de interpretação das entrevistas por núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006, 2013) para analisar todo seu conteúdo. Sobre essa etapa, nos interessa apresentar aqui a nossa experiência com esse tipo de análise que se formula como um recurso em pesquisas qualitativas orientadas pelos pressupostos do materialismo dialético.

A respeito desse procedimento metodológico, vale destacar que os seus autores pretendem que, com o seu desenvolvimento, seja possível “apreender o processo constitutivo dos sentidos, bem como os elementos que engendram esse processo” (Aguiar & Ozella 2006, p. 227). Transportando essa afirmação para o objetivo que temos com a pesquisa aqui referida, pode-se dizer que se tratou, então, de apreender os sentidos – ou melhor, as zonas de sentido – presentes na formação do leitor, considerando os seus processos de mediação.



Para tanto, os autores propõem que se façam agrupamentos dos conteúdos da entrevista segundo critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, construindo por fim, a partir desses agrupamentos, uma análise que se inicie no nível empírico e alcance o nível interpretativo.

Desse modo, seguindo as orientações metodológicas da análise empírica, voltamos o nosso olhar para a entrevista destacando os temas que se repetiam com mais frequência na fala da entrevistada, ou que haviam sido reiterados ao longo da entrevista e que possuíam uma carga emocional significativa, de importância destacada por ela, mas que também fossem importantes para atender aos objetivos do estudo, chamados de pré-indicadores. Após elegê-los, estes foram aglutinados de modo que formassem grupos maiores, de indicadores, segundo os critérios de semelhança, completude ou contradição dos trechos.

Posteriormente, adentrando a etapa de análise interpretativa, que prevê a formação, nomeação e organização dos núcleos de significação segundo os mesmos critérios feitos na etapa anterior, iniciamos um processo de análise intranúcleo avançando para o sentido internúcleos, com o qual nos foi possível teorizar sobre os aspectos das entrevistas que puderam ser destacados pelo método.

Vale dizer, ainda, que a categoria mediação, elemento central dessa pesquisa, é apresentada pelos autores dessa proposta metodológica (Aguilar & Ozella, 2006) como núcleo objetivo que explica a vinculação entre a singularidade e a universalidade. Para caracterizar esse conceito, os autores apoiaram-se nos escritos de Severino, que se refere à mediação como “uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude” (Severino, 2002, p. 44).

Sendo assim, pode-se dizer que quando abordamos os elementos mediadores da relação de uma adolescente com a leitura, como previu a pesquisa, estamos tratando da dialética entre a singularidade e a universalidade, ou seja, das condições específicas presentes na relação do entrevistado com as objetivações humano-gênicas por meio da particularidade (Oliveira, 2005; Pasqualini & Martins, 2015).

Para melhor ilustrar a dimensão desse processo, ao seu fim, da totalidade do material coletado e transcrito, foram extraídos setenta e sete pré-indicadores, aglutinados por critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, resultando em vinte indicadores que, agrupados pelo mesmo critério anterior, constituíram cinco núcleos de significação.

Apresentado este percurso metodológico, que culminou na nomeação dos núcleos de significação da pesquisa – *O Lúdico nos espaços de aprendizagem infantil, Processos afetivo-cognitivos e a relação com a leitura: motivos, atividade e*



consciência, Modos de ser leitor, Leitura e socialização e Concepções de leitura – a etapa seguinte consiste na exposição de seus desdobramentos, que serão apresentados e discutidos em dois grandes momentos da vida da entrevistada, quais sejam, aquele em que predominava a atividade do brincar e um segundo em que a atividade de estudo passou a ter maior destaque. O terceiro tópico será dedicado às concepções de leitura.

Adotamos a categoria *atividade* como eixo explicativo dos modos como a linguagem escrita, representativa do patrimônio humano-genérico, se consolida na formação humana singular de um sujeito leitor. A *atividade* é considerada na psicologia Histórico-Cultural como mediadora da relação do sujeito com a realidade compondo, juntamente com a consciência, a estrutura e dinâmica do psiquismo humano, tendo sido requerida, nesse estudo, como elemento capaz de explicar a formação do sujeito leitor. Assim, focalizou-se a atividade nos espaços da educação infantil e na escola de ensino fundamental caracterizada como atividade do brincar e atividade de estudo, respectivamente.

Atividade do brincar e a leitura

Ponderar sobre *O Lúdico nos espaços de aprendizagem infantil*, nos reportou à infância, ao universo do brincar, caracterizando os brinquedos e as brincadeiras que foram destacadas ao longo da entrevista analisando-as à luz do conceito de *atividade*. Como justificativa, destacamos a importância dada pela entrevistada aos momentos de *contação de histórias*, que eram vivenciados no ambiente escolar e às brincadeiras de *papéis sociais* desenvolvidos por ela na infância pré-escolar e no início da idade escolar, ambos os elementos riquíssimos para pensarmos a inserção da cultura escrita nesse período anterior ao letramento.

