

Mediação de Leitura Literária e a Humanização das Crianças

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Como citar: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Mediação de Leitura Literária e a Humanização das Crianças. *In:* FAVINHA, Maria Aparecida Zambom (org.). **Formação de professoras e professores da educação infantil:** bases científicas, contextos, desafios e possibilidades. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.111-131. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-558-2.p111-131>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 6

Mediação de Leitura Literária e a Humanização das Crianças

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

‘A palavra - basta uma só palavra - é flecha para sangrar o abstrato morto. Há, contudo, dores que a palavra não esgota ao dizê-las.

‘Vejo a palavra enquanto ela se nega a me ver. A mesma palavra que me desvela, me esconde. Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga.’

Bartolomeu Campos de Queiroz

O capítulo trata do conteúdo da apresentação oral em mesa redonda intitulada “*Mediação de leitura literária e fruição estética: questões para a formação de professoras e professores da Educação Infantil*” no II Colóquio do GEPEDEI & CRIA: “Formação de professores e professoras da Educação Infantil para a Promoção e Mediação de Leitura Literária”, promovido pelos Grupos de Pesquisa GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil) da UNESP, Marília, SP, e CRIA (Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens) da UFSJ, São João del Rei, MG, realizado no dia 21 de setembro de 2023.

Nele são discutidas questões relacionadas à mediação de leitura literária e fruição estética como meios de humanização das crianças, com vistas a abordar o conteúdo essencial e concernente à temática, imprescindível à formação de professores e professoras da Educação Infantil, ou seja, aqueles saberes vitais que todo professor(a) deve ter para si, sob pena de comprometer

sua prática docente, beirando a processos desumanizadores, ainda que esteja carregado de boas intenções. Dessa forma, discute-se mediação, leitura, literatura infantil e os contextos dos atos humanos correlacionados a tais concepções. O debate tematiza a conjugação entre as palavras eleitas para expressar o título: mediação literária, leitura, infâncias, livros, crianças e humanização.

O objetivo, além de exercitar o prazer de pensar algo possível, é estimular quem trabalha com a educação da infância a enfrentar o desafio de criar, com o seu pensar, outros sentidos para o que se tem chamado de mediação literária a partir de alguns intercessores. Por isso, vamos nos aproximar dos pensamentos poéticos-educativo-políticos de Bartolomeu Campos de Queirós¹⁰ e dos pensamentos ‘filosóficos-psicológico-sociológicos’ de Mikhail Mikhailovich Bakhtin¹¹ e Lev Semionovitch Vigotski¹² de maneira que eles, mutuamente, nos afetem com a força de suas ideias e com os conceitos eticamente ancorados, assim como com as figuras estéticas travestidas de conceitos filosóficos de maneira que possamos derivar, dos referenciais científicos já instituídos, linhas potencializadoras de outras perspectivas pedagógico-poéticas.

A beleza da poesia não está no que ela é, mas no que ela pode. E o que ela pode depende do que queremos de nós mesmos, do que queremos de nossos corpos-mente na constituição de uma Pedagogia imanente à vida

¹⁰ Foi um escritor e poeta mineiro (1944-2012), formado em Educação e Artes e criou-se como humanista. Cursou o Instituto de Pedagogia em Paris e participou de importantes projetos de leitura no Brasil como o ProLer e o Biblioteca Nacional, dando conferências e seminários para professores de leitura e literatura. É autor do Manifesto por um Brasil Literário, do qual participava ativamente. Possui mais de 40 livros publicados (alguns deles traduzidos para inglês, espanhol e dinamarquês), em virtude dos quais recebeu muitas premiações.

¹¹ Foi um filósofo e pensador russo (1895-1975), teórico da cultura europeia e das artes, um verdadeiro pesquisador da linguagem humana. É conhecido por ter desenvolvido o conceito de dialogismo, uma propriedade constitutiva da linguagem humana, segundo o autor. Além de outros conceitos literários como polifonia e cultura cômica, cronotopo, carnavalização, alteridade, exotopia, gêneros do discurso etc. Ele é o líder intelectual de estudos científicos e filosóficos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o “Círculo de Bakhtin”. [Dados provenientes em discussões no grupo de pesquisa PROLEAO- Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação]

¹² Foi um psicólogo (1896-1934) bielo-russo, proponente da Teoria histórico-cultural (THC). Pensador importante em sua área e época, pioneiro no conceito de que o desenvolvimento psíquico das crianças, de sua inteligência e personalidade ocorre em função das relações sociais e condições objetivas de vida e educação. [Dados provenientes em discussões no grupo de pesquisa PROLEAO- Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação]

humanizada, à nossa vida. Uma ‘pedagogia filosófica’ ou uma ‘pedagogia filosófica’ ou uma ‘filopoesia pedagógica’.

Neste bojo vamos discutir mediação literária em sua acepção primordial, e, para tanto, buscar a raiz da compreensão do conceito de mediação torna-se fundamental.

Para entendermos o lugar fundamental da educação e da escola para os seres humanos recorreremos a perspectiva vigotiskiana para a qual o próprio ato de *humanizar-se* se confunde com o *formar-se*.

