



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E DE EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

NATASSIA D'AGOSTIN ALANO

***SCRIPTA MANENT, LECTIONES VOLANT:*
A LEITURA NAS INTER-RELAÇÕES
ACADÊMICAS**

Florianópolis
2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E DE EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

NATASSIA D'AGOSTIN ALANO

***SCRIPTA MANENT, LECTIONES VOLANT:*
A LEITURA NAS INTER-RELAÇÕES
ACADÊMICAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística. Orientador: Prof. Dr. Daniel do Nascimento e Silva. Co-orientadora Prof^a Dr^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Florianópolis
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Alano, Natassia D'Agostin

Scripta manent, lectiones volant : a leitura nas inter
relações acadêmicas / Natassia D'Agostin Alano ;
orientador, Daniel do Nascimento e Silva , coorientadora,
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, 2023.
411 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Leitura em gêneros do discurso
acadêmico-científicos. 3. Apropriação conceitual. 4.
Suportes de textos para a leitura. I. , Daniel do
Nascimento e Silva . II. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth.
III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Linguística. IV. Título.

Natassia D'Agostin Alano

Scripta manent, lectiones volant:
a leitura nas inter-relações
acadêmicas

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora,
em 15/02/2023, pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Ibis Marlene Álvarez Valdivia
(membro externo – Universitat Autònoma de Barcelona – UAB);

Profa. Dra. Karoliny Correia
(membro externo – UFSC);

Profa. Dra. Hellen Melo Pereira
(membro externo – UFSC);

Profa. Dra. Suziane da Silva Mossmann
(membro externo – UFSC).

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística.



Documento assinado digitalmente
VALTER PEREIRA ROMANO
Data: 03/04/2023 13:36:21-0300
CPF: ***.916.288-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente
Daniel do Nascimento e Silva
Data: 28/03/2023 05:59:11-0300
CPF: ***.274.923-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Daniel do Nascimento e Silva (orientador)

Florianópolis, 2023.

UM AGRADECIMENTO INICIAL

Endereço, inicialmente, um especial agradecimento ao
Prof. Dr. Daniel do Nascimento e Silva, que aceitou orientar os dois anos finais desta
tese nas condições sob as quais ela vinha se gestando desde seu início.
Gratidão por me facultar liberdade e autonomia para seguir no caminho teórico-
metodológico trilhado sob orientação preliminar outra.
Obrigada, Professor, por sua acolhida e por sua generosidade, e meu profundo respeito
por sua excelência acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Os quatro anos de doutoramento são mais do que quatro anos de doutoramento. Há muito de antes e de durante em todo o processo. Esta tese coincidiu com períodos históricos bem marcados: com a perda de um grande amigo, com o início de um governo duvidoso e o seu próprio fim, bem como com a pandemia de covid-19. Mas, coincidiu também com vivências profissionais e pessoais significativas e com a esperança da consolidação da democracia. Há muito a agradecer ao quê e a quem engrandeceu este processo. E começo por meus pais.

Precisei regressar ao ninho após onze anos vivendo em cidades outras e vocês, pai e mãe, além de me acolherem como se esse interstício não tivesse existido, deram-me a oportunidade de estar pertinho de vocês, conhecendo-lhes agora sob um olhar mais maduro. Ter um lar para terminar uma tese é poder ter quem abraçar em tempo de solidão. Por esse motivo, agradeço-lhes duas vezes: tanto por esse período de regresso quanto por período anterior. Há situações fundamentais em nossa constituição como sujeitos e uma delas foi a oportunidade de poder estudar, que vocês nos ofereceram.

“O estudo é a herança que a gente pode dar”, diziam vocês e foi graças a essa herança, materializada em sua dedicação e esforço, gestadas no período do Ensino Médio e Graduação, que fez com que minha irmã e eu seguissemos adiante. Não fosse isso, não fossem as condições materiais ofertadas, talvez nunca chegaríamos a acessar uma universidade pública e nem chegaríamos à última titulação acadêmica. Por essa razão, agradeço profundamente a esse ‘antes’ proporcionado por vocês, pais, e também agradeço a liberdade que vocês nos deram, na ocasião, para escolher a profissão que quiséssemos – dadas as condições –, mesmo que historicamente o nosso lugar ‘não era e não deveria ser’ o do desejo, e sim o da trajetória obrigatória da classe à qual pertencíamos/pertencemos: ‘trabalho e trabalho duro, jamais estudo’. Ter assumido a ‘bronca’ de formar duas filhas gêmeas ao mesmo tempo, pese a pressão familiar para que isso jamais acontecesse, foi a maior prova de amor que vocês nos deram. E vocês sabem e sentem [d]isso bem mais do que nós. Obrigada, queridos pais.

“Fizeram-nos obstinadas”, como costuma dizer minha irmã, a quem tenho igualmente o dever de agradecer. Agradecer por estar comigo nessa caminhada acadêmica; por ser um olhar cuidadoso e criterioso que tanto confio; por ser apoio; por ser a interlocução mais próxima, sempre; por entender de longe qualquer titubeio, seja na voz, seja no olhar; e por insistir que para viver é preciso que o sonho seja do tamanho da gente [ou até maior]. Te amo.

“Luzes, garota!”. A elaboração desta tese é/foi parte de um desejo profissional e pessoal que germinou ainda na Graduação, resultado de minha participação no PIBID e com o encontro [duradouro, diga-se de passagem] com uma das melhores profissionais que o Curso de Letras da UFSC já teve: a professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Ela, com toda sua fê, generosidade, cuidado, paciência, atenção, aceitou seguir comigo mesmo depois de sua despedida da universidade. Você tem um papel fundamental e central em minha formação acadêmica e humana, Mary. Muito obrigada por esses doze anos em que estivemos juntas: desde as conversas no NELA e na biblioteca até as interações *on-line*; desde as dicas de leituras até as idas e vindas dos/nos textos. Sou grata por você ter aceitado me orientar em todo o meu percurso na UFSC, por compartilhar seus conhecimentos e experiências e, sobretudo, por sempre buscar me ensinar o rigor. Sou tão grata por essa trajetória compartilhada com você que as palavras se escapam de mim.

“Enhorabuena”, ha dicho Ibis Marlene Álvarez Valdivia cuando le dije que había finalizado

el texto de la tesis. Y ‘enhorabuena’ le dije yo cuando logré la estancia en la UAB, con la subvención de la beca CAPES-Print. Ibis le agradezco por su insólita generosidad y hospitalidad por recibirme en la UAB y abrirme las puertas del Grupo DEHISI sin conocerme profundamente. Estoy muy agradecida por su sabiduría compartida, por nuestras interacciones en la placita llena de olivos, próxima al aulario de la Facultad de Ciencias de la Educación, por enseñarme un poco de la cultura catalana, por toda su atención conmigo en la estancia en Barcelona y por aceptar participar de mi tribunal en Brasil.

Um especial agradecimento, ainda, às demais professoras integrantes da banca – Hellen Pereira, Karolliny Correia e Suziane Mossman – a quem sou honrada pelo aceite em participar da defesa e, é claro, por sua dedicação à leitura do texto.

À Natasha, à Mary Anne e à Liliane, minhas professoras de idiomas, semeadoras de confiança. Vocês fizeram a minha vida antes, durante e depois da pandemia muito mais acolhedora e humana. Sem vocês, muitas de minhas vivências profissionais e pessoais não teriam sido possíveis.

À Manuela, que me acompanha há três anos e meio nessa travessia que é a vida. Sem seu cuidado seria muito mais difícil seguir adiante. Muito obrigada por me acolher sempre e me escutar como quem escuta!

“Quem tem amigo tem tudo”. Aos meus amigos, aos que foram passagem e aos que permaneceram durante esses quatro anos comigo: obrigada por me motivarem direta e indiretamente na elaboração deste trabalho. Cada um de vocês – perdidos em diferentes continentes deste mundo – foi/é importante pra mim. Tantos encontros, sadios e dionísicos, tanta esperança compartilhada, tantas conversas a fio e tantos silêncios... A razão de viver está em amadurecer com vocês, em poder acolher e ser acolhida. Obrigada por existirem!

Agradeço, enfim, aos familiares que participaram dessa minha trajetória. Em especial, à Tia Katy e à sua família.

À CAPES pelo auxílio financeiro – tanto pela bolsa PROEX quanto pela bolsa PRINT –. Sem as condições materiais/econômicas seria certamente difícil elaborar qualquer tese.

Por fim, um agradecimento retórico ao “que”: às instituições UFSC/IFSC/UAB; às produções culturais que mantiveram vivas, em mim, a empatia e a emoção para continuar sendo; aos refúgios diários necessários à minha sobrevivência: um respiro na varanda, um café quentinho, um tempo de ócio bem empregado me fez chegar ao ‘fim’, que é começo.

Nuestra piel es una gran página en blanco; el cuerpo, un libro. El tiempo va escribiendo poco a poco su historia en las caras, en los brazos, en los vientres, en los sexos, en las piernas. Recién llegados al mundo, nos imprimen en la tripa una gran 'O', el ombligo. Después, van apareciendo lentamente otras letras. Las líneas de la mano. Las pecas, como puntos y aparte. Las tachaduras que dejan los médicos cuando abren la carne y luego la cosen. Con el paso de los años, las cicatrices, las arrugas, las manchas y las ramificaciones varicosas trazan las sílabas que relatan una vida.

Irene Vallejo (2019, p. 79-80).

RESUMO

Tendo como tema central as inter-relações humanas por meio da *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* e suas implicações no processo de apropriação do conhecimento, esta tese, filiada à área de Linguística Aplicada, partiu da seguinte questão central de pesquisa: **Considerando mudanças na história da cultura escrita nas últimas décadas, dadas reconfigurações na natureza instrumental-tecnológica da modalidade escrita da língua, reconfigura-se também a *leitura*? Em quê? Por quê?** O objetivo geral, para responder a essa questão, foi identificar eventuais reconfigurações da *leitura*, considerando o advento das novas tecnologias na cultura escrita, buscando descrever, para, então, explicar, tais reconfigurações, em as havendo. A partir do delineamento do objetivo geral, emergiram os seguintes objetivos específicos: (i) relacionar *leitura* e apropriação de conhecimento na esfera científica em articulação com a esfera do cotidiano: o desenvolvimento humano no tensionamento entre o conhecido e o novo; (ii) cotejar tecnologias da *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* na tradição do papel e no advento das tecnologias digitais em se tratando dessa mesma *leitura*: a historicidade dos produtos culturais tecnológicos; (iii) identificar eventuais implicações causais de (ii) sobre (i) anteriores. Para relacionar *leituras* e cotejar tecnologias da *leitura* houve a exigência de processo descritivo de análise para capturar eventuais movimentos de mudança concernentes à prospectada reconfiguração na *leitura*. Esta pesquisa contou com referencial teórico-epistemológico de base histórico-cultural e agenciou outras bases demandadas pelo percurso analítico, como os estudos pontuais da área da cultura escrita e do cognitivismo. O campo de pesquisa foi a esfera acadêmica, em uma inserção em campo durante um semestre letivo em duas disciplinas de fase final do Curso de Letras-Português, da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis/SC, as quais foram denominadas como Percurso Formativo D1 e Percurso Formativo D2. Este estudo contou com quatro acadêmicas de fases finais do referido Curso como participantes de pesquisa. Para o processo de geração de dados, foram utilizados diferentes instrumentos: *acompanhamento microgenético*; *notas microgenéticas*, *notas de campo* e *documentos a serviço da abordagem microgenética*. Os instrumentos desenharam-se de modo a atender ao primeiro e ao segundo objetivos específicos de caráter descritivos. O terceiro objetivo específico, de caráter explicativo, exigiu uma análise não gestada diretamente a partir de instrumentos de análise, sendo alcançado *a posteriori*, quando do resultado de análise dos dados. As diretrizes para o processo analítico constituíram Diagrama Integrado, cujas unidades de análise foram as *microvivências com a leitura acadêmica*, as quais englobaram os constituintes: tempo histórico, imersão cultural, inter-relação com autores e comentadores na microvivência e as lides com a leitura constitutiva de cada microvivência, em movimento dinâmico-causal em espiral, com vias à apropriação do conhecimento. Dado todo o percurso analítico, decorre como resposta à questão de pesquisa, a seguinte tese: um movimento historiado de *leitura*, operado majoritariamente em *suporte de texto* digital, conectado à internet, acelera, fragmenta, descontinua a *leitura* em *gêneros científico-acadêmicos*, tangenciando a apropriação conceitual em que o que é da ordem do intersíquico passa a se historiar como da ordem do intrapsíquico.

Palavras-chave: *Leitura* em *gêneros do discurso acadêmico-científicos*. Apropriação conceitual. *Suportes de textos* para a *leitura*.

ABSTRACT

Building on the central theme of human interrelationships through *reading scientific-academic discourse genres* and their implications in the knowledge appropriation process, this thesis, in the field of Applied Linguistics, started from the following central research question: **Considering changes in the history of written culture in recent decades, given reconfigurations in the instrumental-technological character of the written language modality, is reading also reconfigured? On what? Why? The general objective, to answer this question**, was to identify eventual reading reconfigurations, bearing in mind the advent of new technologies in written culture, seeking to describe, and then explain, such reconfigurations, if any. From the outlining of the general objective, the following specific objectives emerged: (i) relating *reading* and appropriation of knowledge in the scientific sphere in articulation with the daily spheres: human development in the tension between the known and the new; (ii) collating/comparing reading technologies in *scientific-academic discourse genres* in the tradition of paper and in the advent of digital technologies, when dealing with the same *reading*: the historicity of technological cultural products; (iii) identifying eventual causal implications of (ii) on (i) above. In order to correlate *readings* and to collate reading technologies, a descriptive analysis process was required to capture any movements of change concerning the proposed reconfiguration in *reading*. This research relied on a Historical Cultural theoretical-epistemological perspective and managed other perspectives required by the analytical way, such as specific studies of written culture and of cognitivism. The research field was the academic sphere, in an insertion in the field during a semester in two subjects of the final stages of the Letters Portuguese Course of the Federal University of Santa Catarina – Florianópolis/SC, which were called *Percurso Formativo D1* and *Percurso Formativo D2*. This study had four academics from the final stages of the mentioned Course as research participants. For the data generation process, different instruments were used: *microgenetic follow-up*; *microgenetics notes*; *field notes* and *documents at the service of the microgenetic approach*. The instruments were designed to meet the first and the second specific descriptive objectives. The third specific objective of an explanatory nature, required an analysis not generated directly from analysis instruments, being achieved *a posteriori*, when the result of data analysis. The guidelines for the analytical process constituted an Integrated Diagram, whose units of analysis were *micro-experiences with academic reading*, which encompassed the constituents: historical time, cultural immersion, interrelationship with authors and commentators in micro-experiences and dealings with the constitutive reading of each micro-experience, in a dynamic-causal spiral movement, with ways to the appropriation of knowledge. Considering the entire analytical way, the following thesis emerges as an answer to the research question: a historical movement of *reading*, operated mostly in digital text support, connected to the internet, accelerates, fragments, discontinues *reading* in *scientific-academic genres*, touching on the conceptual appropriation in which what belongs to the interpsychic becomes historically related to intrapsychic.

Keywords: *Reading in academic-scientific discourse genres*. Conceptual appropriation. Text supports for reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Retrato da vida cotidiana nos anos 2000 – The Postman Rural por Jean-Marc Côté	139
Figura 2 - Captura de tela do Plano de Ensino do Percurso Formativo D1.....	172
Figura 3 - Captura de tela do Plano de Ensino do Percurso Formativo D2.....	173
Figura 4 - Diretrizes Analíticas propostas por Correia (2017).....	184
Figura 5 - Diretrizes Analíticas.....	185
Figura 6 - Captura de Tela – Resenha de Luísa para o Percurso Formativo D2.....	255
Figura 7 - Captura de Tela – Resposta de Luísa à tarefa para o Percurso Formativo D2.....	255
Figura 8 - Captura de Tela – Resposta de Luísa à tarefa para o Percurso Formativo D2.....	256
Figura 9 - Captura de Tela – Resposta de Luísa à tarefa para o Percurso Formativo D2.....	256
Figura 10 - Registros Fotográficos do Caderno do Percurso Formativo D2, de Olívia.....	260
Figura 11 - Registros Fotográficos do Caderno do Percurso Formativo D2, de Olívia.....	260
Figura 12 - Registros Fotográficos do Caderno do Percurso Formativo D2, de Olívia.....	261

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantificação de Notas Geradas	181
Tabela 2 - Quantificação Textos lidos e documentos gerais em diferentes gêneros do discurso	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Meios de comunicação e suportes de texto para a leitura na segunda década do século XXI	311
Quadro 2 - Modos e suportes de texto para a leitura de Kovak & Van der Weel (2020).	341

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	17
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DA <i>LEITURA</i>: UMA ABORDAGEM DE BASE HISTÓRICA E CULTURAL.....	32
2.1 A <i>LINGUAGEM/FALA</i> NA RELAÇÃO COM A <i>ATIVIDADE MEDIADA</i> PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	35
2.2 <i>LINGUAGEM/FALA</i> E SUAS RELAÇÕES COM A <i>ESCRITA</i> : IMPLICAÇÕES PARA O ESTUDO DA <i>LEITURA</i>	48
3 <i>LEITURA</i> E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: IMPLICAÇÕES RELACIONAIS	58
3.1 DAR AO VERBO O QUE É DELE: LER, SEUS COMPLEMENTOS E SUAS IMPLICAÇÕES.....	58
3.2 SOBRE ESTE ‘ÁTOMO’ CHAMADO <i>PALAVRA</i> : O <i>PENSAMENTO</i> E A <i>LINGUAGEM/FALA</i> NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	68
3.3 “SE ‘PORQUE’ FOSSE ‘PORTANTO’, VINHO BRANCO ERA [SERIA] TINTO”: OU DIFERENTES CLASSES DE CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PARTICULARIDADES DA <i>LEITURA</i> EM <i>GÊNEROS DO DISCURSO CIENTÍFICO-ACADÊMICOS</i>	83
4 CONSTITUINTES IMPLICADOS NA <i>LEITURA</i>: ATENÇÃO MEDIADA/VOLUNTÁRIA, MEMÓRIA MEDIADA/LÓGICA E SUPORTES DO TEXTO ESCRITO.....	97
4.1 A <i>ATENÇÃO MEDIADA/VOLUNTÁRIA</i> NA <i>LEITURA</i>	97
4.2 RELAÇÕES ENTRE <i>MEMÓRIA MEDIADA/LÓGICA</i> E <i>LEITURA</i>	103
4.3 A ‘CASA’ TAMBÉM DITA PERCURSOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE <i>SUPORTES DE TEXTO</i> PARA <i>LEITURA</i>	114
5 DO ‘ENTRE PARÊNTESES’ NAS REFLEXÕES METODOLÓGICAS À APRESENTAÇÃO DO PERCURSO PROPOSTO	152
5.1 A IMPORTÂNCIA DE MANTER COERÊNCIA ENTRE FILIAÇÃO TEÓRICA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	152
5.2 A ELABORAÇÃO METODOLÓGICA EM L.S. VYGOTSKI: UMA DISCUSSÃO PRELIMINAR	155
5.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PRESENTE TESE	166
5.3.1 Campo de Pesquisa	168
5.3.2 Participantes de Pesquisa	174
5.3.3 Instrumentos para a geração de dados.....	178
5.3.4 Diretrizes de análise de dados	184
6 INTER-RELAÇÕES DAS ESTUDANTES LEITORAS COM O[S] AUTOR[ES] ...	194
6.1 VIVÊNCIAS DAS ESTUDANTES LEITORAS COM <i>LEITURAS</i> EM <i>GÊNEROS DO DISCURSO CIENTÍFICO-ACADÊMICOS</i> : CONVITE À UNICIDADE OU CONVITE À	

COOCORRÊNCIA?	194
6.2 AS ESTUDANTES LEITORAS NO TENSIONAMENTO ENTRE <i>CONCEITOS COTIDIANOS</i> E <i>CONCEITOS CIENTÍFICOS</i> : A <i>LEITURA EM UNICIDADE</i> E A <i>LEITURA EM COOCORRÊNCIA</i>	225
6.2.1 <i>Leitura em unicidade: a imersão e/ou dispersão das estudantes leitoras na abstração teórico-científica</i>	226
6.2.2 <i>Leitura em coocorrência: a recursividade ao cotidiano das estudantes leitoras e a imersão/dispersão na abstração teórico-científica</i>	236
6.3 <i>LEITURA</i> E FORMAÇÃO CONCEITUAL: INCONSISTÊNCIAS?	243
6.4 IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO REMOTA NA <i>LEITURA</i> PARA <i>APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO</i>	268
7 SUPORTES DE TEXTOS PARA <i>LEITURA</i>: ADERÊNCIA AO PAPEL E A SEU SIMULACRO OU ENTREGA ÀS TELAS E AO HIPERTEXTO?	288
7.1 DAS IMPLICAÇÕES CONTINGENCIAIS ÀS ESTRUTURANTES: COMO SE HISTORIAM AS <i>LEITURAS</i> , CONSIDERANDO OS <i>SUPORTES</i> QUE COMPORTAM O TEXTO	294
7.2 DESAFIOS DAS ESTUDANTES LEITORAS PARA SELECIONAREM A ATENÇÃO E IMPLICAÇÕES NA MEMORIZAÇÃO PARA APROPRIAÇÃO DO CONTEÚDO LIDO	315
CONSIDERAÇÕES FINAIS	348
REFERÊNCIAS	359
APÊNDICES	377
APÊNDICE 1 – ESTADO DA ARTE	377
APÊNDICE 12– DIAGRAMA INTEGRADO	400
ANEXOS	401

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Quando o assunto é *leitura*¹ questões de ordem distinta parecem derivar dessa palavra que, tomada entre falta ou excesso, censura ou liberdade, apropriação ou prazer, é concebida como uma das operações² humanas mais revolucionárias: desde o surgimento da escrita, em pedras, passando pelas tabuletas, rolos de papiro, papel e, hoje, podendo ser realizada em telas resistivas de vidro e metal.