Assim, a narrativa nos descreveu uma infância em que as brincadeiras ocuparam um lugar de destaque. Diga-se de passagem, ela gostava, principalmente, de ouvir as histórias contadas, de recontá-las e encená-las – atividade essa que era promovida pela própria professora da escola em que estudava. Em casa, brincava de escolinha, de ser a professora, de recortar e colar revistas, de escrever linhas e rabiscos no caderno, brincava na rua, na terra, de soltar pipa com o pai e também de boneca.

É importante destacar na sua história (e de todas as crianças que brincam) o modo como era possível a ela, por meio das brincadeiras, vivenciar aquilo que estava presente no mundo adulto que a cercava, com especial destaque ao fato de que, em grande parte das brincadeiras narradas, a escola exercia sobre ela significativa influência, na medida em que conteúdos apreendidos na escola mediavam as brincadeiras em casa, por exemplo quando ela se transformava em professora e



ensinava às bonecas e à sua irmã mais nova as letras do alfabeto, universo esse que também se mostrava presente nas atividades de recortar e escrever.

Em suas palavras, para melhor dimensionar estes momentos, nos disse a entrevistada *"Eu gostava de brincar de escolinha, eu era a professora, eu gostava de ensinar, de passar livro para ler. Era isso, na verdade, eu acho, antes de tudo isso, eu gostava de brincar de escola, mesmo."* (...) *"É! Cadernos e cadernos cheios de rabisqueiras, e aí você ia lá na lousa e ensinava que o "A" era assim, e o "B" era assim... E eu brincava com as bonecas e minha irmã nem entendia porque eu tinha o que?! Quatro ou cinco anos..."*

No que se refere aos estudos teóricos sobre o brincar, para a psicologia Histórico-Cultural (Martins, 2008, 2013; Duarte, 1993; Gomes, 2008; Pasqualini, 2010), o mesmo possui papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois é por meio dessa atividade que a criança é capaz de atuar na realidade em que vive. Nesse sentido, Leontiev nomeou de *atividade principal* o modo pelo qual a criança atua sobre o ambiente num determinado tempo da sua vida e, em movimento dialético, apropriou-se dos elementos humanizadores importantes à construção de sua personalidade (Martins & Eidt, 2010).

Posto isto, uma questão importante a ser identificada é o modo como a criança elege os elementos que compõem sua atividade de brincar e, nesse sentido, como a leitura pôde, na história de vida da entrevistada, ser eleita. Sobre essa questão, a perspectiva Histórico-Cultural nos alerta para o fato de que são as emoções que irão determinar o sentido subjetivo que um objeto passará a ter para o sujeito (Lane & Camargo, 1995) e, dessa maneira, a emoção com que as brincadeiras são dirigidas constitui-se como um importante fator a ser considerado na determinação, construção e desenvolvimento do brincar (Martins & Eidt, 2010).

Essa afirmação importa nesse momento em que se analisa o modo como foi construída a relação da entrevistada com a leitura na sua infância, destacando a contação de histórias como a brincadeira que ela relatou mais gostar na pré-escola. Segundo ela, *"tinha um monte de fantoches, tal, tinha fantasia, e as professoras contavam as histórias e depois a gente podia recontar ou encenar"*, o que nos auxilia na compreensão do valor que as vivências emocionais estabelecidas no interior da relação com a professora e na conseqüente apropriação, pela criança, dos elementos apresentados pela adulta. Daquilo que foi relatado na entrevista, podemos afirmar que na sua infância o universo da leitura permeava suas brincadeiras em casa e na escola e que, para essa experiência, foi dirigido grande valor afetivo.

Sobre o *modo de ser leitora*, nessa fase da vida da entrevistada, podemos afirmar que a atividade do brincar permitiu à mesma a inserção no mundo da linguagem escrita e da leitura. A respeito desse fenômeno, a teoria de Paulo Freire



(1989) oferece apontamentos que promovem a compreensão da entrevistada como leitora já nesse momento, anterior ao letramento. Ao discutir a leitura, tema frequentemente expressado na sua teoria, Freire (1989) afirma que, mesmo antes de conhecer as letras e as palavras, já somos *leitores do mundo* que nos cerca. Nesse sentido, o autor propõe que o ato de ler, “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (p. 9). Assim, a leitura como ato, não se restringe a leitura da palavra, mas a antecede.