Quais seriam as bases epistemológicas que justificariam a diferenciação entre, de um lado, aquilo que os humanos orgulhosamente passaram a chamar de modo de vida em cultura e, de outro, o reino animal. Convido vocês que estão do outro lado da tela, já que este nosso diálogo está se dando de forma virtual, a pensarmos, aqui neste cronotopo acadêmico, nas fronteiras do que se considera ser ‘um humano’. Colocada de outro modo a questão seria a seguinte: afinal de que falamos quando nos referimos à *condição humana, ao gênero humano?*

Vale lembrar que compartilhamos com os animais o fato de que nascemos para a vida. É a transformação natural, genética, biofísica e orgânica que representa a vinda de um novo ser ao universo dos vivos. Desse ponto de vista, podemos dizer que assim como um cãozinho, um ser-humano tem *natalidade*. Entretanto, diferente dos demais seres vivos, os humanos precisarão de um segundo parto: precisarão do *nascimento social*, após a natalidade biológica. Além de surgirem para a *vida, os bebês (filhotes do homem)* necessitarão de nascerem para o *mundo*.

Na trilha do caminho reflexivo, depreendemos dos estudos da THC que enquanto o conceito de vida englobaria todas as esferas biofísicas que nos ligam aos animais e aos demais elementos naturais, o conceito de mundo viria a configurar exatamente o que seria específico dos humanos, referir-se-ia ao acumulado de linguagens, símbolos, normas e técnicas que são transmitidos de uma geração a outra.

Justamente daí viria o drama de toda a condição humana: somos passíveis de não nos humanizarmos caso as condições culturais e sociais necessárias para que isso ocorra não se apresentem, mesmo que nosso arcabouço biológico ofereça as condições necessárias para tal. Se não houver comprometimento

rigoroso de uma geração para com a outra, de um setor social específico para com os demais, esse acumulado representado pelo *mundo humano* pode ser desfeito, abandonado, esquecido, negligenciado e, em última instância, descartado.

Nessa medida, um dos principais meios pelos quais os *homo sapiens* se tornam humanos é por via da criação e do intercâmbio de símbolos através dos quais elaboram as suas experiências, engendrando um panorama favorável para que se associem e convivam em sociedade. O terreno fundamental da transmissão desse mundo comum herdado é o da educação e o lócus principal engendrado pela modernidade para essa transmissão se convencionou como sendo a escola.

O problema é quando se chega a conceber que educação seria um mero repasse de informações de uma geração à outra, ingenuamente acreditando que a tradição existe por si só, negligenciando o aspecto eminentemente seletivo de qualquer operação sobre o conhecimento do passado acumulado. Ademais uma outra questão que ao nosso ver parece extremamente problemática é a de se tomar a educação como mera transmissão de conhecimentos letrados bem definidos, excluindo os corpos e as subjetividades dos processos de formação que ocorrem na escola.

Não sem razão, no entrecruzar das ideias, podemos trazer à reflexão, um enunciado poético-filosófico muito atual, embora datado há mais de duas décadas, especificamente em 1991, na ocasião do III Encontro Estadual do Projeto Biblioteca/Vídeo Escola, de ‘Bartô’, “Bartolo-nosso”¹³, em que o escritor mineiro teve a oportunidade de aprofundar a dimensão de sua crítica em relação à conexão automática entre Educação e Escola. E nela vemos a expressão denotativa do segundo nascimento dos homens, e as facetas da educação tomada, notadamente, como um processo triplo: a um só tempo de socialização (tornar-se membro de uma comunidade), humanização (apropriação das qualidades humanas) e singularização (a subjetivação humana)

Educação, a palavra, e conseqüentemente sua extensão, tem sido confundida no país como hábito escolar. Melhor pensando, este processo seria o de *criar condições* para que o sujeito venha *apoderar-se de seus atributos humanos*,

¹³ Em sua crônica intitulada “Bartolo-nosso”, o escritor Leo Cunha faz uma brincadeira com o nome do escritor mineiro de literatura brasileira, e assim a justifica: “Bartolomeu não era meu, era nosso. De todo mundo que ama a poesia, a literatura, a leitura, a memória, o ensino, o encanto”.

de sua dignidade. Há que se ter a confiança na capacidade do sujeito de construir a si mesmo. A educação não é um processo raso, linear. Há que concorrer para que o sujeito, ao dobrar-se sobre si mesmo, refaça sua própria face. Ver quem ele é e desejar-se em outros vértices. *O processo tem que perpassar o homem. Para tanto, todos os outros animais da natureza são adestrados, e só o homem pode se educar.* Pensar sobre si mesmo. Alterar-se à luz de seu desejo. (Queirós, 1991 [2012], p.101-102 – grifos meus)

O próprio Bartolomeu C. de Queirós disse certa vez que: “A infância é o nó inicial para se estabelecer uma trama que perdura pela existência” (2007 [2012], p.80). Seguindo esta sua indicação fui buscar por suas memórias. Instado por Fanny Abramovich a escarafunchar sua infância, no texto “Foram muitos, os professores”, que consta na coletânea “Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores”, de 1997, B. C. de Queirós vai se lembrar mesmo é de seu avô. Quantas memórias afetivas, que nos conduzem a redescobertas!