Teóricos e especialistas tanto do Oriente quanto do Ocidente já empreenderam inúmeras discussões (FISCHER, 2006)³ sobre essa operação especificamente humana, a qual tomou proporções diversas ao longo da História. Os *suportes* dos textos escritos definitivamente não são os mesmos, e a disposição do corpo do leitor em relação aos sinais luminosos da escrita, conforme os distintos materiais que marcaram a História, certamente também não se condiciona da mesma forma (CASTILLO GÓMEZ, 2002; CHARTIER, 1999). Ler, nesse sentido, também implica o modo como o leitor se coloca diante do texto e, naturalmente, esse colocar-se incide em como o texto também se apresenta ao leitor (RONCAGLIA, 2010).

A *leitura*⁴ traz consigo uma série de questões e indagações que atravessaram épocas. Em grandes ‘revoluções’, como a prensa de parafuso de Gutenberg (1450)⁵, o questionamento sobre a natureza da reprodução e a massificação do texto, por exemplo, pairava entre os pensadores do século XV (FISCHER, 2006). Trata-se de discussões que, de certo modo, persistem nos dias atuais, diante de outra conhecida ‘revolução’: a cibernética.

Pensar a *leitura* e sua historiação nos leva a compreender que ler nem sempre esteve ao alcance de todos. Conforme Steven Fischer, estudioso da *leitura* – e da escrita como

¹ Entendemos *leitura*, aqui, como objeto do conhecimento em sua abstração conceitual, em consonância com a perspectiva histórico-cultural a que este estudo se filia. Reconhecemos a natureza transitiva da *leitura*, da qual nos ocuparemos à frente.

² Utilizamos este termo tomado conceitualmente a partir do quadro teórico vygotskiano.

³ Evocamos autores como Steven Fischer (2006), Roger Chartier (1999), Antônio Castillo Gómez (2002), Jacques Derrida (2004) e David Olson (1998) não por uma filiação de área, mas para fins de uma compreensão mais aberta e ampla sobre a história da leitura. Quanto a Gino Roncaglia, as remissões serão tangentes à relação entre *leitura* e *suportes*.

⁴ Utilizaremos *itálico* para referenciar conceitos com os quais operamos neste estudo e eventualmente para apontar palavras estrangeiras que ainda não estão dicionarizadas em português ou que operam como conceitos.

⁵ Nossas reflexões estão voltadas, a princípio, apenas à ‘história da *leitura*’ da Europa, considerando que os primeiros materiais escritos que chegaram a nosso país, ainda na época da ‘colonização’, vieram daquele continente. Vale registrar, entretanto, as similitudes de uma história da *leitura*, também aqui, marcada por desigualdades e censuras (BRAGANÇA; ABREU, 2008).

modalidade da língua –, em obra já aqui mencionada, na Europa dos séculos XV a XVIII, por exemplo, a *leitura* de livros acentuou a divisão entre ‘classes sociais’. Ler era uma ocupação restrita e, desde tais séculos, tem sido julgada como um instrumento de poder sobre os menos privilegiados. Assim, compreendê-la como *ethos* e, sobretudo, como ‘socializada’ entre classes economicamente distintas, num movimento que versou da cultura oral à escrita, demandou tempo e muitas lutas contra monarquias e a Igreja Católica, as quais indiciavam forte preocupação com o teor de novos textos impressos e socializados, estabelecendo, pois, censuras bastante duras, a exemplo da Inquisição Espanhola (1478-1834) (FISCHER, 2006).

Percorrer os caminhos da *leitura* implica compreender que a história da cultura escrita teve início e progresso com a história das elites e é irremediavelmente “inseparável dos gestos violentos que a reprimem.” (CHARTIER, 1999, p. 23). Conforme Castillo Gómez (2002, p. 16):

[...] en cuanto aventura de una competencia social habitualmente monopolizada por determinadas élites políticas, administrativas y culturales, la historia del escrito es la de una tecnología de comunicación socialmente limitada. Con los vaivenes propios de cada uno de los puertos de la ruta, en gran medida ese ha sido el rumbo que ha seguido la nave de la escritura. Nacida como un signo negado y restringido a una minoría – inicialmente la de los escribas del Próximo Oriente Antiguo –, ha sido tan sólo en los dos últimos siglos cuando en realidad se ha internado por la senda de su democratización y extensión social.

Em resumo, e mantendo ao fundo inquietudes de base socioeconômica e religiosa que caracterizam sua história – tema de discussão para distintas perspectivas dos estudos em Educação e Linguagem⁶ –, a *leitura*, conforme Fischer (2006), teve sua ‘propagação’ pelo clamor, por parte da aristocracia, ao progresso do comércio editorial do século XVI, empreendimento visando ao lucro desde aí, somadas outras questões como ‘direito de o sujeito ler por si próprio’ materiais muitas vezes considerados hereges. Ainda que segmentada, a luta pela ‘liberdade’ da palavra escrita, bem como o surgimento e a expansão do impresso, levou à emancipação do escrito, determinando, assim, “[...] a dinâmica básica do mundo moderno e o acesso mais rápido às informações.” (FISCHER, 2006, p. 190).

Tendo em vista que a palavra escrita⁷ e, portanto, a *leitura* dela, em nossa

⁶ A exemplo das agudas críticas dos Estudos do Letramento a concepções cognitivistas tangentes à escrita (STREET, 1984; BARTON, 1994; HAMILTON, 1994).

⁷ Em uma compreensão estritamente cognitivista, para que haja *leitura* é imprescindível ter havido escrita (MORAIS, 1996) – que preferimos referenciar como *escritura*, compreendida como produção de um texto

aproximação teórica⁸, não se mimetiza às compreensões saussureana (2000 [1916]) e/ou bloomfieldiana (1961 [1933]) adstritas à ‘representação da fala’, esse breve panorama, leva-nos a afirmar que, desde o momento de seu surgimento, a palavra escrita introduz suas próprias particularidades nos processos interacionais e comunicacionais (OLSON, 1998; CASTILLO GÓMEZ, 2002), bem como na organização social. Nesse sentido, sua consequente expansão nos proporciona outros modos de lidar com a palavra, com o conhecimento e com a memória. Ler resulta, portanto, em processo inédito, facultando, pois, ao homem um nível de abstração até então nunca alcançado (VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2014 [1934]; LURIA; VYGOTSKI, 1992 [1930]). Trata-se de a palavra podendo ser objeto de apropriação em outro momento e em outro lugar (BRITTO, 2012). Como registra Castillo Gómez (2002, p. 18), é “[...] en el espacio receptivo de la ausencia, allí donde mejor opera la comunicación escrita.”, caminhando, então, para a sua perpetuação *ad futurum*.

Convictos das particularidades intrínsecas à palavra escrita – e consequentemente à operação de *leitura* –, podemos assumir que a capacidade de ler está fortemente implicada na origem da sociedade como a tomamos hoje.

Não foi coincidência seu aparecimento ter ocorrido no cruzamento das rotas terrestres, fluviais e marítimas de maior movimento, nas quais circulavam livros impressos e outros materiais de leitura: a disseminação da alfabetização foi sobretudo um fenômeno geoeconômico. Na Europa mais rica do século XVIII, em uma rede bem definida de estradas e rotas de embarcações, a crescente capacidade de ler resultou no Iluminismo, o qual ofereceu ao mundo, entre outras coisas, os três conceitos cruciais do uso livre da razão, do método empírico da ciência e do progresso humano universal. Porque onde havia riqueza, havia escolas; onde havia escolas, havia mais instrução; e onde havia mais instrução, rápidos avanços ocorriam em toda área de atuação humana. (FISCHER, 2006, p. 233).

A partir do que pontua Fischer (2006), não parece suscitar dúvidas que a socialização

escrito por alguém, diferenciando-a, pois, de *escrita* como ‘modalidade da língua’. Nossa filiação vygotskiana nos leva a uma abordagem intrapsíquica – e não cognitivista –, a qual, sob sua lógica monista, não dicotomiza, de um lado, biologia/neurologia/cognição e, de outro, cultura, requerendo, pois, de nós, ao abordarmos conceitualmente *leitura*, o estabelecimento de intrínsecas relações com a palavra escrita. Assim, em retomadas da discussão que envolvam nosso objeto principal – a *leitura* – recorreremos à palavra escrita ou *escrita* quando necessário, a fim de marcarmos a filiação ao tensionamento vygotskiano intrapsíquico/interpssíquico, o que será aberto no corpo teórico desta tese.

⁸ Utilizarei, ao longo desta tese, a alternância entre os pronomes *eu* e *nós*. A variação busca distinguir compreensões teórico-metodológicas suscitadas na relação com a docência de orientação da tese – utilizando o pronome *nós* –, e o que diz respeito a minhas vivências e compreensões – utilizando, assim, o pronome pessoal *eu*.

dos materiais escritos e, assim, da *leitura*, originou – se não outro tipo de sociedade – outro modo de lidar com o conhecimento, com a filosofia, com a educação⁹. Atualmente, como cidadãos, não conseguimos dimensionar ou mesmo imaginar a Ciência moderna sem *leitura*, uma vez que é a partir da palavra escrita que ela se organiza e se dissemina.

É igualmente difícil tentar elucubrar uma sociedade, hoje, em que as instituições não se movam a partir desse mencionado produto cultural. Nem Willian Morris, intelectual socialista, em seu livro literário ‘Notícias de Lugar Nenhum: ou uma época de tranquilidade’ (1890), imaginou para sua sociedade utópica uma possível inexistência da palavra escrita, em um retorno à cultura oral. Talvez porque houvesse aí a compreensão, por parte desse mesmo autor, de que o acesso à *leitura* – e, mais especificamente, à cultura escrita como tal – seja, de fato, um fator preponderante para o processo de apropriação do conhecimento e, certamente, fator de humanização.

Nesses termos, embora possamos nos afastar dos grandes centros metropolitanos, em que há maior proeminência da *escrita*, em rumo a um refúgio a lugares remotos, o sistema escrito muito provavelmente estará conosco de alguma forma, de modo que continuaremos a ler rótulos de produtos, livros, textos em diversos *gêneros do discurso*, e, enfim, em nosso atual – em tese – pleno acesso a dispositivos móveis, como os *smartphones*¹⁰. A partir disso, estamos certos de que a palavra escrita, hoje, é um produto cultural quase onipresente, de modo que, quando nos referimos à *leitura* do dia a dia – para os alfabetizados, é claro –, podemos dizer que há automatização em seu processamento: lemos, via de regra, sem nos darmos conta das implicações cognitivas de o fazer.

Tendo em vista essas colocações que versam entre o ontem e o hoje dessa modalidade da língua, podemos ainda acentuar que os registros escritos acompanham as instituições e as nossas ações diárias. A *leitura* é, por conseguinte, atinente tanto ao cotidiano em interações informais quanto à Educação, à Filosofia e à Ciência. Cabe firmar, portanto, que, no “[...] mundo da escrita, embora tampouco alguém tenha solicitado entrada, todos estão nele

⁹ Estamos cientes das contraposições como aquelas afetas aos Estudos Culturais – a exemplo de Street (1984) – a esse tipo de afirmação e já nos ocupamos de lidar com a *escrita* sob contornos tais em outros estudos nossos (ALANO, 2017). Nesta tese, porém, afastamo-nos dessa visão, limitando-nos a referências pontuais a ela quando do tratamento de questões ligadas a mídias eletrônicas e afins.

¹⁰ Retomaremos à frente tais dispositivos como *smartphones*, com atenção a especificidades de uso que eles comportam; vão além de fazer ligações e enviar mensagens textuais como os celulares das primeiras gerações tecnológicas (com base em RONCAGLIA, 2010).

imersos, mais efetivamente ou menos efetivamente.” (ALANO, 2017, p. 25), salvaguardada, aqui, toda sorte de circunscrições socioeconômicas e culturais. Soma-se a isso a consideração de que nossa relação com o mundo do escrito – da *leitura*, para finalidades desta tese – atualmente extrapola o livro e a materialidade do texto. O advento das novas tecnologias e o uso mais efetivo das redes sociais virtuais via *smartphones* e afins têm auxiliado na propagação da modalidade escrita da língua, a qual é utilizada tanto em mensagens de cotidiano, bem como em textos em diferentes *gêneros do discurso* em circulação instantânea em distintos *sites* e aplicativos, em velocidade nunca antes vista na história (FISCHER, 2006) e seguramente em expansão exponencial nos dias atuais.

Calvino (2019 [1988]) – embora ainda tratando das mídias convencionais – adverte-nos de que a espantosa velocidade da comunicação pode reduzi-la a uma crosta uniforme e homogênea, acentuando que o século da motorização impôs a velocidade como um valor mensurável. E a velocidade mental, conforme esse escritor literário, não pode ser medida e não permite comparações ou disputas. Sobre essa questão, podemos acrescentar o que discorre Danesi (2013), que, referindo-se aos meios de comunicação, argumenta que as pessoas nascem, hoje, em dois úteros: o biológico e o cibernético, dado que, sem um computador, o mundo em sua conformação atual, em tese, ruiria em boa parte do planeta.

Compreensões tais sugerem serem tácitas as implicações dos meios eletrônicos digitais nas relações sociais hodiernas, as quais se estendem à modalidade escrita da língua. Ler e escrever nos novos dispositivos tecnológicos têm sido ações constantes na vida atual. Essas ações, e adentramos aqui à proposição desta tese, parecem ter impactado tanto na forma de uso da língua – sobretudo da *escrita* – quanto na (não) apropriação do conhecimento – intrinsecamente vinculado a essa mesma modalidade. Se, por um lado, tal modalidade escrita da língua tem se prestado de modo substantivo às relações de convivência humana, como nunca antes na História, constituindo um produto cultural que se delineia como uma poderosa tecnologia de expansão da memória (BRITTO, 2012) e de ruptura com limitações espaço-temporais, por outro lado, quanto a essa modalidade, importa ter presente que

[...] i progressi abagianti della tecnologia informatica e telematica hanno provocato il sorgere di un'ampia varietà di problemi che minacciano, per estensione, le tradizionali forme della conoscenza e le modalità di selezione che stanno alla base della formazione di una memoria collettiva. La nuova realtà offerta da Internet è molto lontana dal mondo nel quale si sono formati gran parte dei nostri concetti filosofici, scientifici, giuridici e sociali. (DANESI,

Daí o gérmen desta tese doutoral, a qual versa sobre a inferida reconfiguração da *leitura* e sua – também inferida – implicação na apropriação do conhecimento, tendo em vista o meio em que essa *leitura* passou também a acontecer com o advento das mídias digitais. Compreendendo, pois, os avanços nos suportes instrumentais-tecnológicos da *leitura*, emergem possibilidades de incidência no modo como lemos, a depender de como se delineiam tais instrumentos. É importante mencionar que entendo ‘instrumento’ ou mesmo ‘tecnologia’, em consonância com os estudos histórico-culturais, na condição de produtos culturais implicados na *atividade mediada* (VYGOTSKI, 2013 [1982]; WERTSCH, 1985), dado que a *leitura* incide, além de outras funções, em operações cognitivas como *atenção* e *memória*, as quais estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento humano.

Antes mesmo de adentrar nas especificidades temáticas do objeto deste estudo, importa justificar que a proposição desta tese foi suscitada no emergir de minha prática docente em uma instituição de ensino em Santa Catarina. Não raras eram as interpelações de alunos sobre uma nova informação política ou social que dissesse respeito à situação de nosso país. Queriam, eles, em alguns momentos, saber se eu estava a par de notícias e novidades relacionadas a campos diversos, principalmente àqueles relacionados à Educação. Essa busca, entretanto, era quase sempre evocada a partir de questionamentos em que o verbo ‘ver’ tinha centralidade: “Professora, você ‘viu’ o que o Presidente disse?”; “Você ‘viu’ a notícia de hoje?”.

Tal estrutura enunciativa também era comumente utilizada por alguns colegas de docência, os quais faziam afirmações ou questionamentos valendo-se da mesma forma verbal, mesmo que tratando de *leitura*, a exemplo de: “Eu ‘vi’ que os Ministros falaram hoje sobre os cortes de verbas.” Situações novas do campo jornalístico com informações veiculadas pelo sistema escrito, eram, curiosamente, não mencionadas e explicitadas pelo verbo ‘ler’ – “eu li” –, mas, como já mencionado, pelo verbo ‘ver’ – “eu vi”.

Desconheço o uso desse modo verbal nos tempos de *leitura* massiva em jornal

¹¹ Os progressos deslumbrantes da tecnologia informática e telemática provocaram o surgimento de uma ampla variedade de problemas que ameaçam, por extensão, as tradicionais formas de conhecimento e as modalidades de seleção que estão na base de formação de uma memória coletiva. A nova realidade criada pela *internet* é muito distante do mundo em que foram formados grande parte de nossos conhecimentos filosóficos, científicos, jurídicos e sociais. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

impresso, por exemplo. Talvez essa expressão já estivesse presente há algumas décadas no português brasileiro como retomada comum para informar sobre algum fato lido, questão cujo delineamento, em si mesmo, embora seguramente relevante, foge ao escopo desta tese e consta aqui tão somente pela via de impressões nossas reconhecidamente derivadas do cotidiano. Suscitou, porém, ao presente estudo a recorrência com que as pessoas, inclusive eu, têm usado o verbo ‘ver’, ao invés do verbo ‘ler’, para se referir às *leituras* diárias¹².

Sem nos arvorarmos em discussões lexicais/conceituais de corpo sobre essa questão em específico, parece-nos inconteste que ‘ver’ remete, no decurso do senso comum, a ‘olhar’, ‘perceber’, ‘enxergar’, ‘visualizar’. Ao ‘ver’ e ‘observar’ um objeto, o examinamos, o reconhecemos. ‘Ver’ é, por certo, ‘especular’ minimamente. ‘Vemos’ algo e, se, porventura, não (re)conhecemos esse algo, analisamo-lo, questionamo-lo, de modo que passemos a sabê-lo, e, então, o agregamos a nossas experiências e ingrediências de vida. Esse, no entanto, é mero relato sem o devido zelo teórico exigido para uma discussão mais ampla desse campo. Pontuamos essas questões a fim, somente, de justificar minha atenção pelo tema em curso, já que, quando se trata da *leitura*, precisamos dispor de dados sobre a língua, identificar estruturas textuais, ativar esquemas cognitivos¹³ e, então, compreender o conteúdo lido. Assim, nesse liame, ‘ver’ não necessariamente implica ‘ler’, mas ‘ler’ implica ‘ver’, ou tatear, no caso da *leitura* em *braile*.

Ainda que estejamos evocando essas distinções a partir de inferências que compuseram as razões para o desenho do presente objeto de estudo, importa mencionar que a literatura cognitivista é pródiga nessas marcações. Dehaene (2012), por exemplo, argumenta que a região cerebral não é determinada apenas pelo estímulo visual, mas por nossa respectiva inserção cultural imediata: “[...] cada pessoa, ao aprender a ler, adquire detectores neuronais ajustados à língua que ela domina.” (p. 112).

Morais (1996) contrapõe-se peremptoriamente a compreensões de ‘ler’ adstritas a ‘ver’. Conforme esse pesquisador cognitivista português, ‘ler’ não é processo de interpretação de estímulos sensoriais, pois tal processo deve ser compreendido como ‘percepção’ e não

¹² Inferimos que esse uso se dê para *leituras* do cotidiano, não se estendendo a *leituras* de textos em *gêneros do discurso secundários* de conteúdo verbal mais denso, mas essa é também questão que, embora relevante, foge ao escopo da tese e que poderá ganhar espaço na análise dos dados quando do texto final da tese, a depender de como tais dados se mostrarem quanto a tal relevância dela.

¹³ A Linguística Textual, sob uma filiação sociocognitiva, abordou com reconhecido vagar essas questões todas, a exemplo de Koch (2003, 2004), dentre outras conhecidas obras.

leitura. A *leitura*, para o autor, não atinge seu objetivo sem compreensão, no entanto, os processos específicos da *leitura* não são processos de compreensão, mas que levam a ela (MORAIS, 1996). Segundo ele,

A expressão “ler no rosto” é cômoda na linguagem corrente. Ela indica que a percepção do rosto leva a uma interpretação de sinais. Como a leitura é um tratamento de sinais gráficos, estende-se a utilização do termo “leitura”, de maneira sugestiva, ao tratamento de sinais não gráficos. [...] O par “leitura-escrita” é indissociável, só há leitura quando há (ou, mais precisamente, quando houve) escrita. (MORAIS, 1996, p. 111).

Fischer (2006) referencia o erudito árabe medieval Ibn al-Haytham, o qual ao se referir à visão, fez uma distinção entre ‘sensação pura’ e ‘percepção’. De acordo com esse erudito, a ‘sensação’ pura seria inconsciente ou involuntária, enquanto a ‘percepção’ seria voluntária, de reconhecimento, tal como ler a página de um texto. Conforme Fischer (2006), foi a partir dessa distinção que, pela primeira vez, apresentou-se uma explicação científica que distingue ‘ver’ de ‘ler’. Na década de 1990, ainda pela compreensão do referido autor (2006), o neuropsicólogo André Roch (1992) acompanhou como um sujeito primeiro ‘vê’ (reação física) e, em seguida, ‘reflete’ (processa novos dados) sobre o material escrito, apontando que o processamento cerebral da *leitura* parece envolver a organização de dados de acordo com um sistema internalizado e adquirido compartilhadamente com outros. Essas distinções entre ‘sensação’ e ‘percepção’ – dois processamentos constitutivos da *leitura* – são hoje amplamente conhecidas e das quais não nos ocuparemos conceitualmente porque as entendemos muito bem pacificadas na literatura cognitivista da área (a exemplo de GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005; GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006). A menção, aqui, é, pois, meramente ilustrativa do objeto de estudo prospectado.

Mesmo ainda como ‘pano de fundo’, entendemos que se trata de uma discussão que necessariamente transcende abordagens cognitivistas imanentistas e se estende a abordagens emancipatórias, como defende Britto (2012), autor segundo o qual importa atenção às acepções atribuídas ao verbo ‘ler’. Em suas publicações, esse estudioso brasileiro tem registrado sua preocupação com as conceituações da operação de ‘ler’, acentuando que ‘ler’ vai além de ‘ver’ e trazendo exemplos em que a palavra *leitura* referencia situações em que não há o código escrito, como ‘ler a mão’, ‘ler o jogo’, ‘ler o mundo’, ‘ler o quadro’, ‘ler um

filme¹⁴. Em suas palavras,

O teatro, a música, o cinema não são leitura em sentido estrito: supõem processos intelectuais diferentes, mesmo que tão complexos quanto e com muitas articulações com a leitura do texto. Não se diz isso desprezando tais atividades e objetos de cultura, mas exatamente buscando evitar um pernicioso e inútil conceito demasiadamente abrangente de leitura. Se tudo for leitura, ler não será nada. (BRITTO, 2012, p. 32).