A entrevistada contou, ainda, ter conhecimento, nesse momento anterior ao aprendizado formal da leitura e da escrita, quanto a “saber ler e saber que havia algo para ser lido”, e gosto, sobretudo, por ouvir as histórias fictícias, fábulas, que envolviam contos em que os animais falavam. Para ela, o desejo pela leitura teve início na escuta das histórias contadas pelas professoras. Nesse sentido, se pode sintetizar, por fim, que nessa primeira etapa da vida descrita na entrevista, o ato de ler, como leitura de mundo, já se fazia presente e que, além disso, a leitura da palavra era parte da realidade ao seu entorno, sendo apresentada a ela por meio de um adulto que, conforme ela destacou, conduzia essa mediação de maneira afetuosa, de modo a despertá-la, ainda criança, para esse objeto, *uma vez que se mantém no registro de sua memória afetiva esta relação: “eu gostava muito disso, eu era a que mais fazia disso. As professoras gostavam, viviam elogiando”*.

A leitura, nessa etapa da vida, também esteve intimamente relacionada ao seu *processo de socialização*, ou seja, sua narrativa afirmou o impasse relacionado a essa questão que, durante a infância, foi sendo superado por meio das brincadeiras de recontar as histórias, haja vista que quando cursava a pré-escola era uma criança pouco sociável, e que esse quadro foi se alterando na medida em que começou a se inserir nos grupos de teatro. Nas palavras dela: *“veio a leitura, que começou a influenciar...”*

Essa questão, que evidencia a dimensão imaginária na criança, permite tecer considerações acerca do *jogo imaginário* como importante ferramenta de construção de sociabilidade para as crianças. Pode-se considerar que, nas brincadeiras com as crianças, a pré-escola, especialmente nesses jogos de encenação, promovia e estimulava que as mesmas explorassem essa dimensão da sociabilidade. Segundo Góes (2000), a brincadeira de faz-de-conta, como situação imaginária tem sua gênese naquilo que é vivenciado e conhecido e se caracteriza, não apenas pela recordação das experiências vividas pela criança, mas pela reelaboração das experiências vivenciadas por ela “combinando e criando novas realidades, de acordo com necessidades e preferências” (p. 122).



Também não se pode deixar de mencionar que as brincadeiras que a entrevistada realizava, quando criança, em sua casa, imitando a mãe ou a professora se constituíam como faz-de-conta, porém o que se deseja frisar, nesse momento, é a importância que a escola de educação infantil assumiu estimulando e garantindo espaços para que as crianças pudessem brincar dessa maneira e que, além disso, contribuiu, por meio das leituras, com o enriquecimento do repertório de papéis sociais a serem interpretados por elas.

Por fim, cumpre enfatizar que esse processo compõe a categoria maior, aqui já explanada como a *atividade do brincar*, de fundamental importância para o desenvolvimento infantil e, no intuito de destacar nesta a relevância do jogo de faz-de-conta, pretendeu-se aqui ressaltar o modo como, já na infância, a leitura se constituía como elemento presente na vida da entrevistada contribuindo para o seu desenvolvimento psíquico.

A atividade de estudo e a leitura

Neste momento da narrativa, tomamos como foco o ambiente familiar e escolar desde o início do ensino fundamental até o ensino médio, dando destaque aos momentos de maior aproximação da entrevistada com o universo da leitura, haja vista a importância que esses dados representam para a caracterização das mediações interpostas na sua relação com a leitura. Nesse processo, o foco na atividade de estudo deu-se pelo fato de ser essa a atividade principal do seu desenvolvimento, e igualmente já se integrava à prática da leitura.

A importância atribuída, pela entrevistada, ao fato de ter participado do processo de revitalização da biblioteca escolar e ao destaque dado às pessoas que contribuíram para sua formação como leitora, dentre elas, seus amigos, seus professores e seu avô, nos levou a pensar sobre os elementos motivadores da relação com a leitura, atentando-nos para o fato de que, a presença de diferentes mediações a despertou para diferentes níveis de compreensão sobre esse fenômeno, capazes de ampliar suas possibilidades de significações constituídas em relação à leitura.

As análises subseqüentes culminaram com o núcleo denominado *Processos afetivo-cognitivos e a relação com a leitura: motivos, atividade e consciência*, ou seja, um conjunto complexo de elementos ligados à unidade dos processos afetivos e cognitivos que, acompanhando suas ações e de algumas pessoas e objetos, tornaram possível qualificá-los como mediadores e, dessa forma, se tornaram capazes de viabilizar apropriação e a objetivação da leitura. Para ilustrar, vale destacar sua narrativa sobre um de seus professores, em que ela menciona a atenção que o mesmo lhe dirigia:



Nossa, ele adorava minhas histórias do meu avô, eu tenho os trabalhos que ele corrigia até hoje. O primeiro seminário que eu fiz com ele e ele (tipo), falou assim: Você tem 'ato' para ser professora. Você tem que ser professora! Tem que usar isso de você. Eu fiquei impressionado, porque você me deu uma aula.

Esse breve relato remete, sobretudo, aos vínculos afetivos dela com o professor, com o avô, com o ensino, com a leitura e com a oralidade, como um exemplo da presença da unidade de processos afetivos e cognitivos qualificando as mediações.