Meu avô, arrastando solidão, escrevia nas paredes da casa. As palavras abrandavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade silenciosamente. Grafiteiro, afiava o lápis como fazia com a navalha. A cidade era seu assunto: amores desfeitos, madrugada e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças[...]. Eu restava horas sem fim, de coração aflito, seduzido pelas histórias de amor, de desafeto, de ingratidão, de mentiras do meu primeiro livro - as paredes da casa do meu avô. Assim, percebi o serviço das palavras - facas de dois gumes. Meu avô desdizia verdades eternas com as mesmas palavras com que escreveram a Bíblia Sagrada [...]. *Essa sua capacidade de negociar com as palavras, de buscar seus avessos me atordoava e seduzia.* [...] suas paredes mais se enchiam de avisos sobre o mundo e as fronteiras do mundo. Eu decorava tudo e repetia timidamente. *Eram tranquilas suas aulas, e o maior encanto estava em meu avô cultivar as dúvidas.* [...] Às vezes ele me pegava esticando o pescoço, tentando alcançar um pedaço mais longe, um parágrafo mais alto. Ele me apontava a cadeira. Eu buscava e ele me ajudava a subir.[...] *Meu avô devia supor que escola fosse o mundo inteiro, a vida inteira, com noite e dia, perdas e ganhos, dores e tristezas, sonos e sonhos.* (Queirós, 1997 [2012], p.19-21 – grifos meus)

Em meio à ironia divertida cultivada pelo avô, as palavras surgem para o menino Bartolomeu como possibilidade viável para o prazer. Palavras que

permitiam a aproximação com as incongruências do real, com as impossibilidades da razão e com os dramas da vida. Não para com elas erigir artificialismos, conforme Bartolomeu criança já parecia desconfiar. Com o avô, o Bartolomeu menino podia estar consigo mesmo. Não havia *um ideal de criança* vindo como voz de comando, de cobrança e controle.

Entendamos, meus queridos professores e professoras da infância (quer sejam vocês já atuantes, ou aqueles que ainda se encontram em sua formação inicial, como os estudantes de Pedagogia que aqui estão, para os quais devo dizer diretamente ao coração de jovens educadores, com o meu mais profundo respeito aos seus saberes e práticas): quanto maior o investimento que se faz nesse *ideal*, que não passa de um fantasma produzido pela cultura de um tempo, estranho portanto à singularidade que marca a subjetividade de cada criança, mais fraca é a sensação de satisfação de quem assim o promove.

E se a escola do avô de Bartô era “o mundo inteiro”, sem simplificações ou reduções em nome de uma incapacidade das crianças, a escola formal vai parecer um pesadelo para o autor que assim recorda:

Meu avô poderia ter sido meu primeiro professor se fizesse plano de aula, ficha de avaliação, tivesse licenciatura plena. O fato é que ele não aplicava prova, não passava dever de casa nem brincava de exercício de coordenação motora. *Minha coordenação motora, eu desenvolvi andando sobre muros ou pernas de pau, subindo em árvores, acertando as frutas com estilingue ou enfiando linha na agulha para minha avó chulear.* [...] Mas acreditava, e hoje ainda mais, não ser a casa de meu avô uma escola. Ela não possuía cartazes de cartolina nas paredes, vidro com semente de feijão brotando, cantinho de leitura com livrinhos infantis, lista de ajudantes do dia, tanque de areia, palhacinho de isopor, flanelógrafo de feltro verde. [...] Meu avô não usava toquinhos coloridos, tampinhas de garrafa, palitos de picolé nem me exigia uniforme. Ele nunca me convidou para fazer “rodinha”. [...] Meu pai olhava e repetia sempre: “Menino, deixe de inventar histórias, você não sabe ler, nunca foi à escola” ou “Menino, deixe esse papel e vá procurar serviço melhor para fazer”. *Passei a duvidar da escola. Parecia-me um lugar só para dar autorizações. Se a escola não autorizasse, eu não poderia saber.* O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça. [...] Mas logo me veio a ideia: quando entrar para a escola, eu faço de conta que esqueci tudo e começo a aprender de novo. “Uma mentirinha é um santo remédio para botar um ponto final em conversa fiada”, me

ensinou meu avô, coisa que comecei a praticar para encurtar perguntas e me livrar de incômodos. Cheguei de uniforme novo costurado pelo carinho de minha madrinha. O caderno era Avante, com menino bonito na capa, sustentando uma bandeira com um Brasil despaginado pelo vento. Menino rico, forte, com sapatos e meias soquete. O estojo de madeira estava completo: dois lápis Johann Faber com borracha verde na ponta e mais um apontador de metal. Um copo de alumínio, abrindo e fechando como o acordeom de Mário Zan, completava as exigências da escola. Só minha cabeça andava aflita para esquecer. *E esquecer é não existir mais. Isso não é tarefa fácil para quem aprendia em liberdade, escolhia pelo prazer, guardava pela importância.* (Queirós, 1997 [2012], p.20-21 – grifos meus)

Escola de apetrechos, de exigências, de instituições de modelos idealizados, de classificação, de artificialidades, de silenciamento de vozes, encarceramento de corpos-mente, de apagamentos dos desejos singulares de cada criança. E bem sabemos que isso não é apenas uma particularidade do Ensino Fundamental; infelizmente está presente em todos os segmentos da educação formal, desde, inclusive, a Educação Infantil. É a escola da qual se lembra B. C. de Queirós. E contra ela lutou em sua adultez (Queirós, 1982, 1991, 1997a, e 1997b); e todos nós devemos igualmente lutar, especialmente estudando mais, enriquecendo de base científica nossos saberes e práticas pedagógicas, cuidando e educando nosso olhar e escuta da infância. E, se assim é nosso propósito, convido vocês, meus interlocutores atentos, para o segundo ato-reflexão.