Nesses termos, ‘ler’ não seria apenas ‘perceber’ e nem apenas ‘interpretar’; importa, portanto, refletir sobre tais vulgarizações acerca do que seja *leitura*, quando tomada para outros contextos que não comportam a decodificação do texto escrito. Daí a relevante atenção desses autores, em suas distintas perspectivas teóricas, em tentar elencar as negativas para, então, encontrar as afirmações do que seria a operação da *leitura*.

Em nosso exemplo, oriundo de uma particular experiência, trouxemos, entretanto, o movimento contrário: alguns sujeitos têm concebido como ‘percepção’, ‘visão’, o que, em tese, seria *leitura*, haja vista que existiria aí a codificação do texto escrito. Isso nos leva a pensar sobre como temos tomado a *leitura* em tempos em que a socialização dos textos está em sua máxima exposição e circulação (FISCHER, 2006; DANESI, 2013). Muitas vezes, não chegamos a ler um texto inteiro, mas apenas sua chamada, seu título, sua ‘manchete’, de modo que esse ‘ler’ quase que instantaneamente, parece mimetizar-se com ‘ver’.

Recorro a essas ponderações considerando que foi a partir dessa situação temporal-espacial que passei a observar esses modos de retomada de informação do ‘lido’ e, desde então, inquieta-me sua recorrência em manifestações de pessoas cujas formações, profissões, classes sociais e idades tendem a ser bastante diversas. Também aqui se trata de inferenciações iniciais minhas, de base assumidamente empírica. O que se apõe diante dessa inquietação não é necessariamente o uso de tal verbo nas manifestações desses leitores, mas, em contrapartida, se essa utilização é meramente uma escolha lexical sem maiores implicações ou se indicia uma *leitura* que se realiza de outra maneira, considerando os novos suportes instrumentais-tecnológicos da *escritura* (DANESI, 2013).

Não queremos, aqui, criticar esses novos suportes da difusão da palavra escrita,

¹⁴ É amplamente conhecida, em nossa área, a expressão freiriana ‘leitura de mundo’ (FREIRE, 1988). Seguindo, porém, Britto (2012;2015), tomamos *leitura* sob um enfoque mais estrito, sob a compreensão, tal qual acusa este linguista, de que a expressão freiriana parece ter ganhado uma amplitude que exacerba o texto original do autor e inadvertidamente expõe o conceito de *leitura* a uma ampliação que o gaseifica.

reeditando críticas suscitadas ainda no século XIX com a propagação do livro, quando medos e perigos acerca dessa difusão coocorreram com a projeção de suas vantagens.

De fato, o medo do excesso de livros é bastante antigo [em nosso caso, seria hoje também o medo do texto virtual]. Encontramo-lo desde o tempo em que a produção do livro não tinha, ainda, a dimensão que terá no século XIX ou no início do XX. A multiplicação dos livros é garantida, primeiro, pela invenção de Gutenberg seguindo, no século XIX, pela industrialização da atividade gráfica e, enfim, no século XX, pela multiplicação das tiragens graças aos livros de bolso. (CHARTIER, 1999, p. 110).

Afastamo-nos, pois, de uma visão estreita que advoga contra as novas tecnologias e vislumbra uma *leitura* que se dê majoritariamente no papel, alçando a uma sacralização o texto impresso. Na história, podemos observar o percurso de desenvolvimento do material textual e paralelamente a negação de muitas tecnologias, como a da impressão, e de novas tendências de uso dos livros: assistimos a manifestações contra o surgimento de livros *pocket*; contra a *leitura* realizada no conforto da cama; contra o ‘fazerem-se orelhas’ em livros, dentre outros comportamentos congêneres. Todas essas manifestações contra a ressignificação de usos e surgimentos de novos suportes fracassaram (CHARTIER, 1999; FISCHER, 2006). E entendemos esse fracasso como prenúncio também para eventuais contraposições aos dispositivos que marcam essa segunda década dos anos 2000, cujos estudos encontram-se ainda em consolidação.

Desse modo, com esta tese, busquei empreender outro movimento que não o da negação, mas o da problematização, da descrição e da explicação, tríade da qual me ocuparei com vagar no capítulo dos Procedimentos Metodológicos à frente. Isso posto, este estudo foi organizado de modo a responder à seguinte questão geral de pesquisa e a seus desdobramentos: **Considerando mudanças na história da cultura escrita nas últimas décadas, dadas reconfigurações na natureza instrumental-tecnológica da modalidade escrita da língua, reconfigura-se também a *leitura*? Em quê? Por quê?** Há, neste segmento, duas afirmações: (i) existência de mudanças; e (ii) natureza das reconfigurações. Ambas as afirmações são pormenorizadas no aporte teórico e nas discussões metodológicas desta tese e devidamente tratadas na análise dos dados nos capítulos finais deste estudo.

O objetivo geral deste estudo, na intrínseca relação com a questão geral de pesquisa, é, pois, **identificar eventuais reconfigurações da *leitura*, considerando o advento das novas**

tecnologias na cultura escrita, buscando descrever, para explicar, tais reconfigurações, em as havendo. Aqui, não se trata de eventual ‘etapização’ – com o perdão do neologismo – entre ‘descrever’ e ‘explicar’, o que sugeriria separação de ambos, tomando-os com finalidade em si mesmos. Trata-se da concepção de que não nos parece possível explicar um objeto de estudo sem caracterizá-lo. Logo, ainda que ambos os processos ora se enovelem e ora se distingam, mantemos o movimento de ‘descrever para explicar’, que entendemos convergente com Vygotski (2012 [1931]). E, questão fundamental: o processo de descrição interessa como parte da busca por estudar prospectados movimentos de mudança no modo de operar psiquicamente com os objetos de conhecimento.

A partir do delineamento do objetivo geral, emergiram os seguintes objetivos específicos: (i) relacionar *leitura* e apropriação de conhecimento na esfera científica em articulação com a esferas do cotidiano: o desenvolvimento humano no tensionamento entre o conhecido e o novo; (ii) cotejar tecnologias da *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* na tradição do papel e no advento das tecnologias digitais em se tratando dessa mesma *leitura*: a historicidade dos produtos culturais tecnológicos; (iii) identificar eventuais implicações causais de (ii) sobre (i) anteriores.

Nesse cotejo, nosso enfoque não será descrever em que consistem *smartphones* e dispositivos afins e como, sob o ponto de vista tecnológico, eles se distinguem da codificação escrita no papel, o que nos levaria a dois perigosos tangenciamentos: (i) enfoque na morfologia dos instrumentos em menção; e (ii) necessária filiação a teorias de fundamentos relativista pós-modernos, ancoradas em conceitos como ‘rede’, ‘multimodalidade’ e afins. O enfoque desse cotejo será, sim, o tensionamento *interpíquico/intrapíquico* implicado no processo de apropriação do conhecimento por meio da *leitura*. Logo, não é a morfologia dos suportes e/ou o aparato semiótico multimodal deles decorrente que nos interessa, mas como se historiam as vivências do sujeito leitor com o conteúdo lido em se modificando o instrumental tecnológico que suporta a palavra escrita que referencia o conhecimento contido nesse mesmo conteúdo.

A busca por responder a essas questões, além da inquietação pessoal delas motivadora já mencionada anteriormente, inclinou-se também a uma dimensão que entendemos ainda embrionária no campo teórico-científico. Em se tratando das discussões que envolvem *leitura* e novos suportes tecnológicos atrelados ao campo educacional, a temática não parece ter

assumido centralidade nas agendas de pesquisas brasileiras, senão por discussões voltadas à tecnologia d(e) educação. A partir de pesquisa do estado atual das discussões sobre o tema na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁵, consulta realizada com as seguintes palavras-chave *leitura*; leitura digital; ato de ler; tecnologias; dispositivos móveis; celulares; *smartphones* – estas últimas sempre na associação com a palavra *leitura* –, pudemos encontrar uma série de títulos, contabilizando nove mil estudos (sintetizados no **Apêndice 1**), voltados, em sua maioria, às problemáticas de implementação de novas formas de socialização da tecnologia, à presença de novas tecnologias na prática docente, ou à ampliação da atividade de *leitura* por meio de instrumentos digitais.

Em meio a extenso material que foge ao foco deste estudo, encontramos alguns estudos que se aproximam da discussão que empreendemos aqui. São eles: 1) 'Tecnologia e formação: o *smartphone* na experiência de jovens universitários (2018), dissertação de Mestrado em Educação de Viviane Ramos; 2) Experiência de leitura: entre o digital e o tradicional (2014), dissertação de Mestrado em Comunicação, de Vaniele da Silva; 3) Leitura digital: um contexto diferente, uma postura diferente (2013), dissertação de Mestrado em Letras, de Martina Blaas.

Em vias de compreender a relevância de minha tese, e por isso, argumentar em favor de uma inauguração sobre as compreensões temáticas acerca das quais me ocupei, devo argumentar que, no que tange a tais dissertações encontradas, o estudo de Ramos (2018) volta-se a uma discussão sobre o uso e a experiência dos *smartphones*, sustentando um empobrecimento da experiência em processos formativos, mas não toma como enfoque as implicações nas operações de *leitura*. Da Silva (2014), a seu turno, trata da experiência de *leitura*, tematizando os novos suportes digitais e seus usos por universitários, porém, em sua análise, foca em aspectos mais globais sobre a utilização de *tablets* e não adentra em especificidades do campo da *leitura*, nem em uma perspectiva histórico-cultural, tal qual nos ocupamos nesta tese. Blass (2013), por sua vez, visa, em seu estudo, compreender mudanças na postura do 'novo' leitor de escola básica e acentua a questão do uso 'bom' e do uso 'ruim'

¹⁵ Para fins de mapeamento dos estudos já feitos sobre o tema, não consegui, à época desta etapa de pesquisa, acessar o banco de tese da CAPES, uma vez que ocorreram, no *site*, constantes erros todas as vezes que buscava estabelecer os filtros necessários para encontrar títulos com tais enfoques. De todo modo, entendo que o banco de dados de que me vali oferece um espectro suficientemente amplo e confiável para justificar a relevância do objeto de estudo correspondente a esta tese.

da *leitura* digital, mas, em contrapartida, também não se aprofunda em discussões específicas do processo de *leitura* e sua implicação na apropriação do *conhecimento*, na *memória* e na *atenção*, por exemplo.

Nesse sentido, ainda que tais estudos visem a uma compreensão sobre ler em suporte digital, trazem, em suas análises, questões mais globais da atividade de *leitura* não dando conta das particularidades desta tese. Soma-se a isso tais estudos contemplarem fundamentos teóricos do campo do letramento e de outros teóricos culturalistas, os quais se inclinam em perspectivas distintas daquelas em que embasam o presente percurso. Assim, diferentemente do que pesquisas em diversas áreas têm abordado como socialização igualitária dos meios de comunicação e informação, nosso enfoque são implicações no desenvolvimento humano sob o ponto de vista individual e social de eventuais reconfigurações na *leitura* (VYGOTSKI, 2012 [1920-30]). Dessa forma, esta tese, para dar conta de seu objeto, adensa discussões acerca de influências de suportes instrumentais-tecnológicos no processo de *leitura* no que concerne à apropriação do conhecimento, questão nodal para o desenvolvimento humano.

Compreendo que a *leitura* é processamento fundante do percurso do conhecer – sobretudo na esfera acadêmica, lócus-mor¹⁶ do presente objeto de pesquisa –, o que exigiu estudar como o contato com o novo, pela via da *leitura*, tensiona-se com o já conhecido e faculta ao sujeito transitar de um modo a operar cognitivamente com a realidade natural e social para outro modo, crescentemente mais autônomo e crítico (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]). Esses são eixos do quadro vygotskiano que, porém, não teve em seu escopo o produto cultural substantivamente desafiador com que contamos hoje: as novas tecnologias que se valem da modalidade escrita da língua e que conferem à *atividade mediada* contornos outros, modificando, em tese, a história desse processamento do conhecer que promove a *leitura*.

Minha busca vinculou-se, pois, a eventuais reconfigurações na *leitura* e relações disso com a apropriação do conhecimento. Para dar conta dessas discussões, a base teórico-epistemológica para esta abordagem foram estudos histórico-culturais, base epistêmica que tem como autor fundante L. S. Vygotski¹⁷ e seus seguidores.

¹⁶ O cotidiano dos participantes de pesquisa foi acompanhado, mas nas relações passíveis de estabelecimento com a formação acadêmica, conforme apresentaremos nos procedimentos metodológicos à frente.

¹⁷ Manteremos L. S. Vygotski sempre que não houver remissão a uma obra específica; quando isso ocorrer, usaremos apenas o sobrenome do autor – tal qual consta na edição em consulta –, acompanhado do ano da obra.

É importante registrar que o Círculo de Bakhtin também compõe nossos fundamentos, ainda que em conceitos bastante específicos, que reputamos relevantes e entendemos não cobertos pelo quadro vygotskiano. Não se trata, porém, de nenhum tipo de ‘complementação’ teórica, mas de assunção de um corpo epistemológico adicional, para propósitos bem marcados – como esperamos ficar claro nos capítulos a seguir –, sob a compreensão de convergências passíveis de estabelecimento entre ambos os quadros teóricos. Reconhecemos as especificidades entre as duas abordagens e assumimos o risco de aproximá-las (GERALDI; BENITES; BERND, 2006) para fins que esperamos deixar claramente demarcados neste estudo.

Tendo em vista, então, a forte presença do quadro vygotskiano nesta pesquisa, vale registrar que as discussões tensionam os planos genéticos (VYGOTSKI, 2013 [1920-30]), o que sublinha atenção a vivências culturais e historicidade no/do desenvolvimento humano. A ‘cultura’ – concebida pela vertente histórico-cultural – é, pois, necessariamente intrínseca a esta discussão, dada a condição mediada do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* – também referenciadas, aqui, como FPS. Conforme Álvarez e Del Río (2001), pesquisadores espanhóis filiados ao quadro vygotskiano: “[...] no podemos pensar en una educación que pretenda desarrollar esas funciones o garantizar ciertos diseños en su construcción al margen de la cultura. Es una contradicción intrínseca igual de flagrante, porque es la misma.” (ÁLVAREZ; DEL RÍO, 2001, p. 15-16). De acordo com esses autores, as formações culturais são também sistemas de consciência, modos de pensar e sentir. A vida, sob essa perspectiva, não seria apenas biológica, mas também cultural; projeto de consciência, de modo que a psique se converte em projetista de si mesma e de seu sistema de atividade (ÁLVAREZ; DEL RÍO, 2001). A questão tecnológica implica, assim, um produto cultural que incide necessariamente nos modos de operar da psique humana.

Exposto o objeto, impõe-se, no que diz respeito à metodologia para estudo – do que me ocuparei em capítulo à frente nesta tese –, a escolha de um caminho por onde seguir no processo de pesquisa. Esse percurso escolhido, no entanto, não é gratuito e nem aleatório, implica coerência com o escopo teórico assumido. Nesses termos, no processo de elaboração de estudos e compreendendo que se trata de uma pesquisa das ciências humanas em que o indivíduo é sujeito da investigação, importa que tenhamos atenção aos fundamentos nos quais

nos apoiamos para a reflexão, levando em conta nosso embasamento teórico.

É exigência fundamental de uma filiação vygotskiana, qual seja, atenção ao movimento histórico do desenvolvimento humano. Assim, quando, em uma pesquisa, “[...] se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y câmbios, desde que surge hasta que desaparece ello implica poner manifiesto su naturaleza.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 67). É nesse âmbito que busco realizar o estudo em questão que envolve, na condição de participantes de pesquisa, sujeitos adultos escolarizados, em processo de formação acadêmica, que lidam com a *leitura* diariamente, seja em ações ligadas à sua formação, seja em *leituras* de rotina para além da universidade – mas, para fins desta tese, não inteiramente desvinculadas dela, dado comporem o repertório cultural desses sujeitos –, fazendo-o pela via das diferentes tecnologias: quer a tradição tecnológica da prensa no papel, quer na inovação tecnológica constante das mídias digitais.

Isso posto, damos sequência a esta tese com três capítulos teóricos que compõem o corpo do texto: 2) Fundamentos Teóricos para o estudo da *leitura*: uma abordagem de base histórica e cultural; 3) *Leitura* e apropriação do conhecimento: implicações relacionais; e, por fim, 4) Constituintes implicados na *leitura*: *atenção mediada/voluntária*, *memória mediada/lógica* e suportes do texto escrito. Finalizada a reflexão teórica, iniciamos uma abordagem sobre metodologia com base em L. S. Vygotski, ocupando-nos de uma discussão-argumentação sobre questões que envolvem ter como base metodológica a perspectiva vygotskiana. Por fim, fechamos esta tese com dois capítulos analíticos (Cap. 6 e 7); considerações finais; referências; anexos e apêndices.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DA *LEITURA*: UMA ABORDAGEM DE BASE HISTÓRICA E CULTURAL

Antes de iniciarmos nossa senda teórica, pondero que não iremos, no processo de escrita, abordar cada questão de maneira linear, ordenada, em vias de um esgotamento das discussões propostas. Em contrapartida, a depender do capítulo e dos objetivos requeridos, cada uma dessas questões que demanda maior enfoque será abordada pouco a pouco, de modo a conferir uma atenção mais precisa aos conceitos colocados em pauta. Em razão disso, as discussões sobre a *língua* – que assumimos nesta tese como *linguagem/fala*¹⁸ por razões que apresentaremos à frente – nas relações sociais, principalmente no que diz respeito à temática central desta pesquisa – as funções da *escritura* no que concerne à *leitura* –, aparecerão ao longo do texto, em um ir e vir constantes, ensaiando as linhas que amarram o objeto de estudo.

Também destaco aqui que a teoria gesta-se num espaço-tempo progressivo e de saltos. Assim, nada aqui é estático. Ademais, considerando as bases teóricas que regem este estudo, vale aclarar que tanto a Psicologia da Linguagem, com L. S. Vygotski e alguns estudiosos de tal base, quanto a Filosofia da Linguagem, com o Círculo de Bakhtin, aparecerão neste texto não de modo equânime, mas, a depender das discussões, cada base tomará proeminência, a fim de nos auxiliar a abordar os conceitos-chave conforme as discussões requeridas à condição do presente estudo. Importa reconhecer, desde já, no entanto, que a abordagem bakhtiniana afigura-se bem mais pontualmente e bem menos adensadamente, em absoluta serviência ao desenrolar do objeto de pesquisa, o qual encontra no quadro vygotskiano indiscutível maior efetividade.

Feita essa ressalva, enveredamos por este aporte teórico considerando que nossa ação como sujeitos do mundo, nossas vivências, apontam diariamente que não é apenas nos campos da Ciência e da Filosofia que o desenvolvimento humano é pauta de discussão e/ou

¹⁸ L. S. Vygotski dedicou sua elaboração teórica a compreensões sobre a *fala*. O foco, aqui, está, no entanto, necessariamente na *escrita*, de modo que as discussões que envolvam a *fala* se engendram, portanto, em favor da *leitura/escritura*. Outra questão que importa destacar é que há muitas traduções de sua obra de 1934. Em português, por exemplo, temos *Pensamento e Linguagem* (2001), com tradução de Paulo Bezerra, amplamente conhecida no âmbito acadêmico. Em espanhol, temos conhecimento da tradução *Pensamiento y habla* (2007), vertida ao espanhol direto do russo, traduzida por Alejandro Ariel González, e *Obras escogidas - II Pensamiento y lenguaje: conferencias sobre Psicología* (2014), com tradução de José María Bravo e supervisão geral de Amélia Álvarez y Pablo del Río, dois grandes estudiosos de Vygotski, na Espanha. Utilizarei esta última tradução, salvaguardando o cuidado das diferentes versões às traduções da palavra *lenguaje/habla/palabra*.

reflexão. Prever a mudança de comportamento ou de atitude é um dos motes que rege, por exemplo, o campo religioso quando do propósito de evangelizar. A arte, por sua vez, é mestra em exemplos em que o desenvolvimento humano ganha contornos específicos.

Na literatura brasileira, a título de exemplificação, as obras *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, *Capitães da Areia* (1937), de Jorge Amado, tanto quanto *Quarto de Despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, levam-nos a refletir sobre especificidades histórico-culturais, relações interpessoais e suas implicações na vida dos sujeitos, podendo, portanto, abrir espaço para questões que nos movem a pensar o desenvolvimento humano. Assim também o é em outras modalidades artísticas; nas entranhas de qualquer ficção ou realidade, o desenvolvimento humano sempre estará presente: sendo ele tema ou pano de fundo.

Ainda antes de adentrarmos mais efetivamente nas discussões teóricas fundamentais, exigidas no processo de elaboração de uma tese, vale acrescentar que, no campo cinematográfico, há exemplos bastante socializados de ficções que abordam o (não) desenvolvimento da *língua/linguagem/fala* e outros processos psíquicos humanos a depender das configurações da imersão social dos sujeitos. O *Enigma de Kaspar Hauser* (1974), dirigido pelo cineasta alemão Werner Herzog, é um deles. Outro longa-metragem possivelmente menos divulgado, mas igualmente relevante, e cuja referência talvez valha, é o filme documental iraniano *A Maçã* (1998), de Samira Makhmalbaf. Nele, a diretora aborda a história real de uma família que mantém suas filhas gêmeas isoladas da sociedade por onze anos. A prisão domiciliar das meninas é justificada, pelo pai, por um texto religioso, segundo o qual ‘as jovens são como pétalas que fenecem ao contato do sol’. Com a intervenção do Estado no caso em narrativa, a cineasta enfoca o comportamento das irmãs quando da ampliação do escopo social e registra suas atitudes diante das perguntas formuladas por assistentes sociais e educadoras. Ambas as jovens não conseguem comunicar-se com as interlocutoras externas e indiciam um comportamento de infância frente a tais profissionais e também entre si mesmas.

Elas não adquiriram língua materna, não vivenciaram relações interpessoais para além de relacionar-se com familiares, não frequentaram outros espaços sociais adicionais ao do entorno mais próximo. Ambas não conheciam a realidade natural e social sob um espectro minimamente mais amplo do que sua imersão imediata. Tentando ser breve no que respeita a

essas alusões, interessa-me aqui sublinhar que, estando ou não no plano científico, o que se apõe nesses exemplos é que ‘se desenvolver’ é uma condição humana gestada social e culturalmente desde o dia em que nascemos até o dia de nossa morte. É certo que estar à margem dessas vivências culturais implica que possa haver desenvolvimento das funções naturais do homem, mas não pleno desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*.