Primeiramente, vale destacar que a relação com o avô, apresentada pela entrevistada, é uma relação marcada pelo afeto, pelas palavras de incentivo e de carinho dirigidas a ela. Assim também ocorreram as relações com os professores lembrados – este, mencionado no recorte da entrevista, e a professora da escola infantil –, pessoas que demonstraram acreditar no seu potencial de execução das atividades escolares, dirigindo-lhes palavras de estímulo. Também nessa direção podemos, ainda, destacar as amizades que se formaram no processo de revitalização da biblioteca, descrito por ela, as quais ela disse ter contato até hoje, e da amiga referida como sendo a pessoa com quem mais compartilha o gosto pela leitura.

Com relação à atividade humana, para a psicologia Histórico-Cultural, podemos dizer que na função de selecionar, ou não, os elementos da realidade, o afeto comporia a base desses registros. Para compreender melhor os processos afetivos, Gomes (2013) recorre aos escritos do filósofo Espinosa – autor de referência para Vigotski – no que se refere ao conceito de afeto em sua teoria. Para aquele filósofo a noção de afeto estaria ligada à noção de encontro, aquilo que representa a ação de outros objetos sobre o sujeito, capazes de alterar sua potência de pensar e de agir determinando, assim, as possibilidades do conhecimento por parte do mesmo. Ainda sobre os processos afetivos como parte integrante da vida psíquica do sujeito, Gonzáles Rey (2003) afirma que “uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional” (Gonzáles Rey, 2003, p.250.), o que nos coloca a necessidade de considerar, também, a compreensão sobre os sentidos pessoais atribuídos a partir da constituição da atividade, no caso dessa pesquisa, a atividade de leitura.

As relações descritas foram importantes na constituição do encontro com o objeto escrito promovendo uma conexão entre funções cognitivas e afetivas que, interpostas, foram responsáveis por sustentar sua motivação em direção a apropriação-objetivação da leitura.

Se retomarmos a história narrada veremos que são diferentes os motivos que a levaram a ser leitora; ademais podemos sintetizar, aqui, parte dessa motivação como a de estar em contato com o outro – de ler para ampliar suas possibilidades de



comunicação com aqueles que a cercam e que suscitam nela ações potentes, capazes de alterar positivamente a sua capacidade de pensar e agir (Gomes, 2013). Nesse caso, estar em comunicação com o avô, com os amigos e com os professores, com as redes sociais e com as tendências lançadas para os adolescentes da sua geração, bem como a sua experiência como organizadora da biblioteca escolar, foram eventos que se traduziram em motivos.

Esse último episódio pode ser considerado como um dos mais significativos nesse período da vida da entrevistada e que melhor exemplifica a unidade de processos cognitivos e afetivos na estruturação da atividade, haja vista que a participação ativa promovendo ações para a revitalização da biblioteca possibilitou a identificação de objetos que impulsionaram o desenvolvimento da sua atividade, ou seja, como conteúdo da consciência, tais aspectos foram elevados à qualidade de motivos da atividade que, por sua vez, possibilitou outra compreensão e posicionamento frente à realidade, configurando a unidade *do pensar, do sentir e do fazer* explicitado pela psicologia Histórico-Cultural. Isso pode ser sintetizado numa referência em que ela descreve, atualmente, a vontade de profissionalizar-se em uma área que inclua o campo da linguagem escrita e, conseqüentemente, da leitura.

Igualmente importante destacar que todas essas questões que circundam o processo de formação da entrevistada como leitora só foram possíveis no interior de condições materiais e objetivas, ou seja, o modo como ela se relacionou com a leitura está mediado por particularidades que se explicam, por exemplo, nos seus relatos concernentes ao momento de cuidar da biblioteca escolar, na quarta-série, "*quando eu fui quase dona de uma biblioteca*". Nesse sentido, podemos dizer que em determinada altura de sua vida, a experiência com a leitura alcançou um novo status. Em uma de suas falas, podemos visualizar a complexidade desse processo,

Era bem pequenininha a biblioteca, a gente ia lá todos os dias, ia, organizava a biblioteca, ia lá, fechava, às vezes fazíamos uns cartazes, uns desenhos para enfeitar, tirava algumas mesas para organizar... é, nisso eu tinha dez, onze anos, então a gente já conseguia organizar bastante. Nossa, a gente gostou demais, por isso que eu falo que essa época foi a que eu mais gostei porque eu tive a oportunidade de fazer algo que eu gostava, com algo que eu gostava. Então, nossa, adorei, eu adorava

O fato de ter podido exercer ações como organizadora da biblioteca, fez com que a mesma ultrapassasse uma relação de escuta e encenação das histórias, experienciadas na idade pré-escolar, para outra condição de aproximação com livros, incrementando interesses e complexificando sua atividade. Por meio desse relato, podemos destacar a importância que o ambiente escolar teve na sua trajetória de



apropriação da leitura, expressando as mudanças de concepções da entrevistada sobre a mesma.