Partindo para uma reflexão mais teórica, (e poderíamos abordar tantos conceitos, dentre vários da THC, como atividade, atividade guia, períodos sensitivos de desenvolvimento humano, tão essenciais para educadores da Educação Infantil, todavia, nosso foco aqui já está delimitado) necessário se faz rever o conceito de mediação situado na THC. Por isso vamos a expressão conceitual: o termo mediação, aprendemos com Vigotski¹⁴ e seus discípulos, supõe um processo de intervenção de um elemento de intermediação que se encontra interposto entre uma coisa e outra. Assim, depreendemos que a relação entre pessoas e entre pessoas e objetos da cultura não se dá de forma direta, mas é mediada por esse elemento. A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais

¹⁴ Na escrita deste trabalho optou-se por usar no corpo do texto a grafia “Vigotski”. Entretanto, nas citações a grafia segue o padrão de escrita encontrado nas obras.

complexas. O processo simples estímulo-resposta, de origem natural e biológica, é substituído por uma ação complexa, mediada. A mediação, portanto, caracteriza a relação do homem com o meio em que está inserido e com os outros homens. É através desse processo que as funções psicológicas superiores especificamente humanas se desenvolvem.

Profundamente influenciado pelos postulados marxistas, Vigotski, afirma que a origem das atividades psicológicas deve ser procurada nas relações sociais, históricas e culturais, das pessoas com a realidade. Em suas pesquisas, ele mostrou que o homem, no seu desenvolvimento psicológico, apresenta funções que se distinguem em dois tipos: as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores. Tal compreensão explica o modo como se constituem as funções psíquicas superiores como processo histórico-cultural na composição de alterações na maneira de ser e de agir de todos nós.

Na relação dos humanos entre si e com a realidade há dois tipos de mediadores distinguidos por Vigotski: os instrumentos e os signos. Para o autor, “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (Vygotski, 1995, p. 38). Portanto, o conceito de mediação simbólica refere-se às relações dos sujeitos com o objeto de estudo historicizado e as ações e operações coletivas e cooperativas dos sujeitos nos aspectos cognitivo, volitivo e afetivo.

De acordo com Vygotski (1995), os instrumentos na atividade humana compreendem as características do homem através do estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade com base no trabalho como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. Para ele, é o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas.

No trabalho humano, assim, desenvolve-se tanto a atividade coletiva e as relações sociais, quanto a criação e utilização de instrumentos. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. É constituído para um objetivo específico, carrega consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo.

Os instrumentos são elementos externos ao homem e sua função é gerar transformações nos objetos e reger processos na natureza, nas ações concretas.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (Vygotski, 195, p. 40).

Como exemplo, da função dinâmica da mediação, temos das pesquisas de Wertsch e colaboradores (1998) uma metáfora relatada interessante. Podemos de ela inferir, como os meios presentes no processo de mediação atualmente são dinâmicos. Trata-se da metáfora do salto com vara. Sem vara, o salto humano alcançou apenas pouco mais de 2 metros de altura. A vara foi usada para o salto em 1896, quando o atleta deveria correr 38,1 m com a vara para saltar sobre uma barra suspensa por dois pilares. Como a vara era pesada e pouco flexível, o salto foi de 3,30 m. A partir de 1900, foi iniciado o uso de varas de bambu, que permitiam saltos mais altos. Em 1943, Cornelius Warmerdam saltou 5,78 m, recorde que durou até 1959. Após, foram introduzidas as varas de alumínio e, finalmente, as varas feitas de fibra de vidro, que permitiram a Sergei Bubka saltar mais de 7 metros (Wertsch et al., 1998, p. 63-65). A metáfora da vara nos faz pensar em quais instrumentos e ferramentas do humano, tornam-se pedagógicos a fim de criamos condições para os ‘saltos’ de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Serão os mesmos do século passado? Conversa para o terceiro ato reflexivo.

Sigamos agora com o segundo tipo de mediador de que nos fala o expoente da THC: os signos, outro tipo explicado por Vygotski (1995 a e b), caracterizam-se como “instrumentos psicológicos” conduzidos pelo sujeito para orientar o controle de ações psicológicas, sejam dele próprio, sejam de outras pessoas. Na sua forma mais rudimentar, o signo é uma marca externa que auxilia o homem em suas atividades psicológicas. Os processos mediados são construídos ao longo do desenvolvimento humano e sofrem alterações neste percurso justamente por constituírem funções psicológicas mais sofisticadas. A despeito disso, Vygotski (1995 a e b) aponta o exemplo do costume de amarrar barbantes nos dedos para não esquecer alguma coisa, à qual está

relacionado com a psicologia da vida cotidiana. Ou seja, uma pessoa deve lembrar alguma coisa, ou cumprir um compromisso, fazer algo, ou mesmo buscar uma encomenda e ao desconfiar da própria memória, o sujeito amarra uma fita no dedo, dá um nó no lenço ou outros recursos semelhantes a fim de que tais recursos, mais tarde, o ajudem a lembrar de algo a ser feito, de modo que este artifício cumpra esta função.

Por um lado, a utilização de marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação. Esse mecanismo é chamado por Vygotski (1995 a e b) de processo de internalização. E, por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. “O signo [...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”. Portanto, os instrumentos e os signos são atividades distintas, cuja natureza dos meios por elas utilizados não pode ser semelhante (Vygotski, 1995, p. 40).

Como sujeito do conhecimento, vale lembrar, o homem não tem relação direta com os objetos, mas seu acesso é mediado por recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Desse modo, a constituição do conhecimento se dá por meio da interação mediada por várias relações, isto é, o conhecimento não decorre de uma ação imediata do sujeito sobre a realidade, pois ele depende da mediação realizada por outros. O outro social apresenta-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

De acordo com Vygotski (1995 e 2006), o referencial histórico-cultural compreende a relação entre sujeito e objeto no processo do conhecimento de modo interativo uma vez que a constituição do conhecimento e do próprio sujeito se dá a partir de relações inter e intrapessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que o homem internaliza saberes, papéis e funções sociais, permitindo a constituição de conhecimentos e da própria consciência. O desenvolvimento humano implica no processo de interiorizar as construções histórico-sociais, primeiro externa, numa relação interspíquica

com os objetos e com os outros, depois internamente, por meio de uma atividade mental intrapsíquica e individual.