Abro esses parênteses de exemplos de outros campos da cultura humana – e agora os fecho – como preâmbulo para, considerada a principal base teórica que rege este estudo, a Psicologia da Linguagem, entrar na discussão sobre desenvolvimento humano a partir da *atividade mediada*. No que respeita à base teórica em questão, cabe destacar que é bem explorada e socializada a ideia de desenvolvimento humano teorizada pelo já reiteradamente mencionado psicólogo russo, do século XX, L. S. Vygotski. No segundo capítulo do Tomo III de *Obras Escogidas*, o autor inicia uma ampla argumentação sobre as inconsistências da psicologia tradicional da época, a qual tomava o desenvolvimento psíquico como um processo isolado, sob abordagens puramente biológicas, sem levar em conta questões de ordem social e cultural.

Em contraste com a ‘psicologia tradicional’, a teoria histórico-cultural define o ambiente social não como um ‘fator’ implicacional, mas como uma fonte de desenvolvimento (VERESOV, 2010). Conforme Vygotski (2012 [1931], p. 62), o desenvolvimento “[...] no se agota con la simple complejidad de las relaciones entre estímulos y reacciones [...]”, tal como acontece na psicologia animal. Para ele, o processo de desenvolvimento psíquico do homem é parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade.

Em busca de um caminho teórico-metodológico, esse estudioso inicia uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento da conduta humana, advogando em favor de um método que vise estudar os fenômenos em movimento. No caso da Psicologia, um método que se incline a compreender os fenômenos em polos extremos, desde um eixo histórico, tendo como enfoque: tanto as *funções psíquicas rudimentares*, funções essas consideradas petrificadas – resíduos vivos do desenvolvimento histórico da conduta – quanto as *funções psíquicas superiores*, ainda em processo de desenvolvimento.

Nuestras formas psicológicas petrificadas muestran en forma solidificada su desarrollo interno, en el cual se unen el comienzo y el fin del desarrollo. Ellas en realidad ya se encuentran fuera del proceso de desarrollo. Su propio desarrollo está

acabado. En esa unión de plasticidad y petrificación, de puntos iniciales y finales del desarrollo, de sencillez y culminación, radica su inmensa ventaja para el estudio, que las convierte en objeto inapreciable de investigación. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 69-70).

Após uma reflexão sobre plasticidade e petrificação do processo de desenvolvimento humano, Vygotski (2012 [1931]) sugere que, antes de estudar tal desenvolvimento, devemos esclarecer ‘o que’, em realidade, se desenvolve. Nesse sentido, o autor lança mão de alguns exemplos – sobre o comportamento do *Asno de Buridan* e também sobre a operação de fazer um nó em um lenço, como recurso para recordar-se de algo –, os quais nos levam a compreender que o processo de desenvolvimento da conduta humana é operado por estímulos artificiais. Conforme o psicólogo russo, “[...] la historia de la operación de hacer un nudo en el pañuelo es extremadamente compleja e instructiva. En el momento de su aparición significó que la humanidad se aproximaba a los límites que separaban una época de otra: la barbarie dela civilización.” (2012 [1931], p. 77). Essas considerações suscitam, pois, um olhar mais pausado sobre a *linguagem/fala*, nas relações que se estabelecem com a atividade mediada e o desenvolvimento humano, bem como a *escrita*, em implicações para o estudo da *leitura*, como veremos, adiante, nas duas seções que compõem este capítulo.

2.1 A LINGUAGEM/FALA NA RELAÇÃO COM A ATIVIDADE MEDIADA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Não nos detenhamos às definições de ‘barbárie’ e ‘civilização’ nem às possíveis inquietações que possa suscitar a afirmação do autor bielorrusso, com a qual finalizei a seção anterior. No quadro teórico vygotskiano, importa atenção cuidada à forma primária de *linguagem/fala*¹⁹ e suas relações com a *escrita*, a qual, conforme o autor, confere importante

¹⁹ Manteremos, tal qual consta em Pereira (2021), a dualidade *linguagem/fala*, em consideração a recomendações de Zoia Prestes acerca de L. S. Vygotski estar tratando efetivamente de *fala* e não de *linguagem*, termo prevalente na maioria das traduções. Não abriremos esta discussão já levada a termo por Pereira (2021), mas adotamos a coocorrência dos termos, considerando que, como adverte Prestes (2021), o autor bielorrusso está se referindo necessariamente à *fala*, conceito estrito – e não à *linguagem*, conceito amplo – porque se trata, quanto a esta última, de uma função psíquica exclusiva da espécie humana. Importa ainda replicar Pereira (2021) quanto à inquietude de, na Linguística, manter-se apenas *fala escrita* como sugere Prestes (2010), um contradição conceitual nessa área, dado tratar-se de duas distintas modalidades da língua. Considerando este último cuidado, quando da remissão à modalidade escrita, manteremos a expressão ‘na relação com a escrita’.

papel na história da cultura, o que inclui o desenvolvimento dessa mesma *escrita* como produto cultural. Reitero: o simples ato de fazer um nó em um lenço ou em uma corda aponta que o homem “[...] crea estímulos artificiales y domina así los propios procesos de su memorización” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 79). A *linguagem/fala* em si mesma e/ou na relação com a *escrita*, está, pois, dentre as operações cognitivas que separam formas inferiores e superiores da existência humana.

La creación y el empleo de estímulos artificiales en calidad de medios auxiliares para dominar las reacciones propias precisamente es la base de aquella nueva forma de determinar el comportamiento que diferencia la conducta superior de la elemental y creemos que la existencia simultánea de los estímulos *dados* y los *creados* es el rasgo distintivo de la psicología humana. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 82).

De acordo com o autor, o homem introduz estímulos artificiais, conferindo significado a sua conduta e, com o auxílio dos signos, cria novas conexões no cérebro. Para Vygotski (2017 [1933]), a princípio, o *signo* é, por regra geral, um estímulo auxiliar externo; um meio externo de autoestímulo. Nesse sentido, como acentua Veresov (FONTES *et al.*, 2019), ao seguirmos a linha vygotskiana não devemos conceber com estranheza a palavra ‘artificial’, uma vez que as *funções psíquicas superiores* não são funções naturais, mas sociais; são criadas artificialmente e tornam-se parte de nosso mundo interno. Em conformidade com esse comentador do quadro vygotskiano,

Sua [FPS] fonte é social. E tudo que é social é artificial. Essa é a diferenciação entre os métodos tradicionais e o método vigotskiano. Os métodos tradicionais olham para a mente como algo natural, biológico, atrelado ao cérebro. Já a abordagem de Vigotski toma a mente enquanto um sistema [...] socialmente construído, historicamente enraizado e culturalmente formatado. E o cérebro participa criando novos neurossistemas que tornam isso possível de existir. Mas o cérebro não gera consciência. Interações sociais, contextos sociais geram consciência. Essa é a diferença. (FONTES *et al.*, 2019, p. 11).

Para Vygotski (2012 [1931], p. 90), é o próprio homem quem forma, com a ajuda de combinação artificial de estímulos, uma conexão temporal em seu cérebro; a própria essência da *memória* consiste em que o homem recorde ativamente com a ajuda dos signos. Nesses termos, são considerados *signos* os “[...] estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; [...] todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para

dominar la conducta – propia o ajena – es un signo.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 83).

Os *signos* são produtos do desenvolvimento histórico e compreendem a ambientação social e cultural em que os sujeitos estão imersos. Desse modo, diferentemente da ‘ferramenta’, que influi sobre o objeto e opera exteriormente, o *signo* não modifica o objeto da operação psicológica. Todo *signo*, pontua Vygotski (2013 [1930]), é um meio de comunicação; de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. “Sin este signo el cerebro y sus conexiones iniciales no podrían convertirse en las complejas relaciones en que lo hacen gracias al lenguaje²⁰.” (VYGOSTKI, 2013 [1930], p. 78), que é considerada um dos *signos* mais importantes.

Segundo o estudioso bielorrusso, o *signo* é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente tanto em sua própria conduta como nas condutas dos demais sujeitos; ele é, portanto, um meio para sua atividade interior, dirigida para dominar o próprio ser humano. Conforme a teoria vygotskiana, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia o homem dos animais, desde o ponto de vista psicológico, é a significação: a criação e o emprego de signos.

Acerca dessa questão, Wertsch (2007) registra que a inclusão de *signos* na ação humana não leva a melhorias quantitativas; o uso de signos pelo homem leva à transformação qualitativa. Veresov (2010) sustenta essa afirmação, acrescentando que a primeira tarefa metodológica vygotskiana de distinguir entre as funções mentais inferiores e superiores era explicar o desenvolvimento humano como uma reorganização qualitativa sistêmica. Ademais, o autor acrescenta que os *signos* culturais e a mediação do *signo* são essenciais para o processo de reorganização qualitativa das *funções psíquicas superiores*: “The sign as a tool reorganizes the whole structure of psychological functions. It forms a structural center, which determines the composition of the functions and the relative importance of each separate process.” (VERESOV, 2010, p. 85-86).

A compreensão vygotskiana de *mediação* dos *signos* contrastava, como mencionamos inicialmente, com o estudo do comportamento pelo modelo de estímulos e respostas (E – R), base da psicologia tradicional da época. L. S. Vygotski não via, portanto, uma relação direta, mas triangular, envolvendo, assim: o *sujeito* e o *objeto* na base do triângulo e o *signo* ligeiramente acima. Seguindo a argumentação de Veresov (2007; 2010), o conceito de *signo* e

²⁰ Nas citações diretas manteremos apenas o substantivo presente nas traduções em consulta.

o princípio de *mediação* por signos são centrais na perspectiva histórico-cultural e, para muitos especialistas, “[...] this concept is a kind of distinguishing feature of CHT [teoria histórico-cultural]” (VERESOV, 2010, p. 85, inserção nossa). Em contrapartida, as concepções sobre *signo* e *mediação* não eram novas. Wertsch (2007), acerca dessa questão, acentua que as discussões de L. S. Vygotski provinham de outros campos do conhecimento. Segundo ele, “[...] Vygotsky continued to employ the theoretical framework and social language he had acquired in his early study of semiotics, poetics, and literary theory.” (WERTSCH, 2007, p. 180). Por outro lado, Veresov (2010, p. 85) pontua que

[...] signs and mediation were known and had been studied in psychology long before cultural historical theory. They were used to describe a situation where one entity plays an intermediary causal role in the relation between two other entities. But Vygotsky's specific approach to sign and mediation was essentially new.

Assim, recorrer a reflexões de outros campos certamente teve influência na produção teórica de L. S. Vygotski sobre *mediação*, em sua concepção semiótica ‘triangular’, e, portanto, nas implicações de tais operações no desenvolvimento humano, conferindo originalidade no campo da Psicologia²¹.

À parte dessas ponderações, destacamos, aqui, que, ainda que não possamos colocar concepções de L. S. Vygotski, no que tange à *mediação*, como precursoras em tal campo, não podemos negar que elas tiveram uma grande repercussão no âmbito acadêmico e educacional brasileiros e desempenharam papel central no que diz respeito às discussões sobre a *linguagem/fala* no que concerne ao conceito de *signo* e, portanto, como parte do conceito de *mediação*. “Los seres humanos sólo tienen acceso al mundo de una manera indirecta o mediada, en vez de directa o inmediata. Esto se aplica tanto a la manera en que los seres humanos obtienen información sobre el mundo como a la manera en que actúan sobre él.” (DEL RÍO; ÁLVAREZ; WERTSCH, 1997, p. 23). Desse modo, como seres humanos, somente podemos falar

[...] (y, de una manera más general, actuar) invocando medios mediadores que están disponibles en el «juego de instrumentos culturales» que nos ofrece el contexto sociocultural dentro del cual operamos (Wertsch, 1991). [...] esto no

²¹ Estamos cientes de que a concepção triádica de *signo* tem amplo curso na Linguística e na Semiótica sob enfoque de outros autores, o que, no entanto, foge ao escopo do objeto desta tese.

significa que estemos determinados de una manera mecanicista por los medios-mediadores que utilizamos ni que seamos meras marionetas en sus manos, pero sí significa que siempre existen limitaciones de algún tipo. (DEL RÍO, ÁLVAREZ, WERTSCH, 1997, p. 26).

Conforme Vygotski (2017 [1933]), a inclusão das operações simbólicas na ação humana possibilita a aparição de um campo psicológico totalmente novo, o qual não se apoia no presente, mas, em contrapartida, esboça o futuro e cria uma ação livre, independentemente da situação imediata. Tendo em conta que nossa ação sobre o mundo é sempre mediada e nunca direta, acrescentamos, aqui, que a *mediação*, portanto, é essencial, pois toda *função psíquica superior* é uma *função* decorrente da *atividade mediada*. Nas palavras de Veresov (2010, p. 86), com base no quadro teórico vygotskiano,

Every new structure of mental functioning is the result of its remodeling, the product of the sign inclusion. Using Vygotsky's terminology, we might say that a new structure is a «fruit of development». However, [...] Vygotsky's methodology is not focused on fruits; it is directed on the analysis of the process of development, i.e. the transition «from buds to fruits». We need to concentrate not on the product of development but on the very process by which higher forms are established.

Assim, as proposições de Vygotski (2012 [1931]) acerca dessa questão podem ser compreendidas, conforme argumenta Veresov (2007), a partir de uma perspectiva dinâmica, baseada na ‘lei genética geral do desenvolvimento cultural’, a qual se calca na concepção de que qualquer função de desenvolvimento cultural da criança – o que, dado o objeto desta tese, entendemos extensivo aos estudantes adultos – aparece em dois planos: primeiro no plano social e posteriormente no plano psíquico. “Al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad.”. (VYGOTSKY, 2012 [1931], p.150).

No que respeita a essa questão, devemos, de acordo com Veresov (2007), atentar ao que compõe esse excerto de L. S. Vygotski, a fim de não cairmos em falsas compreensões. Segundo esse comentador do quadro teórico vygotskiano, o ponto crucial está em que a função de desenvolvimento cultural não aparece e nem pode aparecer nas relações sociais. Com base na interpretação da obra vygotskiana, Veresov (2007) argumenta o seguinte: “[...] before becoming individual function, it was not in a social relation, it was a

social relation itself. Social relation is not the ‘area’, not the field, and not the ‘level’ where mental function appears, – the social relation itself becomes child’s individual function – here in lies the answer.” (VERESOV, 2007, p. 4).

Desse modo, o estudioso salienta que as *funções psíquicas superiores* aparecem não nas relações sociais, mas como relação social. “This is a social relation that it appears as a category, i.e. as emotionally colored and experiencing collision, the contradiction between the two people, the dramatical event, a drama. Being emotionally and mentally experienced as social drama (on the social plane) it later becomes the individual intra-psychological category.” (VERESOV, 2007, p. 6). L. S. Vygotski, em 1930, acerca dessa questão, destaca que, a princípio, o *signo* é sempre um meio de relação social; um meio de influência sobre os demais e só depois se transforma em um meio de influência sobre si mesmo. Posteriormente, em 1933, sublinha seu posicionamento de que os signos servem “[...] como medio de contacto social con las personas que le rodean y comienzan también a ser utilizados como medio para influir en uno mismo, como medio de autoestímulo, originando por consiguiente una forma nueva, más elevada, de comportamiento.” (VYGOTSKI, 2017 [1933], p. 29).

Nesse caso, conforme pontua Vygotski (2017 [1933]), as *funções psíquicas superiores* se organizam originalmente como formas exteriores de comportamento e se apoiam no signo externo para depois haver o processo de internalização. Em 1933, L. S. Vygotski reafirma que

[...] en primer lugar, las raíces de semejante operación se hallan en las formas colectivas de comportamiento, **que siempre pertenecen a la esfera de la actividad exterior**, y en segundo lugar, eso es consecuencia de las leyes primitivas de la esfera individual del comportamiento, que todavía no se han separado de la actividad externa, no se han aislado de la percepción inmediata y de la acción exterior, por ejemplo, del pensamiento práctico del niño. (VYGOTSKI, 2017 [1933], p. 79, destaque nosso).

Tendo em vista essas questões, para que possamos aprofundar essa discussão, julgamos relevante abordar a própria definição de *funções psíquicas superiores* e o processo de desenvolvimento delas por meio de *signos*. Segundo Del Río e Álvarez (2013), dois importantes estudiosos espanhóis, L. S. Vygotski, no final do primeiro terço do século XX, propôs um modelo teórico que sustenta que as *funções psíquicas superiores* se diferenciam das naturais por seu caráter voluntário. À luz desses autores, tendo por base a teoria vygotskiana,

Las funciones naturales, tanto si se disparan internamente desde los instintos como si lo hacen externamente desde los estímulos presentes en el medio, actúan en relación directa del organismo con su medio y no permiten que el animal ejerza un control directivo de su propio comportamiento. En cambio las funciones superiores reorganizan la relación del organismo con su entorno a través de mediaciones que permiten operar desde fuera el propio comportamiento, de modo que los humanos alcanzan el dominio de sus procesos psíquicos mediante la auto-estimulación aplicada a través de mediadores artificiales y signos y a través de otros sociales. Puesto que el desarrollo de las funciones superiores se produce gracias a que la cultura proporciona tanto uno como otro tipo de mediación (la social y la instrumental), Vygotski define el desarrollo evolutivo del niño como *desarrollo cultural*. La intervención de la cultura reorienta el desarrollo de las funciones naturales, que pasa a vincularse en el ser humano con el desarrollo de las superiores. (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2013, p. 25).

A partir dessa definição, recorremos ao que assinala Vygotski (2012 [1931], p. 147) acerca das *funções psíquicas superiores*,

Si es cierto que el signo fue al principio un medio de comunicación y tan sólo después pasó a ser un medio de conducta de la personalidad, resulta completamente evidente que el desarrollo cultural se basa en el empleo de los signos y que su inclusión en el sistema general del comportamiento transcurrió inicialmente de forma social, externa. [...] las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueran en tiempos relaciones reales entre los hombres. Me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo. Al igual que el pensamiento verbal equivale a transferir el lenguaje al interior del individuo, al igual que la reflexión es la internalización de la discusión, así también psíquicamente la función de la palabra, según Janet, sólo puede explicarse si recurrimos a un sistema más amplio que el hombre.

O autor sustenta que a natureza das *funções psíquicas superiores* é social. Inclusive: “[...] al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 151). É importante, no entanto, destacar que embora a natureza das *funções psíquicas superiores* seja social, “La cultura no crea nada, tan sólo modifica las aptitudes naturales en concordancia con los objetivos del hombre.” (p. 152).

Ainda no que respeita a compreender tais funções, aludimos ao próprio Vygotski (2017 [1933]), que elenca teses gerais que servem de base à teoria histórica das funções psíquicas superiores: a primeira delas seria a de que 1) a história do desenvolvimento de cada função psíquica superior não é uma continuação direta e um aperfeiçoamento da função elementar correspondente, mas pressupõe uma mudança radical na direção do desenvolvimento e um avanço do processo num plano distinto. Assim, cada função psíquica superior é uma nova formação específica. Além dessa primeira tese, para o autor, 2) as

funções psíquicas superiores não são como uma segunda planta – um segundo andar – dos processos elementares, mas constituem novos sistemas psicológicos, que incluem o entrelaçamento de funções elementares, as quais, ao formar parte do novo sistema, começam a atuar segundo novas leis. (VYGOTSKI, 2017 [1933]). Nesse sentido, cada função psíquica superior é uma unidade de ordem superior, determinada pela combinação de uma série de funções elementares.

Conforme Álvarez e Del Río (2016), os últimos estudos de L. S. Vygotski, no que concerne ao desenvolvimento cortical, teorizam que as *funções superiores* não substituem as naturais uma a uma, mas se fundem com elas no funcionamento exterior e na organização neurológica interior, conformando sistemas psicológicos integrados. Além disso, destacam esses autores, que isso se dá graças à plasticidade cerebral, haja vista que nosso cérebro tem a capacidade de modificar e redesenhar-se com a cultura. Desse modo, para L. S. Vygotski, as *funções psíquicas superiores* são um “[...] sistema psicológico de natureza única, aunque de composición variada, estructurado sobre bases totalmente diferentes que el sistema de las funciones psíquicas elementales.” (VYGOTSKI, 2017 [1933], p. 61). As *funções psíquicas superiores*, segundo esse teórico, no plano da filogênese, se diferenciam geneticamente das funções elementares, tendo em vista que não surgiram como produto de evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico do comportamento. No plano da ontogênese, discorre Vygotski (2017 [1933]), têm sua história social especial.

Acrescenta:

[...] a diferencia de la estructura reactiva directa de los procesos elementales, están contruidos sobre la base del empleo de estímulos-medios (signos), y debido a ello tienen un carácter indirecto (mediato). Finalmente, en el aspecto funcional se caracterizan porque desempeñan en el comportamiento un papel nuevo y esencialmente distinto, en comparación con el de las funciones elementales, ya que realizan la adaptación a la situación organizada, con el dominio previo del comportamiento propio. (VYGOTSKI, 2017 [1933], p. 61).

Sobre essa questão, a qual implica compreender a relação entre *função psíquica superior e elementar*, Álvarez e Del Río (2016) escrevem:

Para la psicología histórico-cultural [...] la memoria natural es una memoria automática, la memoria superior es una memoria lógica; la inteligencia animal es una inteligencia espontánea y situada, la humana una inteligencia discursiva; la atención animal es involuntaria, la humana voluntaria, etcétera. Las funciones superiores, como señala Vygotski en su último desarrollo (Vygotski, 1930/1984/2007), ni destituyen ni sustituyen a las funciones naturales sino que las

integran en un nuevo edificio funcional que respeta la organización básica del cerebro animal, construyendo sobre Ella.