Entretanto, apesar de as ações de revitalização da biblioteca terem se revelado de grande importância para a entrevistada, algumas leituras indicadas pelas professoras de literatura, eram consideradas, pela entrevistada, como difíceis, pois não estava *"acostumada"* a realiza-las, relatando que para esse tipo de leitura lhe faltava paciência. Segundo ela, o caráter obrigatório com que as leituras eram exigidas pela escola não funcionava, pois quando os alunos não gostavam dos livros eles interrompiam a leitura e, além disso, o fato de gostar, ou não, de determinado texto, influenciava na capacidade de *"responder"* ao texto. Assim, o motivo da aversão da maior parte dos alunos frente às indicações de leituras escolares estaria ligado ao estranhamento dos alunos. Nas palavras dela *"a gente nunca ouviu falar de alguns livros, isso nos causa um estranhamento e faz com que a gente, que nós automaticamente não gostemos daquilo."*

Essa narrativa informa o direcionamento do seu olhar para alguns tipos de leitura e a influência de aspectos sociais na construção desse olhar; e como já destacamos, ressalta um componente importante na formulação do sentido pessoal que a atividade de estudo, no que se refere à leitura, ocupa na sua vida e na de outros estudantes.

Alguns estudiosos da psicologia Histórico-Cultural (Asbhar, 2014; Martins & Edit, 2010; Marino, 2011), abordam o conceito sentido social ao analisar a atividade de estudo, salientando a importância do estudo para a autotransformação da personalidade e da presença do sentido pessoal como uma categoria plural, no caso, de sentidos pessoais. Marino (2011) analisa a atividade de estudo e contrapõe o lugar ocupado pelo aluno no processo de aprendizagem ao lugar que a escola ocupa na formação de sentidos para o educando. O autor discute o lugar do estudo na superação da atividade cotidiana, ressaltando que:

a motivação para a atividade de estudo criada pela ligação entre atividade escolar e a vida cotidiana é que o pensamento teórico, além de permitir a distinção entre essas atividades, possibilita uma avaliação crítica das contradições vivenciadas no cotidiano (p. 52).

Esse dado possibilita questionar, em que medida a aproximação da entrevistada com a leitura permitiu àquela, por meio da atividade de estudo, superar a cotidianidade, tendo em vista que ler não pressupõe, necessariamente, romper com a alienação e perceber as contradições vivenciadas no cotidiano, haja vista seus relatos acerca das leituras orientadas pela escola, e recomendadas pela professora de língua portuguesa, como leituras pouco atrativas e que, segundo ela, eram muito difíceis e possuíam uma linguagem com a qual não estava familiarizada, com títulos que ela nem sequer conhecia.



Gostar de ler, mas não ter sido atraída pela leitura dos livros tradicionalmente reconhecidos como transmissores da cultura humana, representativos de uma determinada escola literária, marcas do pensamento de uma dada época, significa que, por alguma razão, dentro dos espaços escolares que a entrevistada frequentou, os procedimentos didático-pedagógicos responsáveis pela superação dos saberes cotidianos em direção àqueles reconhecidos academicamente, não assegurou a constituição de um sentido positivo.

Esse fato está ancorado nos modos como a escola se institui dentro dos moldes do sistema capitalista. Marino (2011) argumenta que os limites da formação escolar são estabelecidos pelos interesses políticos e econômicos da sociedade. Isso implica dizer que, para a grande maioria da população, será reservado apenas o domínio das técnicas de execução de tarefas, enquanto a outro grupo minoritário se destinará o domínio sobre os saberes acadêmicos e os meios de produção.

Porém, é importante considerar que, apesar da condição alienada e alienante da escola, a história da entrevistada permite visualizar, sobretudo, possibilidades de rupturas e superação. Dessas possibilidades destacamos a forma com que a entrevistada acessou a literatura de Vinicius de Moraes, por meio da indicação de uma amiga, dando ênfase à repercussão dessa leitura entre os seus outros colegas e na sua vida pessoal, e o modo como a leitura de um romance contemporâneo lhe permitiu maior compreensão sobre o tema da segunda guerra mundial e que foi utilizado pela mesma na execução de uma avaliação na disciplina de História.

Assim, compreendemos que o processo educacional que se trama dentro do espaço escolar não se restringe a limitação espacial e temporal das aulas ministradas pelos professores, mas se amplia e dialoga com a realidade social e cultural, também complexa, tornando difícil limitar, na história narrada por alguém, os limites escritos da contribuição escolar ou outra no processo de construção da significação social e do sentido pessoal que um dado fenômeno passa a ter para um sujeito.