Vygotski (1995) compreende que o desenvolvimento do pensamento não se dá no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual. Essa constatação permitiu a ele compreender que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis. Para Vigotski (2010), a cultura é vetor das ações mentais construídas historicamente e materializadas em instrumentos e signos culturais que são os elementos mediadores entre a realidade e o sujeito. Tudo decorre das trocas, das relações sociais. Nos entrecruzamentos de vozes, B.C. de Queirós, resgatando sua primeira experiência como professor, nos conta:

Como professor, meu ofício consistia, ao lado das crianças, em sonhar um mundo, sem esquecer que as diferenças promovem os avanços e que o sujeito não deve apenas se sujeitar ao estabelecido. Fazer o que já está feito não nos tornava sujeitos [...]. Tornar-se sujeito demanda coragem e trabalho. Por ser assim, eu procurava ser cúmplices das crianças, na intenção de *desvendarmos o real existente com os instrumentos que ao nascer nos foram dados. Estudar era brincar de conhecer as coisas e fantasiá-las em outros estágios. Sem perder de vista homens e mulheres como seres de relações, pensávamos à luz do coletivo. E, como seres de relações, nada nos interditava de falar sobre o amor, a fome, a justiça, a solidariedade, a fraternidade.* (Queirós, 1997 [2012], p.20-21)

B.C. de Queirós parece conhecer os estudos da THC, sua retomada de vivências em poeticidade se aproxima das reflexões teóricas vigotskianas. Que professor consciente, meus amigos!

Vale lembrar, ainda, que o processo do conhecimento como processo mediado se inicia na mais tenra idade, muito antes de se entrar na escola, pois desde que nasce e durante seus primeiros anos de vida, a criança encontra-se em interação com outros sujeitos e situações, permitindo-lhe a atribuição de significados a diferentes ações, diálogos e vivências, como o menino ‘Bartô’ com seu avô... Sigamos agora na trilha reflexiva da mediação literária.

De tudo o que avistamos sobre mediação, seus instrumentos e signos, quando observamos na aparência, pelo nosso olhar superficial um adulto que

toma um livro nas mãos e intermedeia a relação da criança com esse livro e com seu conteúdo literário, acreditamos derivar daí a expressão mediação literária. Contudo, precisamos problematizar o quanto essa relação entre humanos e gerações distintas, observada meramente num esquema simplificado, acentua e justifica o consenso: há um livro com texto e ilustrações, parte da cultura humana, que compõe a literatura de um povo e que deve ser conhecido pelas novas gerações. O adulto estaria em posição intermediária, como neste esquema: livro de literatura – adulto – criança? Podemos mesmo utilizar a expressão mediadores de leitura? Estará adequada tal expressão? Com lentes mais alargadas e lembrando do texto ‘O problema do entorno’ (na versão em espanhol)¹⁵ e em português ‘*Quarta aula: a questão do meio na pedologia*’ de Vigotski, uma conferência realizada perto de seu falecimento, continuaremos na esteira reflexiva proposta.

‘Em o problema do entorno’ o pensador nos diz, dentre tantos outros instigantes apontamentos, da necessidade de se oferecer às crianças as formas ideais (VIGOTSKI, 2010) de cultura desde o nascimento, e, associando ao princípio bakhtiniano de signo ideológico, alteridade e consciência, podemos dizer que o homem histórico, cultural e social se funde, pelos seus atos culturais, com sua criação, e pode, por isso, ocupar, somente nessa condição de signo, a função de mediador, porque essa função pertenceria exclusivamente aos signos _ como bem expressou professor Dagoberto Buim Arena em uma de suas falas em nosso grupo de estudo PROLEAO. Posto que no reino da criação literária para crianças, o livro com suas histórias seria o objeto mediador entre o homem e a realidade; assim, *a palavra verbal escrita e as imagens refratadas assumiriam profundamente a sua função de signos ideológicos que se situam na relação entre o adulto e a criança que chega ao mundo.*

Todavia, retomando as formas ideais de cultura de que expressa Vigotski (2010), precisamos compreender o seu significado teórico e o sentido da literatura infantil, sua divulgação e sua prática social, como forma final, já que invenção histórica e cultural para crianças. Ou seja, é preciso dizer dessa *literatura para crianças* considerada criação, *constituente da cultura humana,*

¹⁵ Estudos pedológicos de Vigotski foram reunidos em uma coletânea de sete aulas sobre os fundamentos da pedologia proferidas por ele um pouco antes da sua morte. Essa coletânea foi publicada em português em 2018. Em 2010, foi publicada a primeira tradução em português de uma dessas aulas – *Quarta aula: a questão do meio na pedologia.*

composta não somente pelo objeto cultural, mas pelos atos culturais humanos que a impregnam desde a sua criação, como pela escolha dos suportes, pelos modos de circulação, pelos modos de ler e pelos modos de a apreciar. E, se Vigotski insiste que a formação intelectual esperada no final (a ideal) do desenvolvimento do homem deve estar já no seu entorno desde o início de sua vida, precisamos ofertar a melhor literatura infantil às crianças, os melhores livros, e não quaisquer livros, ou livrinhos. Não! Não se pode ofertar o mínimo às crianças, mas sobretudo as máximas elaborações da cultura humana. É preciso compreender, portanto, na condição de educadores da infância, que essa forma é a ideal, a esperada, a desejada, ou, ainda, a necessária, a crucial para o desenvolvimento pleno do homem. É como se fosse um ponto de chegada (embora o ponto de chegada sempre se desloque) do desenvolvimento desejado.