Ao utilizarmos os instrumentos psicológicos e seus complexos sistemas – como “[...] el lenguaje, las diferentes formas de numeración y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, todo género de signos convencionales, etcétera.” (VYGOSTKI, 2012 [1931], p. 65) –, provocamos, de acordo com o psicólogo bielorusso (2012 [1931]), uma série de novas funções, relacionadas à utilização de tal instrumento e seu manejo; transcendemos processos naturais; modificamos o curso e as distintas características de processos psíquicos que formam parte do ato instrumental, integrando umas funções às outras. Nesse sentido, ainda à luz de Vygotski (2012 [1931]), todo ato de comportamento, com a utilização do *signo*, converte-se em uma operação intelectual. A utilização de instrumentos altera, por conseguinte, o fluxo e a estrutura das *funções psíquicas superiores*.

Entendendo, aqui, a complexidade do quadro teórico vygotskiano, o qual foi evoluindo com a publicação de suas obras até o final de sua vida, evocamos os comentários de Del Río e Álvarez (2017), os quais problematizam algumas ideias iniciais de L. S. Vygotski, sobretudo no que concerne às *funções psíquicas superiores*. Segundo esses autores (2017, p. 90), “No parece plausible que todos los sujetos humanos puedan apropiarse plenamente de todas las funciones o que puedan interiorizar todas; más bien cada individuo mantiene buena parte de sus funciones en el ‘estadio’ compartido e instrumentalmente situado.”.

Em outro momento, tais autores já haviam argumentado em favor de que, para eles, não é possível que todas as *funções* passem à apropriação e à interiorização. Conforme sua concepção, “[...] del mismo modo que la psique animal se funde en su territorio, todo humano continua recurriendo a préstamos funcionales externos a lo largo de toda su vida, ahora en un territorio aún más complejo y extendido por la cultura.” (ÁLVAREZ; DEL RÍO, 2016, p. 11). Questionam, ademais, que o cérebro externo seja “[...] como sugiere la metáfora del andamiaje (scaffolding: Wood, Bruner y Ross, 1976) inspirada en la propuesta de Vygotski, un recurso provisional de la construcción mental, que luego se retira para dejar la fachada limpia e impecable del edificio autosuficiente de la mente, encerrado en su interior.” (ÁLVAREZ; DEL RÍO, 2016, p. 11). Essa metáfora tende a gerar inquietudes substantivas

dentre os estudiosos de L. S. Vygotski, dentre outras razões por uma equivocada aproximação, que entendemos suscitar-se dela, entre o estudioso bielorrusso ao quadro construtivista (DUARTE, 2004).

Ainda no que tange às suas ponderações, os referidos teóricos espanhóis, salientam que, em nosso entorno social, em nossos cenários como adultos, depois da conformação funcional psíquica, apoiamo-nos em mediações externas, na *fala* externa, na *leitura* e na *escritura* igualmente externas, as quais nos têm acompanhado e nos acompanham durante toda a nossa história como espécie e durante toda a nossa vida como pessoas (ÁLVAREZ; DEL RÍO, 2016). Assim, para eles, e estamos de acordo com tal afirmação, as culturas não são um andaime para o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* na infância, mas uma implicação funcional complementar e permanente do sistema psíquico adulto, “[...] una parte del medio hecha organismo – por recoger la propuesta de Ujtomski/Vygotski – y sobre la que el organismo ha extendido parte de sus acciones psíquicas propias: muchos de los andamios son de hecho escaleras externas para toda la vida.” (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2017, p. 90). E, aqui, concebemos que ‘escadas’ – diferentemente de ‘andaimes’ cuja utilidade e permanência é apenas pontual, desfazendo-se tão logo se consolide seu conteúdo –, permitem o curso de idas e vindas, o que inclui saltos, aproximando-se metaforicamente de modo mais efetivo dos movimentos em espiral caros ao quadro vygotskiano.

Convergir com tais concepções e assumir as limitações humanas, por questões que envolvem tempo-espaco-cultura, não significa alegar que não possa haver desenvolvimento ‘finalizado’, mas que haverá ao longo de nossa vida muitas *funções* que não serão desenvolvidas em todo seu potencial. Assumir limitações e possibilidades humanas, no que concerne ao desenvolvimento, certamente constitui um desafio, mas traz junto a ele a beleza daquilo que compreendemos como ‘cultura humana’.

Eis, aqui, a razão de inaugurar este capítulo, trazendo uma reflexão sobre o documentário, em formato de ficção, A Maçã (1998), de Samira Makhmalbaf. A história real das gêmeas que foram isoladas de sua ambientação cultural mais ampla suscita concepções vygotskianas de que a mente é, aludindo a Veresov (2010), ‘produzida socialmente, é historicamente enraizada e culturalmente formatada’. Nossa cultura é espacial, temporal. Assim, o processo de desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* é caracterizado por processos de domínio de nossas próprias reações com ajuda de diversos meios (VYGOTSKI,

2012 [1931]), os quais, a depender de tal configuração *cronotópica* – para manter pontual evocação ao quadro teórico bakhtiniano –, implica desenvolvimento distinto.

Como registra Vygotski (2017 [1933], p. 34), “Toda la historia del desarrollo psíquico del niño nos enseña que desde los primeros días su adaptación al medio se consigue con ayuda de procedimientos sociales a través de las personas que le rodean. El camino de la cosa al niño y de ese a aquella pasa a través de otra persona.”. Nesses termos, considerando que, como sujeitos, nos desenvolvemos na relação com os outros e, portanto, compreendendo que o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* é caracterizado pelo domínio de nossas ações, com o auxílio de *signos*, compete acrescentar o que escreveu Vygotski (2013 [1930]) sobre os sistemas psicológicos. Segundo ele, a questão principal consiste em que, durante o processo de desenvolvimento do comportamento, “[...] lo que cambia no son tanto las funciones, tal como habíamos considerado anteriormente (ese era nuestro error), ni su estructura, ni su pauta de desarrollo, sino que lo que cambia y se modifica son precisamente las relaciones.” (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 72).

Salientamos, pois, que a mudança no processo de desenvolvimento humano não teria raiz no âmbito intrapsíquico, mas, em contrapartida, no plano inter, consideradas as já mencionadas salvaguardas de Veresov (2007). Assim, primeiro, “[...] la interpsicológica: yo ordeno, usted lo ejecuta; después, la extrapsicológica: comienzo a decirme a mí mismo, y luego la intrapsicológica: dos puntos del cerebro, que son estimulados desde fuera, tienen tendencia a actuar dentro de un sistema único y se transforman en un punto intracortical.” (VYGOSTKI, 2013 [1930], p. 91). Isso posto, vale sublinhar que *mediação*, considerado o papel dos *signos* – está, pois, intrinsecamente implicada no processo do desenvolvimento da conduta e das *funções psíquicas superiores* e, por decorrência, os *signos*, como ‘ferramentas’ psíquicas, compõem a reorganização da estrutura de tais *funções*, questão capital no desenvolvimento humano, o qual necessariamente requer progressivo maior domínio da conduta.

L. S. Vygotski, no que concerne ao domínio da conduta, argumenta ser ele condição para o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* e destaca que a lei fundamental do comportamento é a de que nossa conduta está determinada por situações que têm os estímulos como desencadeadores de reações. Desse modo, para o teórico, a chave para dominar a conduta estaria no domínio dos estímulos, haja vista que cada objeto exige alguma ação,

provoca, excita, atualiza alguma reação. Nesses termos, o homem passa a dominar sua conduta por meio da *mediação*, sendo, portanto, o agir volitivo, o qual não é um processo direto e imediato (VYGOTSKI, 2012 [1931]), o caminho para o processo de *autorregulação da conduta*. “La inmensa peculiaridad de la voluntad consiste en que el hombre no tiene poder sobre su propia conducta, a excepción del poder que tienen las cosas sobre ella. El hombre, sin embargo, supedita el poder de las cosas sobre su conducta, lo pone al servicio de sus objetivos y lo orienta a su modo.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 292).

Para Luria e Vygotski (1992 [1930]), a conduta do homem adulto não é criada de modo instantâneo, mas emerge gradualmente e se desenvolve desde a conduta infantil. Além disso, para esses autores, a conduta do homem contemporâneo ‘civilizado’ é também produto do desenvolvimento histórico. Desse modo, conforme eles, no processo do desenvolvimento histórico do homem, as relações entre os sujeitos e as relações entre homem e natureza se desenvolveram; o homem mesmo tem se desenvolvido, a natureza humana tem se desenvolvido. Vygotski (2017 [1933], p. 62) destaca que “[...] el comportamiento del hombre es producto del desarrollo de un sistema más amplio que el simple sistema de sus funciones individuales, en concreto del sistema de afirmaciones, afinidades y relaciones sociales, de las formas colectivas de comportamiento y cooperación social.”.

Compreendendo, pois, que os *signos* são os fundamentos da atividade humana e que a vontade se desenvolve, o processo de *autodomínio da conduta* supõe luta e deslocamento de velhas estruturas, uma vez que, ao adentrar em uma cultura, não só tomamos algo dela ou a assimilamos, mas a própria cultura reelabora a composição natural da conduta e oferece uma orientação completamente nova a todo o curso do desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Isso posto, e ainda à luz de Vygotski (2012 [1931]), importa ter presente que o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* só é possível pelo caminho do desenvolvimento cultural: “[...] tanto si se trata de dominar los medios externos de la cultura tales como el lenguaje, la escritura, la aritmética, como por el perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas, es decir, da formación de la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el libre albedrío, etc.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 313).

Saber, sentir, pensar e agir têm necessariamente implicações históricas e culturais. A natureza humana leva-nos a assumir que somos sujeitos em desenvolvimento. Conforme Del

Río e Álvarez (2017, p. 109),

[...] el mandato evolutivo, la fuerza del destino; que el desarrollo de los humanos es un desarrollo con sujeto, individual y colectivo, que está condenado a ser un desarrollo protagonizado cuyo argumento siempre está por escribir. Un desarrollo trágico que reclama un continuo esfuerzo de superación y de construcción: una ascética evolucionista.

‘Trágico’, em nossa compreensão, pois justamente o que se gesta, conforme a conformação cronotópica – para evocar o quadro bakhtiniano –, é o lance de dados; o não saber, mas também a possibilidade do desenho; do projetar. Concebendo o desenvolvimento humano dessa maneira, sublinhamos aqui que a psique humana não está terminada; ela “[...] se dibuja con tachaduras, con líneas que se diluyen, con nuevos trazos; es una psique cargada de incógnitas, de peligros y desafíos, de incertidumbres y de promesas. Una psique, en suma, permanentemente abierta a la evolución y orientada hacia el futuro.” (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2017, p. 100).

Podemos, enfim, acrescentar que, se o propósito é a síntese, o que resulta dessa discussão é que se assomar à perspectiva histórico-cultural é conceber que as mudanças resultantes das interações sociais implicam mudanças nas *funções psíquicas superiores*, nas capacidades humanas; implicam modificações nas limitações, excelências e tambémem novas patologias (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2017). Por conseguinte, assumir que as *funções psíquicas superiores* mudam histórico-culturalmente é necessariamente assumir também que elas serão distintas a cada geração. “En la perspectiva histórico-cultural nuestra especie será siempre adolescente, pues cada nueva generación debe construirse en una cultura nueva en la que debe desarrollar un nuevo diseño funcional hasta constituir, si no una especie nueva, un nuevo diseño de ésta.” (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2017, p. 100).

É válido destacar, portanto, ressalvas que Del Río e Álvarez (2017) fazem acerca da disseminação da perspectiva histórico-cultural. Para eles, os paradigmas dominantes da ciência têm tido a dificuldade em aceitar que as nossas *funções psíquicas superiores* não são herdadas com o genoma e que a filogênese humana terá de as convalidar em cada ontogênese através da cultura. E, em tom mais agudo, os autores acrescentam: “[...] asumir que la psique se mueve no está resultando menos lento y dificultoso de lo que fue aceptar que la Tierra se mueve y asumir las perspectivas físicas planteadas por Copérnico y Galileo.”. (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2017, p. 98).

2.2 LINGUAGEM/FALA E SUAS RELAÇÕES COM A ESCRITA: IMPLICAÇÕES PARA O ESTUDO DA LEITURA

Após esse percurso, chegamos até aqui com fundamentos vygotskianos sobre o papel central ocupado pela história e pela cultura no desenvolvimento humano. A partir disso, nosso propósito, nesse cardar de ideias, é justamente encontrar o lugar da *linguagem/fala* – principalmente em se tratando de suas relações com a modalidade escrita, considerando o nosso foco de estudo na *leitura* –, nesse mesmo desenvolvimento. Acerca dessa questão, vale registrar que não foram poucos os excertos em que L. S. Vygotski, ao longo de sua obra, afirmou que a *linguagem/fala* seria, entre todos os sistemas de relação social, o *signo* mais importante nesse processo de desenvolvimento qualitativo, uma vez que o homem influi no outro e também sobre si mesmo, nas relações com o/no mundo, por meio da *linguagem/fala*.

Vygotski (2017 [1933]), ao aludir aos experimentos de Kohler, de Bühler, de Guillaume e Meerson, e, portanto, analisá-los, afirma que a vantagem da criança em relação ao chimpanzé está justamente no uso da *linguagem/fala*. Conforme o autor (2017 [1933]), nada é mais falso que considerar o intelecto prático e o pensamento por meio da *linguagem/fala* como duas linhas independentes de desenvolvimento. Ademais, acrescenta que a *linguagem/fala*, como um estímulo artificial – um *signo* –, desempenha a função de organização do comportamento – como já destacamos anteriormente – e serve como meio de convivência social entre as pessoas com as quais nos relacionamos, de modo a ser utilizada também para influir em nós mesmos no processo de *autodomínio da conduta*. Segundo o teórico, “La formación de la compleja unidad entre el lenguaje y las operaciones prácticas es producto de un proceso de desarrollo que se adentra en las lejanas profundidades, en el que la historia individual del sujeto se halla estrechamente ligada a su historia social.” (VYGOTSKI, 2017 [1933], p. 31).

Desse modo, a fonte de desenvolvimento da atividade, consoante Vygotski (2017 [1933]), não radica na repetição – como concebiam os *behavioristas* – ou na descoberta – implicação do quadro piagetiano –, mas justamente nas vivências historiadas no entorno social, de modo que o papel da *linguagem/fala* se torna decisivo para compreender não somente a estrutura do comportamento, mas também a sua gênese. Para Vygotski (2017

[1933]), e abriremos essa discussão à frente, a *linguagem/fala* e o *pensamento* estão entrelaçados na vida humana, formando, em par com a *atenção mediada* e a *memória lógica*, um sistema de relações interfuncionais que caracteriza a consciência humana. A *fala*, acrescentam Álvarez e Del Río (2016), é o melhor exemplo da interação evolutiva entre passado e presente e entre genética e cultura. De acordo com estes últimos dois autores, “Si nuestro cerebro resuena tan bien con nuestro medio cultural es porque se ha extendido sobre él y nuestra cultura se ha extendido recíprocamente sobre nuestro cerebro. El cerebro opera el medio con signos situados y con el maravilloso signo portátil del habla.” (p. 8). Nesse sentido, citando L. S. Vygotski, tais autores pontuam que a *fala* se incorpora ao cérebro, fazendo com que a *fala* social se torne privada e a *fala* privada se torne *fala* interior. Eis aí importante implicação da natureza materialista histórica da teoria vygotskiana. Nosso cérebro, discorrem Álvarez e Del Río (2016), toma corpo na cultura, e nossa cultura e nossas palavras se corticalizam em nosso cérebro.

El verbo se hace carne. Y lo hace dos veces: filogenéticamente [...] incorporando las estructuras básicas de la especie para el habla, las áreas de Broca Y Wernicke [...]. Y ontogénicamente, mediante la neurogenesis, en cada uno de los humanos desarrollado en una cultura y una lengua, conformando como funciones superiores las funciones directivas y cognitivas del habla de cada una de las lenguas, de cada uno de los idiolectos, de cada mundo verbal que acompaña a cada cultura personal y comunitaria. (ÁLVAREZ; DEL RÍO, 2016, p. 8).

Recordamos, aqui, que a mais importante lei genética é que a história das *funções psíquicas superiores* se manifesta como a história da transformação dos meios de comportamento social em meios de organização psicológica individual (VYGOYSKI, 2017 [1933]); assim, afirmar que ‘o verbo se faz corpo’, que ‘o verbo se faz carne’, é um modo de tornar substantivo o papel da *linguagem/fala* nas relações humanas e, mais, no desenvolvimento da psique humana: ela age em nós e nos outros, de modo a alterar nossos modos de pensar e agir – ela **incorpora** nossa vida. Assim acontece com a *fala* e assim também podemos considerar que acontece com a *escrita*, uma vez que, conforme a psicologia vygotskiana, ela, a *escrita*, está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da *fala* que são, por suavez, signos de objetos e relações sociais (VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2017 [1933]). Recorrendo, no entanto, novamente a Del Río e Álvarez (2016), importa antever um porém: se o cérebro herdado

incorpora a *fala*, isso não ocorre da mesma maneira com a *escrita*, pois ela não ocupa zonas herdadas no cérebro, mas zonas novas, ao longo do processo ontogenético de neurogênese, conforme sua arquitetura silábica ou ideográfica.

Nesse sentido, a linguagem comporta grandes mundos.

En primer lugar, la directa de lo presente operando, desde la psique natural o animal, la primera relación con el mundo de las cosas y los otros directos. En segundo lugar, la lengua vuelve a mediar esta vez el mundo de los significados y de las relaciones humanas simbólicas (dramáticas en la concepción de Vygotski) operando el universo de los conceptos y los sentimientos, el mundo del drama y de la razón. Ambas estructuras funcionales del lenguaje se construyen sobre la misma estructura básica en tres bloques del cerebro. (ÁLVAREZ; DEL RÍO, 2016, p. 13).

Compreendendo a importância da *linguagem* – na *fala* ou na *escrita*, herdada ou nova – no processo de desenvolvimento humano, e a argumentação de Vygotski (2017 [192_; 193_]) de que não somente a fala, mas todas as operações relacionadas com o emprego dos signos, considerando suas diferenças, manifestam as mesmas regularidades de desenvolvimento, estrutura e funcionamento que a *fala*, devemos, conforme o psicólogo russo, examinar outros sistemas psicológicos afins, sendo eles processos de segundo grau, como *escritura*, *leitura*, *desenho*, ou formas de comportamento tão importantes como a *fala* (VYGOTSKI, 2017 [1933]).

Diante dessas questões, colocamos acento na *escrita*, pois, somando-se ao nosso interesse de pesquisa, ela, como sendo *linguagem* e, portanto, *signo*, também se desenvolve culturalmente. Vygotski (2017 [1933], p. 57) escreve que “[...] al sistema de categorías psicológicas se incorporan también formas simbólicas externas de actividad, como la comunicación a través del lenguaje, la lectura, la escritura, el cálculo y el dibujo.”. Desse modo, como uma função simbólica, a *escritura* também cria condições para um caráter novo das relações, dos elementos do presente e do futuro; cria um campo psicológico novo para a ação. (VYGOSTKI, 2017 [1933]). Somando-se a isso, Vygotski (2017 [1933]) adjetiva a *escritura* como uma forma especialmente elaborada da *linguagem*, uma vez que permite-propicia um complexo processo de apropriação cultural²².

²² Segundo Prestes (2010), no rigor da tradução do russo, o autor nomeia esse processo como *fala escrita*. E, tal qual já mencionado em rodapé anteriormente registrado, nossa inserção na Linguística impõe-nos ressalvas para a assunção dessa expressão, dada a tradição dos estudos linguísticos em salvaguardar a distinção entre as duas

Não iremos, aqui, esgotar qualificações sobre a *fala*, nem tampouco sobre a *escrita*, haja vista que é um tema que permeará todo este texto de tese. Apesar de não exaurirmos a temática no tangente a nosso objeto de estudo até o presente momento, entendemos incontestemente a importância do *signo* verbal, quer na oralidade, quer na escrita, em nosso processo de desenvolvimento. Especificamente quanto à *escrita*, caracteriza-se como *signo* similar e ao mesmo tempo com peculiaridades distintas da *fala*. Em sua distinção, eis a artificialidade, pois há a necessidade de se aprender o sistema de escrita, mas eis também a sua concretude, haja vista sua fixidez em um lugar específico, um porto, um carimbo: ela não é volátil, porque sua natureza intrínseca requer fixação em algum tipo de *suporte* – mesmo que virtual, como nos dias atuais –; ela permanece como registro desde seu surgimento há mais ou menos cinco mil anos a.C. A permanência no tempo tem mostrado a contribuição da *escrita* como aporte para nossa *memória lógica*. Conforme Luria e Vygotski (1992 [1930]), ainda em sua forma mais incipiente, a *escrita* atuou de modo preciso como um instrumento auxiliar; um *signo* por meio do qual a humanidade começou a dominar sua *memória* coletiva e, portanto, sua história. Para esses autores (1992, [s.p.]), “[...] writing has a long history. The original tools of memory were symbols, such as the golden figurines of West African storytellers, each which of brings to mind a special tale.”.

A *memória lógica*, assinalam tais teóricos,

[...] is enhanced to the extent that systems of writing and of symbols, together with the methods for using those symbols, are enhanced. This corresponds to what was known in ancient and medieval times as *memoria technica*, or artificial memory. The historical development of human memory essentially consists of the development and enhancement of the auxiliary means elaborated by social man in the process of his cultural life. (LURIA; VYGOTSKI, 1992 [1930], [s.p.]).

Assim, em suas palavras, tudo o que a humanidade sabe e recorda presentemente, toda a experiência acumulada em livros, monumentos e manuscritos, “[...] all this colossal expansion of the human memory, without which there could be no historical and cultural development, is due precisely to external human memorization based on symbols.” (LURIA; VYGOTSKI, 1992 [1930], [s.p.]). Acrescentamos, aqui, a compreensão do estudioso da cultura escrita, Castillo Gómez (2010), para quem a palavra, quando materializada de

maneira que podemos nos apropriar em outro momento e em outro lugar, opera de modo distinto e revolucionário. “Cuando Hammurabi dispuso que sus leyes fueran grabadas en una piedra de basalto no solamente estaba pensando en la divulgación de las mismas entre sus súbditos, sino también en la perpetuación *ad futurum* de sus palabras y de él mismo a través de ellas.” (CASTILLO GÓMEZ, 2010, p. 18).