No tocante ao campo de análise designado *Socialização e a leitura*, o estudo revelou que a leitura e o domínio sobre a mesma foram elementos importantes que mediaram o processo de socialização da entrevistada. A narrativa demonstrou que a qualidade do domínio da leitura atrelada às práticas escolares, por vezes desestimulantes e que promovem a classificação dos alunos pelo seu rendimento escolar, trouxe para a entrevistada e para os seus colegas, sentimentos de divisão e segregação. Por meio da entrevista relatou que, por conta de se destacar dos demais alunos, "não tinha mais com quem competir", e que, pelo fato de seus colegas não gostarem de estudar, rejeitavam-na por gostar. Em outro momento, no ensino médio, a leitura surgiu como componente de outro modo de se relacionar com o mundo, como um refúgio da ausência de amigos na escola, depois que a maioria deles havia



se mudado e a biblioteca tornou-se o lugar para onde ela se retirava quando queria ler nos intervalos ou mesmo quando se ausentava das aulas, *“Eu não lia em casa, mas eu lia na escola. E frequentei menos a sala de aula porque os livros eram mais emprestados dos meus amigos, mas eu não deixei de ir para lá”*

Essas narrativas contam, portanto, sobre o lugar ocupado pela leitura na relação da adolescente com outros objetos e a sua presença no processo de socialização. Nesse sentido, faz-se necessário para o entendimento e ampliação dessa dimensão social, refletir acerca da formação social do indivíduo. Pino (1993) salienta que no homem o desenvolvimento, para a sua realização, necessita da apropriação das características humanas e da produção cultural que ocorre como processo inverso e complementar da objetivação, cuja “relação dialética especifica a atividade humana” (p. 17). Desse modo, tomando a linguagem como elemento fundamental da cultura, temos que essa permite a transformação dos processos que relacionam o homem com a realidade exterior, em processos psicológicos internos.

Quando atentamos para a história da entrevistada, observamos que ela esteve, desde a infância mais remota, apropriando-se das estruturas de comunicação e objetivando-as em forma de linguagem. Para exemplificar, podemos retomar aquele momento em que ela encenava as histórias para as outras crianças, estabelecendo comunicação entre si e os demais. Tal relação apresentou um salto qualitativo quando essa mesma criança passou a dominar o código escrito podendo, a partir de então, comunicar-se por escrito, selecionar, escolher aquilo que seria lido e inserir essas leituras nos diálogos com os colegas, apropriando-se de novos conceitos e ampliando o seu conhecimento.

Desse processo de apropriação, pelo pensamento, dos elementos da cultura faz-se importante o destaque da possibilidade de que nos momentos de solidão a entrevistada pudesse, por meio do contato com os livros, encontrar conforto nas histórias narradas e relacionar-se com elas, na ausência de seus amigos.

Dessa percepção da leitura, mais especificamente do domínio sobre o código escrito como ferramenta de comunicação com o mundo externo e consigo mesmo, pode-se depreender a importância que a linguagem possui para a ampliação do conhecimento do mundo e de si mesmo.

Ao se considerar esse aspecto, não se pode ignorar, no entanto, que as condições de produção da sociedade capitalista produzem alienação e que a entrevistada, como alguém inserido nesse contexto, subjetiva-se no interior dessa sociedade. De maneira semelhante é também nessa mesma sociedade que se produzem os modos de acesso à leitura. Sendo assim os fatores implícitos na história da entrevistada e de sua relação com a leitura, considerando os momentos em que a ela foi possível ser sujeito de seu processo de aproximação com essa prática, possibilitaram-lhe saltos



qualitativos no seu desenvolvimento em direção à maior consciência de si e à autoconsciência. Tal afirmação considera o modo como a leitura e a implicação desta prática foram apresentadas de modo consciente pela entrevistada em sua vida, nas relações com os colegas e professores, podendo por ela ser avaliada e problematizada..

Concepções de leitura

Esse tópico final tem como intuito apresentar as concepções de leitura coletadas durante a entrevista, que foram apresentadas pela entrevistada como consequências de sua trajetória de formação como leitora e nos permitiu compreender como as concepções iniciais foram sendo superadas por outras mais complexas e como estas foram possíveis na medida em que a entrevistada se relacionou com o objeto escrito enquanto vivência. Sendo assim, tem-se como um dos objetivos dessa etapa da pesquisa, a análise com a leitura à luz da categoria *vivência*.

A princípio, em nossa entrevista, certo "caráter mágico" da leitura foi um elemento muito expressado. De acordo com a entrevistada, as frases de sua mãe que lhes explicavam o que vinha a ser a leitura e de como ela deveria fazer para realizá-la: "*você tem que imaginar que você é o personagem principal*", "*vai passar um filme na sua cabeça e você vai achar super legal*", acompanharam-na até a adolescência, o que fez com que entendêssemos a importância que o tema da magia tinha para ela e nos fez considerar que a leitura como processo imaginativo, fosse compreendida como imagem, na vida concreta, de tudo aquilo que acontecia nas narrativas fantásticas dos livros.