Como já debatemos no PROLEAO, se os homens e suas instituições esperam e desejam que os adultos das gerações emergentes sejam leitores de literatura, ou mesmo recriadores de literatura, é necessário que *essa forma ideal de cultura, integral e complexa, não somente como objeto isolado, mas como objeto nas relações humanas, faça parte do universo infantil desde os primeiros momentos de seu desenvolvimento.* Se houver a ausência dessa forma ideal na infância, se as crianças forem dela privadas, ficarão à margem de um aspecto da cultura humana, essencial para seu desenvolvimento e humanização.

Por isso, caros pedagogos, ocultar a forma ideal na escola da infância é colocar obstáculos ao desenvolvimento intelectual, cultural, social do homem. Significa, portanto, retardar o processo de humanização. E não podemos negligenciar quanto a este ponto crucial. Em ‘Bartolo-nosso’ encontramos também a importância, por meio de suas lembranças, da criação da necessidade de ler, do seu primeiro livro, de seus primeiros tateios literários, de suas primeiras leituras ainda em casa; de seu modelo de leitor... das ‘formas ideais’, como nos diz Vigotski (2010), que se apresentavam na sua meninice; reminiscências contidas no texto ‘Passaporte a desmedidas viagens’:

Sobre a cômoda do quarto minha mãe guardava seus livros. Eu, muitas vezes, *folheava e tentava decifrar o que suas páginas escondiam. Vencia as horas ensaiando amarrar ideias, adivinhando enigmas, entendendo o que levava minha mãe a passar longas horas lendo, como se ausente do mundo ou em outros mundos.* Outras tantas vezes, não entendia por que, com os

olhos cheios de tristezas, ela continuava sobre o livro como se chorar fosse um prazer. Meu desejo era crescer [...] *meu primeiro livro – absolutamente meu – eu ganhei da escola*, depois de ter recebido o uniforme e todo dia ganhar merenda [...]. No dia exato, como *uma visita vinda de outro mundo, Lili chegou. Era um livro bonito* [...] a professora nos mandou abrir o livro na primeira página. Depois, *com sua voz mais bonita que flauta de anjo, ela leu, em voz alta, clara, para nós* [...]. Encapei meu livro com papel de seda branco e guardei na minha sacola de pano. Entre uma brincadeira e outra, eu corria até o quarto para certificar-me de que meu livro continuava lá.[...] *Lili chegou e ficou definitivamente. Pela sua mão adentrei no mundo e passei a decifrar mistérios contidos nas letras. Lili trouxe o mundo para meu colo*. Hoje, quando me vejo com um *livro aberto e visitando paisagens a que meus olhos não chegam, a menina está sempre ao meu lado me dizendo que foi a escola que me conferiu este passaporte para desmedidas viagens*. (Queirós, 1997 [2012], p.39-41)

Assim, com ‘Barto’ torna-se materializada a visão vigotiskiana e bakhtiniana para a mediação de literatura para crianças. Não se trata, desse modo, apenas da oferta de bons livros, mas de ensinar o ato ler com tudo que ele guarda em si: gestos, cultura, modos de ler, modos de apreciar! É mesmo com um olhar imbuído pela importância da literatura para as crianças, que se pode compreender o quanto *os adultos, os livros lidos e por eles manipulados em suas relações compõem uma forma ideal que desde os primeiros momentos da vida promovem o desenvolvimento intelectual, social e psíquico*.

Quando associamos a proposição de Volochinov (membro do Círculo de Bakhtin), que substitui a expressão “comunicação social” por “troca social” (Volóchinov, 2010, p. 151), nos diz o professor Dagoberto Buim Arena (2020 – em seminário interno e virtual do PROLEAO, realizado no período pandêmico), porque mais próxima das relações humanas, pelas quais os homens dão e recebem os bens culturais já criados, podemos afirmar que a *literatura para crianças, como bem cultural, permite que adultos e crianças troquem gestos, intenções, saberes, condutas, sentidos e apreciações*. O signo, aparentemente fixado nos suportes, é sensível às mudanças sociais e se expressa nos atos humanos. Então ensinar a ler, ‘mediar leitura literária’ prescinde de tal compreensão!

Dentro deste contexto destaca-se, dessa maneira, as seguintes asserções reiteradas:

A natureza ideológica dos signos, dentre os quais temos *as palavras e as ilustrações de uma obra, e, por que não, as expressões, os olhares, os gestos, as apreciações, os julgamentos visíveis, audíveis e as intenções percebidas*. Tudo é signo!

Portanto, é dizer: os signos, sejam quais forem, têm natureza ideológica e, assim, portam valores sujeitos a apreciações e julgamentos. As relações de troca cultural entre gerações, em que a literatura para crianças ocupa o papel de mediadora, são constituídas por signos visuais, enunciados verbais escritos, ilustrações, gestos, expressões corporais, enunciados verbais orais, entonações, ênfases, timbres, *todos eles preñhes de valores e de ideologia, fundamentais para a formação da consciência e da própria condição humana*.

Pensar no corpo humano, nesta perspectiva, é pensá-lo não como um corpo biológico, mas como instrumento de uma consciência que faz trocas com outras, *como no caso da sessão de leitura, da partilha de atos de ler livros de literatura com crianças*. Nesse caso, pode-se reiterar: *a consciência e o corpo físico fundidos se tornam signo*.