A *escrita*, portanto, passa pela prova temporal-espacial desde seu pré-surgimento até os dias de hoje. Tamanha é sua importância que nos estudos de historiografia ela é utilizada, discorre o historiador espanhol Pérez Largacha (2010), para estabelecer uma linha de separação entre o que é considerado *pré-história* e *história*. A *escrita* marca “[...] un salto cualitativo en la evolución cultural de las sociedades, poniendo a disposición de las mismas una herramienta que facilita la organización y administración así como un instrumento para preservar su memoria histórica.” (PÉREZ LARGACHA, 2010, p. 29), salvaguardadas, sempre, nesta tese, as advertências amplamente conhecidas dos Estudos Culturais quanto às exclusões socioeconômicas constitutivas deste salto, tanto quanto as segregações identitárias que a superestima dele pode gerar (STREET, 1984).

Nesses termos, embora a *escrita* seja um fragmento curto da história, comparada com o surgimento do homem e da *fala*, ela comporta grande parte da riqueza que é a cultura humana: desde a Ciência, passando pela Filosofia, a Religião, a Arte, etc. Entendemo-la, pois, como um instrumento mediador importante; demandaram-se anos para que se tornasse o que é hoje, uma vez que tanto a *escrita* se desenvolveu quanto a materialidade em que se imprime sua marca: ela passou por distintas mudanças, expandiu volumes de pequenos registros em tabuletas de argilas para maiores extensões em folhas de junco, chegando a *suportes* antes nunca imaginados ou prospectados. Vallejo (2019), filóloga espanhola, em sua obra ensaística e ficcional – *El infinito en un junco* – sobre a invenção dos livros no mundo antigo, registra que, nesse processo histórico de câmbios de suportes,

[...] el rollo de papiro supuso un fantástico avance [en la escritura]. Tras siglos de búsqueda de soportes y de escritura humana sobre piedra, barro, madera o metal, el lenguaje encontró finalmente su hogar en la materia viva. El primer libro de la historia nació cuando las palabras, apenas aire escrito, encontraron cobijo en la médula de una planta acuática. Y frente a sus antepasados inertes y rígidos, el libro fue desde el principio un objeto flexible, libero, preparado para el viaje y la aventura. (VALLEJO, 2019, p.46, **inserção nossa**).

Ainda que na fixidez, em sua tatuagem marcada em folhas de junco, depois em couro e depois em papel – e, agora, nas telas –, a *escrita* e, depois, o livro – esse que conhecemos hoje – tem superado a prova do tempo. Vallejo (2019) cita Umberto Eco para afirmar que o livro pertence à mesma categoria que a colher, o martelo, a roda ou as tesouras, haja vista que uma vez inventados, não se pode fazer nada melhor. A nosso turno, concebemos que se uma questão nos parece, a princípio, certa é que, apesar de artificial, a atividade de ler permanecerá. A despeito disso, o senso comum não raro decreta a morte física dos livros, em nome dos suportes digitais. Morrendo ou não em sua materialidade sacra – basta anunciar uma fogueira de livros, não importam quais, que não há sujeito que não manifeste perplexidade –, permanecendo ou não em nossas vidas tal qual nossa geração aprendeu a ler, admirar e acumular, é certo haver hoje outros *suportes* competindo com esse objeto físico – onde a *escrita* se assenta – e sendo até mesmo mais utilizados, ainda que com objetivos distintos do somente ler livros, artigos, entrevistas etc. (RONCAGLIA, 2010).

Chartier (2017) quanto a isso, argumenta que, apesar de os modos de ler terem mudado, junto com os seus *suportes* – questão que retomaremos à frente –, a revolução e a transformação não estariam aí; estariam, para ele, na multiplicação da produção e do acesso do impresso. Vallejo (2019), por sua vez, ainda que não tenha se dedicado a escrever sobre apropriação do conhecimento no processo da *leitura*, faz uma encantadora reflexão sobre a *leitura* como um ritual que “[...] implica gestos, posturas, objetos, espacios, materiales, movimientos, modulaciones de luz.” (VALLEJO, 2019, p. 58). Para a autora, se queremos imaginar como liam os nossos antepassados, precisamos conhecer a rede de circunstâncias implicada no processo de adentrar em um livro, a depender de sua época. Para isso, discorre:

El manejo de un rollo no se parece al de un libro de páginas. Al abrir un rollo, los ojos encontraban una hilera de columnas de texto, una detrás de otra, de izquierda a derecha, en la cara interior del papiro. A medida que avanzaba, el lector iba desenroscándolo con la mano derecha para acceder al texto nuevo, mientras con la mano izquierda enrollaba las columnas ya leídas. Un movimiento pausado, rítmico, interiorizado; un baile lento. Al terminar de leerse, el libro quedaba enrollado al revés, desde el final hacia el principio, y la cortesía exigía rebobinarlo – como las cintas casetes – para el próximo lector [...]. Sus posturas, actitudes y gestos son distintos de los nuestros y al mismo tiempo los recuerdan: la espalda se comba ligeramente, el cuerpo se agazapa sobre las palabras, el lector se ausenta de su mundo por un momento y emprende un viaje, transportado por el movimiento lateral de sus pupilas. (VALLEJO, 2019, p. 58).

Esse excerto nos convida a refletir sobre nossa maneira de ler nos *suportes* que temos

hoje: ler um artigo científico impresso em cópia xerografada ou ler um livro de literatura, em papel, presente de alguém especial; ler uma resenha, dentro do transporte público, em um *smartphone*. Se algo se transforma é justamente o movimento dos olhos e das mãos e, quiçá, da postura da corporeidade, como bem teorizou Roncaglia (2010). Esse excerto de Vallejo (2019) encaminha-nos também a pensar sobre o processo de *leitura* que passou de uma atividade em voz alta para se tornar silenciosa, individual, implicando postura, atenção, gesto e, quiçá, apropriação do conhecimento distintos de até então. Dessa breve reflexão, resulta não estarmos certos de poder afirmar, no mesmo tom de Chartier (2017), que a verdadeira transformação estaria somente na multiplicação da produção e acesso dos impressos. Concebemos – e esta tese se tece justamente em nome de argumento científico correlato – que, com a multiplicação da circulação do escrito, há transformação também no modo de se ler e apropriar-se do que se lê, a depender do *suporte* do qual a *leitura* ‘emana’, no qual o texto lido se inscreve. Nas palavras de Vygotski (2012 [1931], p. 198),

El estudio de la lectura demuestra que, a diferencia de la enseñanza antigua que cultivaba la lectura en voz alta, la silenciosa, es socialmente la forma más importante del lenguaje escrito y posee, además, dos ventajas importantes. [...] la lectura silenciosa supera a la que se hace en voz alta en el número de fijaciones dinámicas de los ojos en las líneas. Por consiguiente, el propio proceso de movimiento de los ojos y la percepción de las letras se aligera durante la lectura silenciosa, el carácter del movimiento se hace más rítmico y son menos frecuentes los movimientos de retorno de los ojos. La vocalización de los símbolos visuales dificulta la lectura, las reacciones verbales retrasan la percepción, la traban, fraccionan la atención. [...] no solo el proceso de la lectura, sino también la comprensión es superior cuando se lee silenciosamente. La investigación ha demostrado que existe una cierta correlación entre la velocidad de la lectura y la comprensión. Suele creerse que cuando se lee despacio se comprende mejor, pero de hecho la comprensión sale ganando con la lectura rápida ya que los diversos procesos se realizan con diversa rapidez y la velocidad de comprensión corresponde a un ritmo de lectura más rápida.

Somam-se às ideias de L. S. Vygotski muitos estudos do campo da Linguística cognitiva que têm se debruçado sobre o processamento da *leitura* abordando a questão da fluência do que é lido quando da *leitura* em silêncio ou em voz alta (DEHAENE, 2012; MORAIS, 1996), e, tematizando o que pontua L. S. Vygotski, esses autores – embora em epistemologias distintas do quadro vygotskiano – igualmente acentuam que há maior rapidez quando da *leitura* silenciosa, pois nela não há a necessidade de vocalização. Essa não era, todavia, concepção prevalente no fim do século XIX e princípio do século XX, quando a *leitura* era considerada *leitura* por excelência se realizada em voz alta. Segundo Vinão Frago

(2010), argumentava-se que esse modo de ler era o que alcançava maior compreensão. Conforme os estudos acerca dessa questão iam avançando, também ia se transformando tal concepção. Desse modo, já nas primeiras décadas do século XX, a *leitura* silenciosa passou a ser considerada a mais adequada para o estudo e para a aprendizagem do leitor. Assim, tanto a rapidez, “[...] junto con la comprensión, uno de los aspectos positivos del acto lector, inclinó la balanza de un modo definitivo en favor de un modo de leer – el individual y silencioso – que desde entonces se ha convertido en uno de los rasgos que definen al buen lector, al lector culto.” (VINÃO FRAGO, 2010, p. 326).

Assim, quando o modo de ler se altera, quando o *suporte* é outro, também a substância da aprendizagem pode ser transformada. Recorrendo a Vinão Frago (2010), no que tange à circulação massiva dos impressos, a prensa requer[ia] – e propicia[va] – uma *leitura* superficial e extensiva, sem uma ordem determinada, de modo que o leitor pode[ria] saltar as leituras, repicando o que atend[i]a a suas expectativas. A prensa, ao requerer esse tipo de *leitura*, desloca outros modos de ler que não se encaixam em uma sociedade em que a informação exacerbada se cimenta. Conforme destaca Vinão Frago (2010, p. 327), a *leitura* nesse contexto requer “[...] otros modos en que el oír desplazaría al escuchar, el ver al mirar y el hojear – u ojear, sin hache – al leer; donde los leedores, según la terminología de Salinas, abundarían más que los lectores.”.

Dessa discussão resulta que voltamos para o lugar de onde principiamos este capítulo: o desenvolvimento humano e a atividade mediada cuja ingrediente fundante é o signo. A *escritura* e, portanto, a *leitura* daquilo que resulta escrito é produto da história humana. Compreender que os materiais que vêm acolhendo a palavra escrita ao longo de mais ou menos cinco mil anos foram/vêm se desenvolvendo pouco a pouco leva-nos a refletir sobre nosso próprio desenvolvimento como humanidade e como leitores. Que implicações houve, na história do homem, passar da *leitura* de tablas de cerâmica aos pergaminhos mais longos? É certo que permitiu à humanidade ampliar seus registros, criar distintos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952-1953]), escrever sua história, como bem aponta Castillo Gómez (2010). Mas será que, em meio a essas mudanças, não pode estar também implicada a maneira como nos apropriamos de determinado conhecimento?

São perguntas que ficam no interstício desta tese, e aqui permanecem em sua função retórica, mas que concorrem para nossa busca, via perspectiva vygotskiana, por uma maior

compreensão sobre a *leitura* e implicações dos diferentes *suportes* com atenção ao processo de apropriação do conhecimento. Quando tratamos de criação humana e de *mediação*, necessariamente tratamos de mudança; de transformações culturais. Podemos pensar empiricamente sobre o quanto nossa sociedade presenciou/vivenciou mudanças nas relações interpessoais conforme os novos instrumentos foram se alocando em nossas rotinas: rádio, televisão, computador, telefone etc.

Longe de qualificar essas mudanças, importa afirmar que, ainda que um novo instrumento cultural historie novas maneiras de agir, liberando-nos de alguma limitação operativo-processual, todos os instrumentos que compõem a *atividade mediada* – produtos da cultura humana – introduzem, de alguma maneira, outras limitações, as quais serão reconhecidas posteriormente, com o uso de tais instrumentos (DEL RÍO; ÁLVAREZ; WERTSCH, 1997). Nas palavras de Del Río, Álvarez e Wertsch (1997, p. 26), somente quando surgem novas formas potenciais de configuração dessa mesma *atividade mediada*, estamos aptos a reconhecer as limitações das anteriores:

Cuando miramos hacia atrás, a épocas anteriores, es evidente que ciertos problemas no podían haberse planteado en el contexto de las instituciones, costumbres, ocupaciones e intereses entonces existentes y que, aun en el caso de haber sido susceptibles de detección y formulación, no hubieran existido medios para solucionarlos. Si no podemos ver que este condicionamiento, tanto negativo como positivo, existe en el presente, el hecho de no verlo se debe a una ilusión de perspectiva.

Parece certo que identificar as limitações dos instrumentos anteriores é muito mais simples que apontar as limitações daquilo que ainda está em uso. Vale, no entanto, refletir sobre aqueles instrumentos culturais que ainda não são obsoletos e, de alguma maneira, convivem com os novos, tal como os instrumentos de *leitura* cuja menção temos aqui aludido, elaborados em papel ou em tela de cristal líquido – em sua operacionalidade *on-line* ou *off-line*. Esses instrumentos possivelmente carreguem consigo, quando em função de uso pela humanidade, limitações e progressos. Nas palavras de Luria e Vygotski (1992 [1930], [s.p.]), “Baldwin was [...] quite right to uphold the idea that all evolution is to an equal extent involution; in other words, retrograde processes, whereby old forms shrink and wither away are themselves inherent in any process of development.”. Talvez valha também alusão aqui as considerações de David Olson, retomadas por Del Río, Álvarez e Wertsch (1997), segundo o

qual, a maioria dos instrumentos culturais que medeiam a ação humana não evoluíram para muitos dos fins a que chegaram a servir e, ademais, os instrumentos culturais de que nos valem têm sido utilizados em contextos distintos, de modo que, de certa maneira, ‘os utilizamos mal’, implicando possíveis consequências em nossas ações e propósitos.

Isso posto, antes de fechar o conteúdo que pretendíamos abordar aqui, compete acentuar que os instrumentos, os *suportes* de texto para *leitura*, também podem ser utilizados – na própria sorte, em conformidade com a conduta do sujeito – de maneira distinta daquela inicialmente proposta por seus criadores. Vinão Frago (2010), no que respeita aos meios de comunicação, e podemos incluir aí os *smartphones*, acentua, por exemplo, que eles têm condicionado direta ou indiretamente o mundo da cultura escrita: os usos e práticas sociais da *leitura* e da *escritura*.

Un mundo cuya evolución ha guardado una relación estrecha no sólo con otros procesos sociales tales como la industrialización, el éxodo rural, las migraciones, el desarrollo del sector terciario y de servicios, la incorporación de la mujer al trabajo asalariado y a las enseñanzas secundaria y superior, los intercambios comerciales, la aceleración de la vida social y la escolarización, sino también con los cambios acaecidos en las tecnologías de la comunicación, en especial en aquellas relativas a la palabra hablada o escrita. (VINÃO FRAGO, 2010, p. 319-320).

Nesse fechamento – renunciando que, mais à frente, vamos nos ocupar de uma discussão específica sobre *suportes* do texto para *leitura* –, podemos ainda acrescentar que nos encontramos, de acordo com Castillo Gómez (2010), em um caminho sem retorno que sempre nos leva a novos instrumentos de meio de comunicação, os quais implicam necessariamente outros modos de nos relacionarmos com a matéria escrita e inclusive que podem propiciar novos e importantes desenvolvimentos para a cultura do texto. Álvarez Valdivia (2020, p. 17), ao evocar as reflexões de Bruner, assinala que as grandes mudanças tecnológicas do mundo afetam a vida humana em todos os terrenos, assim, “las nuevas generaciones deben aprender no solo a manejar cantidades de información e interaccionar con un mundo tecnológico cambiante, sino también a desarrollar un concepto de sí mismos como ciudadanos del mundo al mismo tiempo que conservar su identidad local.”. Assim aconteceu desde que a humanidade é humanidade, não apenas no que compete aos instrumentos de *leitura* e *escritura*. Acrescentamos, portanto, que essas mudanças podem ser substantivas em nosso comportamento, em nossa psique, em nossas relações para além da *escrita*, para além da *leitura*. Eis aí um grande desafio no qual iremos tentar nos embrenhar nesse percurso.

3 LEITURA E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: IMPLICAÇÕES RELACIONAIS

Encerrei o segundo capítulo desta tese com uma reflexão sobre instrumentos da *leitura*, seus *suportes*, e suas implicações na vida humana, dando destaque a questões mais globais da discussão que interessa a este estudo. Para que compreendamos especificidades da *leitura* realizada para fins acadêmico-científico, darei, agora, um passo atrás, ou à frente, de modo a promover reflexões sobre *leitura*, *pensamento* e *linguagem*, em uma discussão conceitual que se estende, primeiramente, na seção inicial, (i) à discussão sobre a transitividade da *leitura*; passando pela reflexão, na segunda seção, sobre (ii) *pensamento* e *linguagem*; e, por fim, encerrando a discussão, na terceira e última seção, com (iii) implicações dos *conceitos cotidianos* e *científicos* nas relações aqui em focalização. As discussões, no todo deste capítulo, seguem tendo como fundamentação a perspectiva vygotskiana. Ademais, lanço mão de autores de orientação bakhtiniana, na já mencionada pontualidade de ancoragem, e, por outra parte, evoco também alguns autores de orientações distintas, quando nas especificidades da discussão sobre cultura escrita, fazendo-o com a marcação dessas mesmas distinções e em nome dessas mesmas especificidades.

3.1 DAR AO VERBO O QUE É DELE: LER, SEUS COMPLEMENTOS E SUAS IMPLICAÇÕES

Antes de abordar tais questões, seguindo-as sob as condições científico-acadêmicas requeridas na orientação do *gênero* ‘tese’, prossigo por outra vereda, em parênteses bastante breves e, por isso mesmo, arriscados: pontuo, aqui, que caso eu houvesse principiado este capítulo, ou mesmo o texto inicial deste estudo, partindo de representações de lugar comum, tais quais: ‘a *leitura* é uma das atividades mais importantes da vida humana’; ‘é engrandecimento’; ‘é a possibilidade de transformação da humanidade’ – afirmações hoje submetidas a amplo escrutínio teórico, especialmente pela perspectiva relativista dos estudos do letramento²³ – e questões tais, talvez não me defrontasse com contraposições no âmbito dos debates cotidianos sobre o tema. Isso porque parece consensual a compreensão empírica

²³ A exemplo da obra fundante de Brian Street, ‘Literacy: theory and practice’, de 1984.

de que temos acesso ao conhecimento formal por essa via de aprendizado, de modo que a falta de complemento nominal e/ou verbal – ‘o que é lido’ –, torna-se meramente assessoria em enunciados como esses.

Essa valoração empírica parece compor o tratamento científico da *leitura*. Em meio à pandemia de Covid-19 – e aqui coloco minha voz essencialmente opinativa e temporal, sem acabamento teórico –, tenho assistido, diante do cenário científico-negacionista em nosso país²⁴, a uma reação a esse mesmo negacionismo, com acento na importância da ciência, o que, a princípio, é bastante pertinente. Nesse acento, em contrapartida, a voz da ciência é, muitas vezes, tomada sem história, como exata e quantitativa, especular, pendendo para um discurso positivista dado ao saber científico especulativo (LYOTARD, 2013 [1979]). Também ‘ler’ adentra esse enquadramento dessa mesma assepsia especulativa quando muitos dos que aludem à ciência – sem um devido aprofundamento – sugerem que a *leitura* em sua generalidade, em sua pseudointransitividade (BRITTO, 2015), seria a salvação aos negacionistas da virologia. Ler, nesse sentido, tiraria as pessoas desse buraco negro de ingenuidade e incompreensão sobre a importância da proteção, do distanciamento social e da vacinação, por exemplo, porque lhes facultaria o acesso ao saber científico, desconsiderando-se, para tal, as condições históricas dos leitores e do próprio ‘ato de ler’.

Aludir a essa questão cotidiana, e negá-la parcialmente – pois a *leitura*, dada a mencionada historicidade, não necessariamente é caminho certo para um ‘resgate da ignorância’ – não implica ser contra a ciência ou contra a *leitura*, tampouco assumir uma compreensão relativista acerca desse assunto. Concebemos a *leitura* como atividade cultural humana com presença latente em nossa sociedade, sendo ela meio especialmente importante de acesso à informação e ao conhecimento – a depender do objeto lido –, e que deve ser, portanto, considerada uma atividade de direito pleno a todos os cidadãos (BRITTO, 2012; 2015). Tal direito implica preliminarmente alfabetização, ingrediente fundamental, como constitutiva da equanimidade econômica, para imersão em distintas esferas da atividade humana com o fito de pleno acesso aos bens culturais.

Problematizar as afirmações anteriores visa justamente ponderar acerca de questões

²⁴ Refiro-me à negação de parte de alguns políticos e cidadãos brasileiros, à época de produção desta tese, da pandemia de Covid-19 como fato em si mesmo e das respectivas admoestações e orientações da infectologia e da virologia sobre o tema, a sugerir-se, nesse comportamento, o movimento de negação da ciência como produtora de verdades, movimento típico do relativismo pós-moderno (LYOTARD, 2013 [1979]).

que circundam a discussão sobre *leitura*, assim como muitos estudiosos da cultura escrita já o fizeram em outros contextos e situações. Dentre tais estudiosos, Britto (2015) coloca sob escrutínio o ‘olhar redentor’ dado à *leitura*. Segundo ele, defensor de uma perspectiva histórico-dialética, conforme essa compreensão, as pessoas, se verdadeiramente leitoras, tornar-se-iam “[...] melhores, libertas de um estado de alienação, o que possibilitaria seu engajamento, a partir da vontade desperta pela própria leitura, em movimento de solidariedade ou de transformação da sociedade.” (BRITTO, 2015, p. 77).

Acerca dessa questão, Rodríguez (2021) traz um panorama bastante provocador sobre vulgarizações que englobam essa discussão. O autor convida o leitor a refletir sobre já-ditos acerca do propósito de ler, trazendo, em uma das ocasiões, a história dos campos de concentração nazistas. Segundo ele, na lógica do instruído aparato nazi, não cabia a reeducação sem o uso das principais ferramentas educativas: os livros e, desse modo, a *leitura*. Registra Rodríguez (2021) que Joseph Goebbels foi um dos membros mais estudiosos do partido nacional-socialista e conhecedor da literatura de sua época, capaz, assim, de desfrutar de páginas de novelas sem se tornar alheio às contingências da guerra. O livro e a *leitura* eram, para Joseph Goebbels, fonte essencial de ensino e instrução. Diante dessa colocação, Rodríguez (2021, p. 38) lança os seguintes questionamentos:

¿Quién podría imaginar que tras ese lírico amor por la lectura se escondiera un ser despiadado capaz de promover y justificar sádicas masacres? [...] ¿Alguien podría decir que el doctor Goebbels no practicaba una suerte plena de lectura profunda, una lectura atenta, reflexiva, con sentido crítico, a la que dedicaba el tiempo y la atención necesarios sobre la que volcaba empatía y afán de entender la intencionalidad del autor?