Contudo, esse mundo mágico que a leitura lhe permitia, não foi descrito como algo que a separasse ou distanciasse da realidade, pelo contrário. A leitura, na vida da adolescente em um determinado domínio, passou a cumprir a função de ferramenta na sua relação com a realidade e possibilitou, inclusive, segundo o exemplo trazido pela mesma, a compreensão e interpretação sobre um momento histórico, como ela descreve no seguinte trecho:

eu tive mais conhecimento do que é, porque antes eu usava isso, mas eu... Eram coisas banais, historinhas, aí quando eu entrei na quinta série, oitava série eu comecei a ver que aquilo era informação, que você poderia usar para algo útil no seu dia-a-dia, era algo que você podia estudar para uma prova. Uma vez eu li um livro "A menina que roubava livros" e me ajudou em uma prova de história, dei Graças a Deus, era uma coisa tão...



Assim, pode-se dizer que a leitura passou a cumprir a função de signo na sua relação com a realidade e possibilitou, inclusive, segundo o exemplo trazido pela mesma, a compreensão e interpretação sobre um momento histórico.

A leitura também foi apresentada como forma de viver. Segundo ela, quando perguntada sobre qual seria o significado da palavra leitura, respondeu que a leitura não seria apenas ler, mas viver. Em suas palavras, a leitura permite "*viajar naquilo que existe e abre muitas portas*". Nesse mesmo momento da entrevista ela disse que ler seria algo que desenvolve a criatividade, discorrendo que as histórias permitiriam ao leitor apreender sobre valores, pois os livros carregariam por trás de suas histórias fictícias questões morais reais. Assim, mesmo que um livro trate de um mundo fictício, haveria questões nele que remeteriam a assuntos ou situações reais. Nesse sentido, quando se referiu aos seus livros preferidos, qualificou-os como "livros de valores", e que eles seriam "formas diferentes de ver as mesmas coisas".

Nesse sentido, quando mencionamos o caráter "viver", da leitura, trazido pela sua narrativa, destacamos o modo como esta se insere como articuladora dos núcleos internos e externos a ela, agindo como princípio formador de sentido consciente sobre a sua própria personalidade (Toassa & Souza, 2010), ou, utilizando-se das suas palavras, de seus valores, de sua moral.

Na psicologia histórico-cultural, a vivência passa a designar principalmente o encontro entre o sujeito e a realidade, permitindo a compreensão dos movimentos, as diferentes respostas que os sujeitos realizam em relação a um mesmo meio. Quando se trata do desenvolvimento humano, as vivências, segundo as autoras Toassa e Souza (2010),

adquirem o papel de unidade dinâmica da vida consciente. Passa a articular-se em dois núcleos: interno (que, como podemos deduzir, abrange corpo, representações e ideias; fantasias, lembranças e outros processos mentais singulares ligados ao eu que não estão presentes na realidade objetiva), e externo (principalmente as percepções de objetos); com maior atividade desta ou daquela função psíquica (p. 769).

A pesquisa revelou que a sua concepção sobre a leitura foi se complexificando ao longo dos anos, passando de uma noção de "uso" sem muita compreensão sobre sua utilização, para um conhecimento da leitura como ferramenta que intermediava relação com mundo..

Essa concepção nos leva a considerar a leitura como instrumento e a pensar nas possibilidades de o sujeito avançar na compreensão, ou no conhecimento dela enquanto tal. A partir dos estudos de Duarte (1993), a dialética entre apropriação e objetivação humana é que sustenta a atividade de produção e ou utilização de um



instrumento. Dito isto a constituição da linguagem (e, portanto, a leitura e a escrita) como instrumento simbólico incorpora esse processo de apropriação-objetivação e tem a sua significação dada pela atividade social, no interior da qual surgem novas forças e necessidades (Duarte, 1993). É nesse sentido que podemos considerar a ampliação e a complexificação da função da leitura na vida da entrevistada, como um movimento de apropriação-objetivação dos seus significados sociais criando novas funções e sentidos para a mesma.

Considerações finais

Esse estudo trouxe à discussão a possibilidade de o sujeito se relacionar com aquilo que a teoria Histórico-Cultural denomina de patrimônio humano-genérico – gênero humano, ou ainda objetivações humanas – constituídas histórica e socialmente e, neste contexto, reiterar a importância da educação escolar como mediadora do processo de apropriação-objetivação da leitura. Entretanto, a pesquisa também suscitou a problemática do desinteresse por elementos presentes na realidade escolar, dentre os quais a referência a leitura de livros do cânone escolar.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a entrevistada, ao longo de sua história, pôde vivenciar momentos de maior e de menor aproximação e promoção da leitura, e nestes contextos um elemento diferencial em destaque na pesquisa, que podemos considerar como capaz de gerar motivos efetivos da atividade de leitura, estiveram contidos nos períodos em que a mesma ocupou, por meio da atividade, o lugar de sujeito do seu processo educacional.