A relação é mediada por signos organizados em gêneros que compõem o campo da literatura para crianças. Visto por esse prisma, o homem adulto não medeia, mas faz parte de um dos polos, pois se considera também que o livro, isto é, a *criação cultural humana, não se descola dos homens*. Isso pressupõe que os *homens criam histórias, livros, gestos e modos de ler e é esse conjunto que compõe o mediador*, pois *as atitudes humanas, ao lidar com a literatura, são compostas por signos que se fundem a ela*. Neste aspecto, e somente neste aspecto, é que o homem compõe o conjunto mediador, mas não ele mesmo, isoladamente, o ocupante desse lugar, nos diz Arena (2020).

O adulto/professor não é, então, um mediador, uma estrada, como sugeriu Vigotski (apud Nascimento, 2014), mas pode vir a ser um signo cultural, social e ideológico que encarna outros signos e suas manifestações. Forma, assim, um *conjunto híbrido de signos* que vai *mediar as relações de uma geração a outra e compor o mundo complexo do processo de humanização*. Sem o homem precedente, que já se apropriou da cultura, não haverá a apropriação correspondente pelo homem subsequente (Leontiev, 1978).

Vemos em ‘Bartô’ junto com as lembranças do período escolar, no relato dos momentos com a família, particularidades de uma vivência literária, cheia de mediação semiótica, vemos atitudes humanas compostas por signos

que se fundem nela. Vemos adultos que compunham este conjunto mediador, concretizado entre a casa familiar e a casa do avô, figura marcante dessa fase de sua infância, como já pudemos constatar. O autor-personagem lembra experiências vivenciadas na casa do avô, que escrevia nas paredes da casa e era considerado, por ele, uma espécie de professor do cotidiano; as paredes eram repletas de histórias, narrativas sobre “amores desfeitos, madrugada e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças” (QUEIRÓS, 1997[2012], p.27). Tais histórias seduziam o menino, que as lia nas paredes que ele considerava seu primeiro ‘quase-livro-literário’ – profundamente temos aqui a troca verbal entre as gerações. “Se ele escrevia ‘o mundo é uma bola besta sem eira nem beira’, eu desconfiava se estava dizendo ser a terra redonda ou se a Terra era uma piada sem tamanho. Eu concluía ser as duas coisas”. (Queirós, 1997 [2012], p.29)

O avô de fato registrava nas paredes a história do local, guardando, por meio da escrita, uma memória coletiva do grupo no qual se inseria. A escrita era concebida como prática histórica e social e o menino percebia isso de forma bem ampla, entendendo serem as paredes um caderno no qual se podia ler o mundo. O mundo, para ele, era o local, era a cidadezinha, era a casa do avô, era o que ele conhecia e do que participava. Além disso, avô e neto são sujeitos capazes de potencializar a linguagem, dar sentido à palavra escrita, e expandir os significados das frases e orações, porque carregada de enunciados vivos! Nesse exercício, a criança incorpora a palavra não apenas como um sinal gráfico, mas também como uma forma vívida de expressão da linguagem, que tem relevância e sentido no processo de comunicação, melhor dizendo com Volochinov, de troca verbal. Bartolomeu Campos de Queirós dizia também que “A educação se faz pela liberdade. Liberdade que você dá ao outro para que ele escolha o seu destino” (Queirós, 1997 [2012], p.5). Para que ele lide com as palavras, inaugurando-se como consciência em formação.

O meu avô brincava muito comigo usando as palavras. Ele escrevia “azul” e me pedia para escrever outra palavra na frente. Eu escrevia “preto”. Ele falava: “O azul hoje é quase preto”. Ele fazia uma frase usando as duas palavras. Eu ficava incomodado como ele, com toda a palavra, dava conta de fazer uma frase. Com duas palavras, construía uma oração. (Queirós, 1997[2012], p. 16).

Aqui, se expressa a capacidade de releitura e de ressignificação em sua adulez dialógica; ao rememorar, ‘Bartô’ nomeia os gestos de escrita do avô; o presente dá condições para se interpretar e para se nomear em gestos do passado. A atitude do avô de brincar com as palavras era um gesto marcado pela espontaneidade da convivência, que transmitia seu próprio encantamento pelas palavras e conduzia a criança ao caminho do mundo poético. Com a poesia, o poder de transformação dos sentidos se amplia. Quando o avô formula a frase “o azul hoje é quase preto”, ele está fornecendo ao menino uma possibilidade nova de pensar com liberdade para atribuir novos sentidos e caminhos para o jogo entre as palavras do cotidiano e as palavras literárias, como criação da cultura humana.

Enfim, a convivência entre gerações durante dezenas de anos permite a apropriação e a transmissão da cultura. Suas relações históricas rompem fronteiras e compõem um grande cenário em que se banham as gerações, de modo mais superficial ou mais profundo, conforme a intensidade maior ou menor de suas relações sociais. Com nos diz Arena (2020) as gotas que formam esse oceano cultural são as recriações e as criações culturais constituídas por signos de toda natureza, uma verdadeira ‘babel semiótica’ por meio da qual o homem se alimenta de cultura para poder se desenvolver em seu processo de humanização. Humanizar-se é, então, experimentar, viver o processo de apropriação dos signos culturais que medeiam as relações.

Creio que as exemplificações postas no diálogo, entre os intercessores nomeados no início desta minha fala, dão conta de retratar nosso propósito esboçado. Sigamos juntos para as palavras finais de (in) conclusão, já que sempre estamos em processo de ressignificação dialógica.