Tais provocações talvez nos levem a repensar as recorrentes afirmações feitas em nome da *leitura* [aqui, no singular], adjetivando-a como uma atividade que naturalmente leva ao engrandecimento e à transformação humanos; a uma sociedade mais justa, igualitária, desenvolvida, e livre [na datação desta tese, também do vírus Sars-Cov-2]. Sobre essa questão, Britto (2015, p. 66) registra: “O hábito da leitura não é bom ou mau em si, nem tem o poder de transformar ou engrandecer as pessoas individual ou coletivamente.”. Daí que o cuidado em não generalizar tal atividade não significa negação à *leitura* ou minimização de sua importância, mas implica uma compreensão de que ela pode ser adjetivada de inúmeras maneiras: como ‘boa’ ou ‘ruim’; ou pode simplesmente ‘ser’, sem adjetivações.

Salvaguardando a formação de cada sujeito leitor, e sua *zona de desenvolvimento real* (ZDR), evocamos reflexões de Bértolo (2014, p. 63), para quem,

Um texto ininteligível (para um leitor concreto) irá bloquear a partida; um texto de escassa potência (e neste caso chamamos de escassa potência a sua pobre capacidade para ‘despertar’ a trama leitora) apenas produzirá um fraco jogo de intercâmbios ou refrações significativas, enquanto um texto de alta potência irá produzir um feixe de fluxos interativos de alta intensidade e complexidade no qual o movimento de confronto pluridialético e simultâneo exigirá que o leitor desdobre suas mais altas capacidades intelectuais: a capacidade de associação, a memória, o pensamento dedutivo e indutivo, a capacidade de síntese, a elaboração de hipóteses e expectativas, o julgamento, a deliberação, a visualização espacial, a compreensão temporal, a capacidade de contraste, o reconhecimento das convenções, o pensamento abstrato, etc.

Compreendendo que lemos de modo distinto, a depender de quem lê, da esfera da atividade humana em que se historia a *leitura*, e do *gênero primário* ou *secundário* (BAKHTIN, 2010 [1952-1953]) em que esse texto se materializa, seguimos novamente com Rodriguez (2021), que, após promover as reflexões sobre a relação entre o ler e o nazismo, questiona a afirmação de que a *leitura* por si mesma seria suficiente para formar espíritos empáticos e críticos quando o mais ilustrado dos espíritos alemães não era outra coisa senão um pensador elitista e reacionário. Acrescenta, portanto, este autor, que a *leitura* seria necessária para o desenvolvimento de certas faculdades intelectuais, mas insuficiente para determinar a maneira como são utilizadas tais faculdades, uma vez que

[...] el texto es en sí mismo ambiguo, interpretable, anfibológico, y el ser humano es una aleación de bien y de mal, de profundidades tenebrosas y cimas esplendentes, de hostilidad y fraternidad, tendente a interpretar lo que lee en la clave que le compense y beneficie. La lectura por sí misma es incapaz de deshacer ese embrollo axiológico, ese encarnizado enfrentamiento de valores antagónicos. Leer no es lo que las campañas de lectura y los eslóganes sobre su promoción pretende inculcarnos: una senda florida que va directa del aprendizaje al deleite, la libertad y el ejercicio de los más altos valores morales e intelectuales. Nada de eso es cierto, a menos que el aprendizaje de la lectura se vea acompañado de un trabajo sistémico sobre el sentido crítico, que entraña el saber y querer desplazarnos de nuestras más incommovibles certezas para intentar entender cómo se construyen las de los demás, y sobre el sentido ético y moral, para intentar garantizar que podamos al menos apaciguar la bestia que llevamos dentro (RODRÍGUEZ, 2021, p. 50-51).

Tais colocações, embora soem desanimadoras para nós, estudiosos da linguagem e defensores da capacidade de transformação humana pela via educacional – o que implica a *leitura*, quer suscitada do sujeito em ambientação de instituições de escolaridade, quer derivada do comportamento dele próprio em autoeducação –, tratam de fazer com que

aterrissemos ao plano mais real de suas funções. Em seu estudo, Rodríguez (2021) acresce que Jean-Paul Sartre alcançou sua maior atitude moral e lucidez quando abraçou a insuficiência da *leitura-escritura* e, ainda assim, seguiu advogando pela vigência de ler e escrever como modos de explorar criticamente as próprias margens, abrindo caminhos para o que ainda não sabemos. Nas palavras de Jean-Paul Sartre, citadas por Rodriguez (2021, p. 90):

Me he desinvertido pero no me he exclaustado: sigo escribiendo. ¿Qué otra cosa se puede hacer? [...] Es mi costumbre y además mi oficio. Durante mucho tiempo tomé la pluma como una espada; ahora conozco nuestra impotencia. No importa, hago, haré libros; hacen falta; aún sirven. La cultura no salva nada ni nadie, no justifica. Pero es un producto del hombre: el hombre se proyecta en ella, se reconoce; solo le ofrece su imagen este espejo crítico.

Até o momento, expus citações e referências, sem as devidas especificações e detalhamentos acerca do tipo de *leitura* a que tais autores estão se referindo, embora se possa inferir que, quando se trata da importância de ler, a referência seja justamente a *leitura* de textos em *gêneros secundários* e não em *gêneros primários* (BAKHTIN, 2010 [1952-53]), uma vez que é por meio de *leituras* mais complexas, como as *leituras* em *gêneros do discurso secundários* com textos de cunho técnico-científico, filosófico e literário, que há maior possibilidade de desenvolvimento das funções intelectuais do homem, pois, nelas, há maior oposição de vozes (BAKHTIN, 2010 [1979]), contribuindo, assim, para a ampliação dos significados do mundo, bem como para transformar ideias em pressuposições e inferências como também em conceitos, princípios e explicações (SERRANO, 2014), aqui implicados os *conceitos científicos* como os toma Vygotski (2014, [1934]).

Nesses termos, compreendendo que não é qualquer *leitura* que nos leva ao conhecer, ao saber e ao refletir, assim como não é qualquer experiência fílmica que nos faz amadurecer em nossas referências alegóricas e inferências imagéticas, recorro a Cassany (2006), estudioso espanhol que enfatiza a natureza transitiva da *leitura*, pontuando que cada *leitura*, a seu tempo, adota práticas particulares, em forma de *gêneros do discurso* também particulares. Argumenta:

Para cada género (el poema, la noticia o las instrucciones), leer y escribir cumplen funciones concretas; el lector y el autor asumen roles específicos, se manejan unos recursos lingüísticos prefijados, se practica una retórica también preestablecida.

Desde los papiros egipcios hasta la actual pantalla electrónica, pasando por los manuscritos del monasterio medieval o las primeras impresiones, todo ha cambiado: los soportes de la escritura, la función de los discursos, el trabajo del autor y del lector o la manera de elaborar el significado. «Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura (CASSANY, 2006, p. 2).

No que tange a essa questão, também aludimos mais uma vez a Britto (2003; 2012; 2015), linguista brasileiro que atentou para discussões relacionadas às especificidades da leitura. Conforme esse autor²⁵, não seria plausível considerar a *leitura* em enfoque intransitivo, pois, quando lemos, lemos algo. Esse ‘algo’ pode ser tanto um recado abreviado no *Whatsapp* quanto um romance de quatrocentas páginas de Saramago; pode ser a lista de atividades de trabalho quanto uma tese de química orgânica. Esses diferentes tipos de *leitura* reverberam de modo distinto no leitor. De acordo com Britto (2015, p. 66),

Ler é “verbo transitivo” e, portanto, ao indagar sobre a leitura [...] há que indagar também sobre os objetos sobre o qual ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc. Ler, além de ser uma ação intelectual marcadamente metacognitiva, é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: o escrutínio e a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimentos e a realização do autoconhecimento. Tudo isso se faz de uma forma muito especial pela leitura, ainda que também se possa fazer sem ela. É que uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se fez na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolva e articulada.

Compreender que ler abarca distintos objetos e que é um passo para aceder à grande parte da produção da humanidade, é ingrediente para entender que há motivações distintas em diferentes *leituras-escrituras*. Cada produção textual, objeto do ato de ler, pode ser diametralmente oposta à outra, no que concerne ao objetivo de quem realiza a *leitura* e, por implicação, seus propósitos de socialização, considerando autor, contexto de produção, especificidade no dizer, ‘intenção’. Essas questões obrigatoriamente nos levam a Bakhtin (2010 [1952-53])²⁶ e seu amplamente conhecido conceito de *gêneros do discurso* a que vimos aludindo pontualmente.

²⁵ Aqui, evocamos esse autor para as questões que dizem respeito à *leitura*, por estar em consonância com a perspectiva teórica na qual nos inscrevemos. Sabemos, no entanto, que as discussões sobre transitividade da leitura foram feitas por outros autores, sob outros escopos teóricos, como Olson (1998). No Brasil, podemos aludir a Magda Soares (2008), estudiosa do campo educacional e linguístico que também tratou de discutir sobre *leitura* como verbo transitivo, inscrita, à época, nos Estudos do Letramento.

²⁶ Ainda que seja objeto de nosso interesse discutir sobre questões que envolvam as definições de *enunciado* e *gêneros do discurso*, não temos como foco saturar as referidas conceituações, haja vista que tais conceitos têm sido amplamente discutidos no campo dos estudos da *leitura*. Em contrapartida, irei atentar, aqui, para o conceito de *gêneros do discurso secundários*, considerando sua importância ímpar nas discussões desta tese, uma vez que o objetivo deste estudo são *leituras* de âmbito acadêmico, materializadas em *gêneros* tais.

Conforme esse filósofo da linguagem, nunca nos enunciamos no vazio, sempre respondemos aos outros, por meio de enunciados concretos e únicos, os quais “[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem [...] mas [...] por sua construção composicional.” (BAKHTIN, 2010 [1952-53], p. 261). Cabe acentuar, à luz das bases bakhtinianas de Faraco (2009), que “[...] todo enunciado emerge sempre necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo.” (FARACO, 2009, p. 25). Assim, cada enunciado carrega sua particularidade e individualidade, mas, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2010 [1952-53], p. 262, grifo do autor), os *gêneros do discurso*.

Historiados em distintas relações intersubjetivas estabelecidas em diferentes esferas de atividade humana, os *gêneros* carregam a infinitude e a inesgotabilidade de sua riqueza e de sua diversidade, haja vista que as relações interpessoais, o desenvolvimento humano, vão exigindo novas configurações, novas sociabilidades, e, portanto, outros novos *gêneros*. Ainda que quando nos referimos a *gêneros do discurso* não nos refiramos exclusivamente à modalidade escrita da língua, mas também à oral, uma vez que há *gêneros* de distintas naturezas, nosso foco se dirige aos *gêneros* cujos textos constitutivos materializam-se na modalidade escrita da língua, considerando que este estudo se inscreve em uma discussão sobre *leitura*. Isso posto, a expansão dessa riqueza e a diversidade dos *gêneros*, destacadas por Bakhtin (2010 [1952-53]), quiçá, em certo sentido, possamos atribuir ao surgimento da *escrita*, já que

Equipado con un sistema de escritura óptimo, es decir, capaz de conservar todo lo que podía decirse oralmente, el terreno estaba listo para la evolución de una nueva forma del discurso, el escrito, y por ende, de una nueva forma de pensamiento. El modo escrito no dependía de la facilidad para ser recordado, sino de principios enunciados, de definiciones explícitas de términos, del análisis lógico y de las pruebas detalladas. El resultado fue el fin del encantamiento y el comienzo de la concepción moderna del mundo. (OLSON, 1998, p. 58).

E, por isso mesmo, tal resultado implicou também um relaxamento das demandas impostas pela necessidade de memorização, acrescenta esse último autor canadense, de epistemologia distinta do quadro bakhtiniano. Daí que, da expansão da *escrita*, vimos o nascimento do romance e a ‘morte’ da epopeia; vimos a criação do *e-mail* e o desaparecimento da carta epistolar; vimos o surgimento das mensagens de 280 caracteres no

Twitter e a decadência dos ‘depoimentos’ do Orkut. A lista é bastante ampla e constante. Ela vai se alterando, conforme vão se gestando novas maneiras de interagir socialmente. Por vezes, dão lugar a outros modos de socialização e, outras vezes, convivem e se alternam entre si conforme a esfera da atividade humana, o cronotopo (BAKHTIN, 2010 [1979]; 2013 [1969]), os interlocutores, etc. As reflexões ensaísticas de Vallejo (2019), seguem a mesma compreensão de que, com o surgimento e difusão da *escrita*, novos textos começaram a se multiplicar em uma variedade infinita, uma vez que não estavam mais sujeitos à economia da memória, e que o armazém do conhecimento deixou de ser acústico e “[...] se convitió en un archivo material y por tanto se podía ampliar sin límites. Así, la literatura ganó la libertad de expandirse en todas las direcciones, ya no tenía que administrar con avaricia la acotada capacidad del recuerdo.” (VALLEJO, 2019, p. 104). Seguindo essa reflexão, voltamos à Bakhtin (2010 [1979]), para quem

Não se deve [...] minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros secundários [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários [...], que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2010 [1952-53], p. 263).

Sobre essa diferenciação, é importante pontuar que, embora esse filósofo da linguagem caracterize de modo bastante distintos os *gêneros primários* e *secundários*, ele não os desassocia; em vez disso, considera-os interdependentes. Faraco (2009, p. 133), em sua filiação bakhtiniana, nos auxilia na compreensão sobre como pode haver essa interdependência entre tais *gêneros*:

Em muitas de nossas atividades, há uma passagem constante do plano secundário para o primário e deste para aquele. Lembremos, por exemplo, de uma conferência no contexto da educação acadêmica. Trata-se de um gênero secundário bastante elaborado no correr da história das atividades acadêmicas, que tem certas formas relativamente estáveis de acontecer, mas que se mescla durante sua ocorrência, com gêneros primários de vários tipos, como, por exemplo, quando o expositor conta uma piada ou faz uma réplica a uma observação espontânea de um ouvinte, e assim por diante.

A noção dessa interdependência entre os diferentes *gêneros do discurso* sublinha sua

plasticidade e, portanto, a dinamicidade da língua. A depender do horizonte apreciativo, da esfera da atividade humana, dos artefatos que compõem o conjunto de interação, e com quem estou interagindo, o modo como uso a língua se alterna. Bakhtin (2010 [1952-53], p. 282, grifo do autor) afirma que

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc.

Considerando a dinamicidade e a naturalidade com que lidamos em muitas situações de interação social, talvez não possamos nos referir estritamente a ‘escolhas’ quando se trata de uso da língua, uma vez que muitas das esferas da atividade humana, já amplamente historiadas como tais, requerem o uso de determinados *gêneros do discurso* antes mesmo de passarmos a conhecer/compreender/acessar tais espaços. A questão posta aqui é que não se trata necessariamente de uma simples ‘escolha’ de o sujeito usar este ou aquele *gênero*, quando de seu ‘pré’ estabelecimento em relações interpessoais em tais determinadas esferas. A composição, o cenário, convidam e, por vezes, convocam distintos e específicos usos da língua, em suas modalidades oral ou escrita, com os quais o sujeito precisa operar para que possa imergir e/ou mover-se socialmente.

À parte dessa ponderação, relevante para o que tratamos aqui, mas abordada sem muito esquadrinhamento, uma vez que entendemos ser uma discussão bastante saturada em nosso campo de estudo, é importante pontuar que, no que diz respeito ao campo de investigação desta tese, as disciplinas em foco das fases finais do Curso de Letras (UFSC), há, nessa esfera, relações específicas entre os sujeitos que nela imergem e, por isso, como se trata de ambiente acadêmico, as vivências dentro do *gênero* ‘aula’, requerem modos peculiares de inter-relacionamento, que levam à *leitura* – e também à *escritura* – de textos em outros *gêneros secundários*. Assim, embora saibamos da tensão respectiva a como *gêneros primários* e *secundários* se historicam em sala de aula – como destacou Faraco (2009) –, também há essa intercambialidade de *gêneros*. Nosso enfoque, no entanto, está naqueles *gêneros* que ganharam o ‘grande tempo’, nos quais presente, passado e futuro dialogam, por meio dos quais diferentes espaços histórico-culturais se interpenetram (BAKHTIN, 2010 [1952-53]). Pontua Bakhtin (2010 [1952-53], p. 266): “[...] uma determinada função e

determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros [...]; assim, a alusão às discussões sobre os *gêneros do discurso secundários* se torna necessária, uma vez que o campo desta tese é justamente a esfera acadêmica.

Em tal *esfera*, na qual as relações intersubjetivas entre acadêmicos são movidas pelos processos de ensino e aprendizagem, há, como mencionamos, a proeminência de *gêneros secundários* tais como artigos e ensaios científicos, entrevistas, resenhas etc. Esses *gêneros*, requerem *leituras* distintas, posturas distintas, *atenção mediada* e *memória lógica*, ativação de funções cognitivas e inferências que não são exigidas – ou são exigidas em menor grau – em *gêneros primários*. Essa questão reacende a própria afirmação de Britto (2015, p. 134), de que “[...] não é a leitura que conduz o indivíduo a novas formas de inserção social; ao contrário, é o tipo de vínculo que ele estabelece com o mundo, com os outros, que pode conduzi-lo a ler estas ou aquelas coisas de um jeito ou de outro.”.

Como já acentuamos no início desta tese, a *escrita* é uma *linguagem artificial*; uma criação humana. O processo de ler a letra cursiva em um quadro negro, na inscrição de uma frase curta – como ‘João mora na cidade.’ –, exige que tenhamos passado por um processo de alfabetização e exige que sejamos inscritos, envolvidos, imersos – e isso implica equanimidade econômica – nesta sociedade que reputamos, hoje, como ‘grafocêntrica’. Por outro lado, como tratamos anteriormente, a depender da natureza das inter-relações humanas, da complexidade delas, da esfera da atividade humana em questão, o *gênero* se historia de modo distinto, com suas particularidades e, por isso, vai exigindo modos de ler mais ou menos aprofundados. Ainda recorrendo a Britto (2003, p. 145),

[...] é preciso relativizar a oposição leitor x não-leitor [...]. A escrita perpassa as relações comerciais e industriais, os processos de divulgação de informação e toda a atividade política, de modo que não se pode falar propriamente em dois universos – um da escrita, outro da oralidade – independentes, mas sim numa multiplicidade de situações em que o “saber letrado” se inscreve com maior ou menor intensidade e grau de interferência.

Compreender as questões que circundam a atividade do ler – a esfera da atividade humana, os interactantes e os *gêneros do discurso* prevalentes em tais esferas – é um caminho para a compreensão daquilo que vimos acentuando, em consonância, aqui, com Britto (2015): a *leitura* é transitiva. Nesses termos, cientes de que, na referida esfera da atividade humana,

foco deste estudo, os *gêneros* prevalentes são os *secundários*, vale, em momento seguinte, buscar discutir especificidades que carregam as *leituras* de âmbito acadêmico; as *leituras* para o conhecimento formalizado; as *leituras* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*. Por essa razão, adiante, ocupamo-nos de uma discussão sobre *pensamento e linguagem*.

3.2 SOBRE ESTE ‘ÁTOMO’ CHAMADO *PALAVRA*: O *PENSAMENTO* E A *LINGUAGEM/FALA* NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Em ‘Gracias a la vida’ (1966), canção presente no álbum ‘Últimas canciones’, a artista chilena Violeta Parra compôs o seguinte verso: “[...] gracias a la vida que me ha dado tanto/ me ha dado el sonido y el abecedario / Con él, las palabras que pienso y declaro/ Madre, amigo, hermano y luz alumbrando/ La ruta del alma del que estoy amando.”. Essa alusão artística apresenta tanto a voz quanto o aprendizado do sistema alfabético como atividades humanas significativas, uma vez que delas nasce o som, nasce a palavra [escrita] e nasce, portanto, o sentido. É com a palavra, falada e/ou escrita, que nos fazemos ‘ser’ no mundo, na vida; e é ela – a palavra –, microcosmos da consciência humana (VYGOTSKI, 2014 [1934]): o meio mais elementar de refletir a realidade (LURIA, 2014 [19__]).

Aqui, recorro também à singular reflexão de Calvino (1990, p. 92-93), para quem a palavra “[...] associa o traço visível à coisa invisível, à coisa desejada ou temida, como frágil passarela improvisada sobre o abismo.”. Na busca por arriscar uma possível compreensão acerca desse metafórico enunciado, associo ‘visível’ à *palavra* escrita ou falada; e ‘invisível’, ao *pensamento*. ‘Frágil passarela’, quiçá, à remissão aos desencontros de sentidos quando de enunciações como: ‘não era bem isso que eu queria dizer’; ‘não estou encontrando uma palavra que corresponda’; ‘você pôde compreender meu ponto de vista?’. Dizer, escrever, é o risco, é o corte que nos coloca entre a mútua [in]compreensão que nos leva a inúmeros sentidos e significados, os quais nascem n[d]essa ponte entre microgenia e sociogenia (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

O campo de estudos da *linguagem* e do *pensamento* é bastante vasto. Ele pode nos remeter à Literatura, à Linguística, à Psicologia, à Antropologia, à Sociologia, dentre outros tantos campos científicos. À parte dessas possibilidades (in)finitas que trazem a ciência – a cultura humana –, parece consensual, atualmente, e em quaisquer desses campos, que a

linguagem/fala têm implicações no *pensamento*, e o *pensamento* tem implicações na *linguagem/fala*, e que ambos, embora tenham gênese distinta, como advogou Vygotski (2014 [1934]), são ingrediências determinantes da cultura (BRUNER, 2010 [1986]). Dessa discussão, podemos recordar o que pontua Benjamin (2018 [1935-1936]), em suas reflexões sobre tradução. Conforme ele, “[...] não há mundo de pensamento [humano e consciente] que não seja mundo de linguagem, e nós só vemos do mundo [convivemos com o mundo] [na]aquilo que está pressuposto na linguagem.” (BENJAMIN, 2018, [1935-36], p. 101). Essa colocação, encaminha-nos mais uma vez às reflexões de Del Río, Álvarez e Wertsch (1997), já referenciadas em outra seção desta tese, de que só podemos atuar no mundo evocando mediadores disponíveis no jogo de instrumentos culturais; afinal, não estamos e nem somos fora dele.