A categoria *atividade* elucidou os modos de sua participação nas aulas e as conexões que as mesmas possibilitaram-na fazer com a sua realidade, com diferentes espaços, pessoas e com o conteúdo dos livros lidos, fomentando, nela, motivos capazes de gerar sentido pessoal positivo à atividade de leitura e permitindo posicionar-se como partícipe do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A partir da análise dos núcleos constituídos, foi possível discutir, também, as dimensões dos *motivos, sentidos e significados* interpostos na sua relação com a leitura, considerando a unidade dos processos afetivos e cognitivos (Gomes, 2008), como explicativa da dinâmica de apropriação e objetivação constitutiva da atividade de leitura.

O estudo reiterou a noção de que a leitura como uma objetivação da cultura humana se desenvolve, no sujeito singular, conectada a outros contextos que orientam a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Isso, todavia, não pretere a necessária sistematização dos processos escolares mediadores que conduzem à apropriação-objetivação da leitura, dado que é esse o papel da escola no tocante a



socialização do saber constituído historicamente, mas ressalta que o modo pelo qual a interposição entre os elementos diversos da sua vida, dentro e fora dos muros da escola, bem como no interior do próprio espaço escolar, tornaram mais efetivos os processos de apropriação e objetivação da leitura na medida em que orientaram (e também promoveram) a amplificação dos sentidos que consolidam esse ato.

Assim, convém, mais uma vez, destacar os processos mediadores como um aporte de elementos interrelacionados que, embora distintos, é o que dá concretude ao objeto a ser internalizado. No caso da leitura, processo mediado e mediador, pôde ser compreendida no interior de uma complexidade de ações e situações que lhe proporcionaram conteúdo e forma.

Referências

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. Recuperado em 20 de junho, 2016, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932006000200006&lng=en&nrm=iso
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322. Recuperado em 20 de junho, 2016, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812013000100015&lng=en&nrm=iso
- Alberti, V. (2004). *Manual de história oral* (2a ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Amado, J. & Ferreira, M. (2000). *Usos e abusos da história oral* (3a ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Asbahr, F. S. F. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 265-272. Recuperado em 22 maio, 2016, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200265&lng=en &nrm=iso&tlng=pt
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2009). História da psicologia: contribuições da etnografia e da história oral. *Temas em Psicologia*, 17(1), 81-91. Recuperado em 20 de maio, 2016, de pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n1/v17n1a08.pdf
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (3a ed.). São Paulo: Cia das Letras.



- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Editores Associados.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (23a ed.). São Paulo: Cortez.
- Góes, M. C. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 21(71), 116-131.
- Gomes, C. A. V. (2008). *O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.
- Gomes, C. A. V. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 18(3), 509-518.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Lane, S. T. M. & Camargo, D. (1995). Contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções. Em S. T. M. Lane & B. Sawaia (Org.s). *Novas veredas em psicologia social* (pp. 115-131). São Paulo: Brasiliense.
- Marino, F. A. (2011). *A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP.
- Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.
- Martins, L. M. (2008). Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. Em L. M. Martins (Org.). *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica* (pp. 33-60). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2013). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. *HISTEDBR On-line*, 52, 286-300. Recuperado em 22 de maio, 2016, de periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243
- Martins, L. M. & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 677-683. Recuperado em 22 de maio, 2016, de



www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722010000400003&lng=en&nrm=iso

- Meihy, J. C. (2000). *Manual de História oral* (3a ed.). São Paulo: Loyola.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. Em A. A. Abrantes, N. R. Silva & S. T. F. Martins (Org.s). *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Revista Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. [dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362](https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362)
- Pino, A. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 17-24. Recuperado em 22 de maio, 2016, de pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso
- Portelli, A. (1997). O que faz a história oral diferente (M. T. J. Ribeiro, Trad.). *Projeto História*, 14, 25-39. Recuperado em 22 de maio, 2016, de revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233/8240
- Severino, A. J. (2002). *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água.
- Toassa, G. & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 00. Recuperado em 22 de maio, 2016, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III* (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor. (Original publicado em 1927).
- Zilberman, R. (2014). Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. *Gragoatá*, 19, 221-238.

Nota sobre as autoras

Gabriela de Sousa Gibim é psicóloga graduada pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis. E-mail: gabigibin@hotmail.com



Cláudia Aparecida Valderramas Gomes é doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília e docente no curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis. E-mail: cabegomes@uol.com.br

Data de recebimento: 20/07/2017

Data de aceite: 03/05/2019