Palavras finais com o desejo de continuar a conversa

Comecei a proposição de minha fala com as seguintes epígrafes ‘A palavra - basta uma só palavra - é flecha para sangrar o abstrato morto. Há, contudo, dores que a palavra não esgota ao dizê-las (B.C.Q) E, ainda, ‘Vejo a palavra enquanto ela se nega a me ver. A mesma palavra que me desvela, me esconde. Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga.’ (B.C.Q) De fato, o convite feito a vocês demonstra o quanto uma única palavra “mediação” basta para ‘sangrar o abstrato morto’ de nossas simplificações em um

senso comum pedagógico. E com ela, a palavra mediação, traz dores reflexivas que o conceito não esgota ao dizê-las. Nossas crianças precisam muito mais do que a ela ofertarmos. Como já dito, se houver a ausência dessa forma ideal na infância, se as crianças forem dela privadas, ficarão à margem de um aspecto da cultura humana, essencial para seu desenvolvimento e humanização.

No jogo de negociações das palavras feitas signos que são, vemos diversas que se negam a nos ver, mas que ao mesmo tempo nos desvelam e nos escondem; e como espelho refletido nos interroga. Vejo cada um de vocês, educadores da infância, não vendo suas potencialidades-palavra-pedagogo com a função clara e definida no conjunto mediador literatura para crianças pequenas e pequenininhas; há uma infância literária ‘ideal’ que constantemente lhes interroga, posto estampada no cotidiano de nossas instituições de Educação Infantil.

Vejo, portanto, a urgência de nosso comprometimento e engajamento educativo com o SER MAIS freireano. Paulo Freire, propõe estimular a humanização da educação com foco na relação amorosa do “ser mais”, que para mim encerra um sentido filosófico-ontológico-poético pois que entendo com nosso mestre o quanto “[...]ser mais[...] não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (Freire, 1988, p. 93-94), sendo ‘[...]essa atitude possível em virtude da intencionalidade da consciência” (Saviani, 2008, p. 184).

Para Freire,

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. (Freire, 1979, p. 15).

A conscientização é produto de conhecimento e produtora de conhecimento, isto é, pode tornar o indivíduo dotado de poder intelectual na perspectiva de que a Pedagogia exige crítica, renovação, criatividade, inacabamento do saber e conscientização do educador. No dia de hoje, uma tomada de consciência foi refletida no espelho: a de uma busca por renovação de conceitos, qual seja a de ‘mediadores de leitura literária e humanização das crianças na Educação Infantil’.

Por assim dizer, retomo para ir finalizando com as lentes, aqui propostas, a certeza de que entre a geração adulta e a outra que nasce interpõem-se os signos, a cultura, a arte, e também a literatura para crianças, considerados os reais mediadores, porque portam com eles os gestos, os atos, os materiais, os instrumentos e os modos de operar humanos. Concluindo, o adulto bibliotecário/professor/pai/ parceiro mais experiente pode compor, ao se relacionar com a criança por meio do livro, e com ele também, um conjunto sógnico; são homens históricos, sociais e culturais, responsáveis por legar toda cultura humana às crianças que já nasceram e às que ainda nascerão.

Por fim, encerrando, pra valer com ‘Bartô’ interrogamos junto dele em seu texto ‘O livro é passaporte, e bilhete de partida’ – ‘*Há trabalho mais definitivo, há ação mais absoluta do que esta de aproximar o homem do livro?*’ (Queirós, 1997 [2012], p. 62 _ destaques meus), e assim faço minhas as suas palavras:

O corpo vivo vive em permanente e vários níveis de leitura. Não há como ausentar-se, definitivamente, deste *enunciado enquanto somos no mundo*. O corpo sabe e duvida. A dúvida gera criações, enquanto a certeza traça fanatismos. [...] Há que buscar a si mesmo na [leitura] *experiência do outro e inteirar-se dela*. Tal movimento atenua fronteiras, e a *palavra fertiliza o encontro*. Acredito que *ler é configurar uma terceira história, construída parcialmente a partir do impulso movedor contido na fragilidade humana [...]*. A fragilidade que *funda o homem* é a mesma que *o inaugura*, mas *só a palavra anuncia*. *A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar as letras que aí estão já escritas*. É mais que preparar o homem para a [compreensão] *das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo*. É mais do que *incorporação de um saber frio, astutamente construído*. Fundamental, ao pretender *ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra*. Ter a palavra é antes de tudo munir-se para fazer-se menos indecifrável. *Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento*. *Ler é evardir-se com o outro, sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra*. *Ler é encantar-se com as diferenças*. (Queirós, 1997 [2012], p. 62)

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. **O desenvolvimento do psiquismo** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2014.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Manifesto por um Brasil literário. In: ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Texto originalmente lançado no folheto da Festa Literária de Paraty (FLIP), em julho de 2009.)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Balanço. In: ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Originalmente publicado em: PRADO, J. & DINIZ, J. (Orgs.). *Vivências de leitura*. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 1997a.)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Foram muitos, os professores. In: ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Originalmente publicado em: ABRAMOVICH, F. (Org.). *Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores*. São Paulo: Gente, 1997b.)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Arte e Educação. In: ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Texto da palestra originalmente proferida no: III Encontro Estadual do Projeto Biblioteca/Vídeo-Escola, 1991.)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura, escola e democracia. In: ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Texto da palestra originalmente proferida na: II Conferência Brasileira de Educação, UFMG, 1982.)

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*. Traduzido por Márcia Pileggi Vinha. São Paulo, v. 21 n.4, p. 681-701, jan. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 2006.

WERTSCH, James. V.; DEL RIO, Pablo.; ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.