Daí que compreender esses dois processos como implicados – sem o objetivo de cartografar as definições de *linguagem/fala* e *pensamento* em diferentes orientações teóricas – nos redireciona à discussão sobre *leitura* e apropriação do conhecimento. Se ler é mais que decodificar, é ir além, é produzir significados e sentidos na relação entre autor e leitor por meio do *signo*, por meio da *palavra* escrita, ou precisamente, aludindo a Sartre (2015 [1947], p. 40), se ler implica “[...] prever o fim da frase, a frase seguinte, a outra página; esperar que elas confirmem ou infirmem essas previsões; [...] [em] uma quantidade de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e decepções.”, para compreender as razões que fazem com que um texto em *gênero primário* seja diferente de um texto em *gênero secundário* (BAKHTIN, 2010 [1952-53]), é necessário, antes, empreender uma reflexão sobre a relação entre *pensamento* e *linguagem/fala* e *escrita*.

Antes de discutir diretamente essa relação, compete salientar que é tácito no campo científico, sobretudo à luz de teorizações cognitivistas, que algo acontece em nosso cérebro quando há o processamento de *leitura*. Neuropsicólogo de tais teorizações, Dehaene (2012) explica que a aprendizagem do sistema escrito modifica a forma de escutar os sons da palavra e, por implicação, a anatomia do cérebro: “[...] o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios” (p. 227). Sabemos também, conforme esse autor, que o cérebro de quem realiza a *leitura* comporta maior massa cinzenta, incrementa as interconexões dos dois hemisférios, desenvolvendo algumas capacidades cognitivas específicas. Vallejo (2020, p. 21), em desdobramentos desse tema, mas sob

inscrição epistemológica distinta da neuropsicologia cognitivista, pontua:

Propulsados por el lenguaje y la creatividad, nuestros cerebros despegaron de la mera evolución biológica, cuya cadencia es implacablemente lenta, y elevamos el vuelo con las rápidas alas de la revolución cultural. Hace miles de años la invención de una sofisticada tecnología, la escritura, abrió las puertas a conservar conocimientos, ideas y sueños, a expandirlos y hacerlos revivir con cada mirada que se poda en las letras de una página [ou de uma tela].

Está claro, e já vimos advogando em favor disso desde o início desta tese, que produzimos conhecimentos e nos apropriamos deles [também – e, talvez, especialmente] por meio da *palavra* escrita. Conforme Vinão Frago (2010), a *escrita* guarda estreitas relações com o ‘espaço’ e com o ‘tempo’ da existência e atividade humana. Segundo esse autor, a *palavra* escrita permitiu salvar a efemeridade da oralidade, facultando a recuperação do escrito em outros cronotopos (BAKHTIN, 2013 [1969]). Essa circunstância

[...] favoreció unos determinados desarrollos cognitivos [...] en detrimento de otros. Promovió [...] una nova conciencia de la temporalidad, del flujo del tiempo, ligada a la de la textualidad, a la de la separación entre el contexto de producción de los textos – irrecuperable en sí mismo – y los contextos en que los lectores hacían uso, se apropiaban y daban vida a los mismos. (VIÑAO FRAGO, 2010, p. 351).

Tais reflexões nos encaminham a outras, como aquelas de Rodriguez (2021, p. 109), o qual pontua que, ao ler,

[...] desarrollamos habilidades cognitivas que determinan nuestra manera de conocer: aprendemos a atender y a concentrarnos y, en ese ejercicio, conectamos con nuestros conocimientos previos; nuestra memoria de trabajo se incrementa; nuestra capacidad de inferir y anticipar acontecimientos sucesivos se acrecienta; y nuestra facultad de monitorizar lo que hacemos durante todo ese proceso, se amplía. No sabemos si somos mejores o peores que quienes no aprendieron a leer, pero sabemos que somos distintos.

Em contrapartida, ainda que nosso cérebro ative regiões distintas quando decodificamos (DEHAENE, 2012), sabemos, como já discutimos anteriormente, que ler a instrução de um xampu não requer o mesmo esforço cognitivo e conhecimentos prévios que ler um artigo científico sobre o conceito de ‘epistemologia’, por exemplo. Trata-se, aqui, de distinções entre a *leitura* de textos em *gêneros primários* e a *leitura* de textos em *gêneros secundários*, para cuja reflexão lançaremos mão das discussões de base vygotskiana sobre *pensamento e linguagem//fala*, com desdobramentos no conceito de *palavra*.

Em *Pensamiento y Lenguaje [fala]* (2014 [1934]), Vygotski, registra sua incompatibilidade como algumas áreas da Psicologia – como a *psicologia asociacionista* e a *psicologia estrutural* –, adjetivando-as, assim, como profundamente anti-históricas, uma vez que ambas consideravam *pensamento* e *linguagem/fala* de maneira equivalente, deixando esses complexos processos, que fazem parte do desenvolvimento humano, à margem da história. A partir de sua crítica categórica acerca dessa importante questão para a Psicologia – e também para os estudos linguísticos –, Vygotski (2014 [1934]) assinala que apenas a psicologia histórica permitiria uma interpretação correta, no que se refere à compreensão sobre *pensamento* e *linguagem/fala*. Conforme o autor, uma *palavra* desprovida de *pensamento* é uma *palavra* morta, e todo *pensamento* não encarnado na *palavra* é uma sombra (VYGOTSKI, 2014 [1934]). Seu foco, nesse sentido, estava justamente em descobrir as relações entre *pensamento* e *linguagem/fala* como um processo dinâmico. Sua compreensão, pois, era que a *linguagem/fala* e o *pensamento* seriam a chave para compreender a natureza da consciência humana. Para ele,

La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo. Es el microcosmos de la conciencia. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 346-347).

No capítulo 4 de *Pensamiento y Lenguaje [fala]* – ‘Raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje’ – o autor busca, então, comprovar, com base em seus experimentos e com atenção aos experimentos já realizados por outros estudiosos, que ambos os processos *pensamento* e *linguagem/fala* não evoluem paralelamente nem uniformemente, mas, procedem de raízes genéticas independentes. Registra o autor, contudo, que, em determinado momento, no processo de desenvolvimento do *pensamento* e *linguagem/fala*, essas duas linhas se encontram e coincidem, suscitando, assim, uma forma nova de comportamento, exclusivamente humana, e fazendo com que o *pensamento* se torne verbal e a *linguagem*, intelectual (VYGOTSKI, 2014 [1934]). Nesses termos, a grande novidade, conforme o pesquisador, estava justamente em assumir a intersecção de tais linhas de desenvolvimento.

Certo de que o caminho à inteligência humana e à *linguagem/fala* não coincide com o caminho de desenvolvimento no reino animal, Vygotski (2014 [1934]) destaca, em se tratando

do *pensamento verbal*, que o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do *pensamento*: da função da *linguagem/fala*. A relação *pensamento e linguagem/fala* cresce e se desenvolve justamente no processo de desenvolvimento de ambas as linhas. É essa questão que o autor tenta aclarar nos capítulos 4 e 5 de *Pensamiento y lenguaje [fala]* e aprofundar no capítulo 6 dessa mesma obra. Seguindo as interpretações de Luria (2014 [19__]) sobre as contribuições do psicólogo bielorrusso, a busca de L. S. Vygotski era estudar o caminho que recobre o *significado da palavra*, observando o processo psicológico real em que a *palavra* se converte no verdadeiro instrumento para refletir as conexões e as relações das palavras-objetos; uma busca, portanto, por compreender o processo de *desenvolvimento humano*.

De acordo com o Vygotski (2014 [1934]), o *pensamento verbal* não constitui uma forma natural de comportamento, mas uma forma histórico-social, distinguindo-se de toda série de propriedades e regularidades que não podem ser encontradas nas formas naturais do *pensamento* e da *linguagem/fala*. Segundo ele, “Existe una gran zona del pensamiento que no guarda relación inmediata con el pensamiento verbal. En ella hay que incluir ante todo [...] el pensamiento instrumental y técnico y, en general, todo el campo de la denominada inteligencia práctica.” (VYGOTSKI, 2014 [1934]). Nessas condições, de acordo com o autor, o *pensamento verbal*, como um comportamento não natural, mas cultural, caracteriza-se por um conjunto dinâmico e complexo que funciona da seguinte maneira: o motivo que gera cada *pensamento* passa pela formalização desse *pensamento*, primeiro quanto à sua formação e à sua mediação na *palavra interna*, logo, mediado pelos *significados* das *palavras externas* e, finalmente, expressado em palavras (VYGOTSKI, 2014 [1934]). Destaca:

[...] todo pensamiento verbal tiende a unir algo y algo, cumple una función, hace una tarea [...]. Las unidades del pensamiento y las unidades del lenguaje no coinciden. Ambos procesos descubren su unidad pero no su identidad. Están ligados entre sí por complejas transiciones y transformaciones, pero no se confunden uno con otro como dos líneas rectas superpuestas. (p. 339).

O autor, por conseguinte, assume de modo enfático, e repetidas vezes ao longo de sua obra, que o *pensamento* não coincide diretamente com a expressão verbal; não se reflete na *palavra*, mas se realiza nela (VYGOTSKI, 2014 [1934]). Argumenta o psicólogo:

El pensamiento no solo está mediado externamente por los signos, internamente está

mediado por los significados. El hecho es que la comunicación directa entre conciencias es imposible tanto física como psicológicamente. Solo se alcanza a través de un camino indirecto, mediado. Ese camino consiste en la mediación interna del pensamiento, primero por los significados y luego por las palabras. El pensamiento nunca equivale al significado directo de las palabras. [...] el camino del pensamiento a la palabra es un camino indirecto y mediado internamente. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 342).

Assim, conforme o autor, são frequentes “[...] los lamentos sobre la imperfección de la palabra y lo inefable del pensamiento.” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 341); há uma substantiva complexidade entre ‘o que dizemos’ e o ‘o que queremos dizer’. Lançando mão de uma metáfora bastante esclarecedora, ele define o *pensamento* como uma nuvem que comporta uma chuva de palavras, e a motivação do *pensamento*, como o vento que movimenta tais nuvens. Sob tal aceção, inter-relacionar-se com o outro, considerando o que ele pensa, “[...] solo resulta posible cuando descubrimos la trama afectivo-volitiva oculta tras él.” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 342). Nesse processo argumentativo, o autor afirma que o *significado da palavra* é, portanto, a unidade dos processos de *pensamento* e *linguagem/fala*. Dessa unidade, a impossibilidade de maiores decomposições, uma vez que uma *palavra* sem significado seria mero ruído. Desse modo, o *significado* é a própria palavra como aspecto da linguagem e é a *generalização* ou *conceito*, no aspecto psicológico. Vygotski (2014 [1934]) trata de enfatizar ao longo de seu estudo que *generalização* e *significado da palavra* são sinônimos. Discorre:

Toda generalización, toda formación de un concepto constituye el más específico, más auténtico y más indudable acto de pensamiento. Por consiguiente, tenemos derecho a considerar el significado de la palabra como un fenómeno del pensamiento. Esto significa que el significado de la palabra es a la vez un fenómeno verbal e intelectual. [...] El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento solo en la medida en que el pensamiento está ligado a la palabra y encarnado en ella y viceversa, es un fenómeno del lenguaje solo en la medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra con sentido, es la *unidad* del pensamiento y la palabra. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 289).

Como resultado dessa reflexão emerge a consideração desse estudioso de que o *significado da palavra* não é permanente, mas, em contrapartida, varia ao passo que mudam também as formas de funcionamento de *pensamento*. Assim, segundo suas considerações, a relação entre *pensamento* e *palavra* é um movimento, uma via de mão dupla, que vai do *pensamento* à *palavra* e da *palavra* ao *pensamento*; é um processo de desenvolvimento

funcional que atravessa fases e estados. Acerca dessas fases e estados, Vygotski (2014 [1934]) promove, no capítulo 6, de *Pensamiento y Lenguaje [fala]*, uma discussão remetendo às teorizações piagetianas sobre *linguagem/fala egocêntrica*, na busca por definir e classificar o que seriam os planos *interno* e *externo da linguagem/fala*. Ainda que seja uma etapa bastante relevante do processo do *desenvolvimento humano*, não irei me ater, aqui, à extensa argumentação empreendida por ele, no que tange à *linguagem/fala egocêntrica*, questão amplamente referenciada em nossa área de pesquisa. Em contrapartida, compete pontuar especificamente que, para este autor, a *linguagem/fala egocêntrica* deve ser compreendida como uma forma mista no processo de desenvolvimento infantil; uma forma transitória entre a *linguagem/fala* voltada aos outros e a *linguagem/fala* voltada a si mesmo.

Ainda sob a compreensão de que o *pensamento* e a *palavra* são uma unidade autêntica, Vygotski (2014 [1934]) evidencia dois planos da própria *linguagem/fala*, os quais seguem direções opostas: 1) o primeiro plano considerado como *aspecto interno*: o sentido; a semântica da linguagem; e 2) o segundo plano, como o *aspecto externo*: sonoro, fásico – e, aqui, para as finalidades desta tese, também a *escrita* como modalidade historicamente derivada. Importa registrar, aqui, que o enfoque de Vygotski (2014 [1934]) estava em estabelecer uma discussão sobre a *linguagem/fala* – logo, modalidade *oral* –, desde o desenvolvimento infantil. Assim, quando ele se refere à *palavra*, está se referindo à *palavra falada*, como aporta a tradução de Alejandro Ariel González. Trata-se, pois, de uma discussão necessariamente contida no objeto de estudo desta tese, tendo presente que a *escrita* – tida pelo autor bielorusso como, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem – é decorrência histórica da *fala*. Logo, tratar de *escrita* implica tratar de *fala*. E, mais especificamente quanto ao objeto desta tese: tratar de *leitura* implica tratar de *escritura*; tratar de *escritura* implica tratar de *escrita*; tratar de *escrita* implica tratar de *fala*; tratar de *fala* implica tratar das relações entre *linguagem* e *pensamento*.

No que corresponde ao aspecto interno, ele se desenvolve do todo à parte – da frase à *palavra* –, enquanto o aspecto externo, manifesta-se da parte ao todo – da *palavra* à frase (VYGOTSKI, 2014 [1934]). De acordo com Vygotski (2014 [1934]), o *aspecto interno da linguagem/fala* – doravante *linguagem/fala interna* – é uma *linguagem/fala* de si para si – muda, silenciosa. Segundo o autor, ao falar com nós mesmos não precisamos pronunciar as palavras até o final, “[...] en el lenguaje [fala] interno la reducción del aspecto fonético

sucede de forma constante. El lenguaje [fala] interno es [...] un lenguaje [fala] casi sin palabras.” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 332). Ao passo que a *linguagem/fala interna* é um processo de sentido que vai de fora à dentro, em um processo de evaporação da *linguagem/fala* no *pensamento*, o aspecto externo da linguagem – a *linguagem/fala externa* –, se estabelece ao revés; é uma *linguagem/fala* do *eu* para o(s) *outro(s)*. Supõe a transição do *pensamento* à *palavra*, sendo um processo de materialização e objetivação do *pensamento*. Tais diferenças, registra o autor, têm consequências na natureza estrutural de ambas as funções verbais. (VYGOTSKI, 2014 [1934]).

Aqui, compete recorrer à integralidade do quadro vygotskiano, o qual resume de modo bastante explicativo a compreensão sobre *linguagem/fala interna* e *linguagem/fala externa*.

El lenguaje interno sigue siendo, no obstante, lenguaje; es decir, pensamiento relacionado con palabras. Pero, mientras que en lenguaje externo el pensamiento se realiza en la palabra, en el lenguaje interno, la palabra muere alumbrando un pensamiento. [...] el lenguaje interno consiste en el acto de pensar con significados puros. [...] El lenguaje interno es dinámico, inestable, variable, se mueve entre los dos extremos definidos y estables del pensamiento verbal que estamos estudiando, fluctúa entre la palabra y el pensamiento y en un instante pasa de uno al otro polo. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 339).

Ainda em vias de caracterizar e diferenciar esses dois planos: a *linguagem/fala interna*, para esse autor, tem como principal característica distintiva – como regra geral –, ser uma *linguagem/fala* abreviada, fragmentada e incoerente a outrem, de modo que o caráter predicativo puro e absoluto é a forma sintática fundamental de tal linguagem. Conforme Vygotski (2014 [1934]), ela é considerada uma função da *linguagem/fala* diferenciada, independente e única. Em sua compreensão: “[...] en el lenguaje [fala] interno, la norma es esa comunicación lacónica y clara, casi sin palabras, de los pensamientos más complejos [...]. En el lenguaje [fala] interno, nunca tenemos necesidad de nombrar aquello de lo que se habla, es decir, el sujeto.” (VYGOTKI, 2014 [1934], p. 330).

Em contrapartida, considerando os estudos de Vygotski (2014 [1934]), a *linguagem/fala externa* pode ser abreviada e predicativa apenas em situações específicas. Para ele, a predicação pura, nesse plano de *linguagem/fala*, aparece geralmente em resposta a alguma pergunta ou quando o sujeito do enunciado é conhecido de antemão pelo interlocutor, havendo, assim, um grau maior de intersubjetividade e, por conseguinte, uma abreviação do enunciado. Registra: “[...] cuando los pensamientos de los interlocutores son los mismos,

cuando sus conciencias siguen la misma dirección, el papel de las excitaciones verbales se reduce al mínimo. Y, sin embargo, se entienden.” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 323).

Salvaguardadas as distinções nas especificidades sintáticas de que trata o autor, quando interagimos com alguém com quem nos relacionamos constantemente – pais, irmãos, amigos, professores, cidadãos de uma mesma comunidade, colegas de uma mesma bandeira de luta, etc. –, ou quando temos pautas em comum em que já não são necessárias contextualizações extensas, quando o grau de intersubjetividade é maior, costumamos abreviar-resumir-encurtar o que será enunciado. Nesses casos, ‘abreviações’ sintaticamente depreensíveis em dêiticos e elisões por anáfora, por exemplo, sinalizam mútua apropriação conceitual entre os interactantes. Wertsch (1985) tratou disso com vagar, processo em que a dêixis ganha papel de destaque. Conforme ele, um falante pode “[...] use quite explicit (no abbreviated) utterances when a listener shares relatively little of the situation definition, but with greater intersubjectivity the speakers utterances need not be so detailed, or explicit, because the listener can be relied upon to understand more abbreviated directives.” (WERTSCH, 1985, p. 177). Assim, convém aludir: “Si todo lo que deseamos expresar estuviese encerrado en los significados formales de las palabras empleadas, para expresar cada pensamiento distinto necesitaríamos utilizar muchas palabras de las que en realidad empleamos. Hablamos solo con las alusiones necesarias.” (VYGOTSKI, 2012 [1934], p. 323).

Com o propósito de exemplificar suas postulações, Vygotski (2014 [1934]) emprega a seguinte comparação: segundo ele, a questão da abreviação sintática se torna mais compreensiva quando comparamos, por um lado, a *linguagem/fala externa* e, por outro lado, a *linguagem/palavra escrita* e a *linguagem/fala interna*. Em sua compreensão, diferentemente da *linguagem/fala externa – oral* [quando em situações específicas que envolvem, por exemplo, os *gêneros do discurso primários*], a *linguagem/palavra escrita*, implica maior complexidade, isso porque para expressar uma mesma ideia ela tende a requerer muito mais palavras que a *linguagem/fala oral* (VYGOTSKI, 2014 [1934]), uma vez que o interlocutor não está presente no momento do enunciado: não há um direcionamento presencial direto, não há gestos, não há entonação. Para ele, dada a distância entre os interlocutores, é rara a possibilidade de que haja compreensão com meias palavras e mediante o emprego de expressões apenas predicativas.

Considerada a ambientação histórica em que se insere L. S. Vygotsky, importa pontuar que as mídias tecnológicas atuais, ao engendram mecanismos para interatividade em tempos síncrono e assíncrono a distância, gestam novos *gêneros do discurso* nos quais se interpenetram, de modo inédito na História, tais modalidades oral e escrita das línguas, provocando mudanças substanciais na forma como esta última modalidade passa a se configurar (MARCUSCHI, 2010)²⁷. Nesses *gêneros* especificamente, dada essa interpenetração, a presente argumentação vygotskiana perde em força, não pela comparação entre as duas modalidades da língua – sob o argumento de que a escrita visibilizaria de modo mais claro as profundas diferenças de configuração que caracterizam a *linguagem/fala interna* como tal –, mas pela perda de distinção entre as modalidades em si mesmas.

Isso posto, nos *gêneros do discurso* em que se mantêm as distinções históricas entre as modalidades oral e escrita das línguas, a *linguagem/fala* quando das relações com a *escrita*, para o autor bielorrusso, torna-se uma forma mais elaborada, mais exata e mais completa da linguagem. Segundo ele, o rascunho seria o caminho definitivo dessa atividade complexa que é a *escrita*, uma vez que permite uma elaboração do que será enunciado. Registra, ainda, que um rascunho mental da *linguagem/fala* quando das relações com a *escrita* seria precisamente a *linguagem/fala interna*, mas, adverte: “El lenguaje interior desempeña ese papel de borrador mental no solo en la escrita sino también en el lenguaje oral.” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 328).

Essa comparação vygotskiana entra em cena no momento em que o autor nos leva à compreensão de que – considerados os *gêneros do discurso*, em evocação nossa a Bakhtin (2010 [1952-53]), nos quais a modalidade escrita mantém sua efetiva distinção em relação a modalidade oral – a *linguagem/fala escrita* e a *linguagem/fala interior* são formas ‘individuais’ de linguagem, sob o ponto de vista da inexistência de um interlocutor outro – que não o próprio sujeito – a quem se enunciar e responder em tempo síncrono²⁸, enquanto define a *linguagem/fala externa – oral* como forma ‘inter-relacional’, sob o ponto de vista da existência de um interlocutor outro a quem se enunciar e responder em tempo síncrono. A

²⁷No anos dois mil, a Linguística Textual introduziu a discussão sobre essas interpenetrações, na imbricação dos conceitos de *texto* e de *gênero* – no caso dessa vertente da Linguística, *gênero textual* e não *gênero do discurso*.

²⁸A menção a tal interlocutor em tempo síncrono inexistente na escrita e existente na oralidade é respectiva aos *gêneros do discurso* em que ambas as modalidades da língua não se interpenetram como nas já mencionadas mídias sociais atuais.

linguagem/fala externa – oral, para o autor, facilita a compreensão com meias palavras. Nesse sentido, diferentemente do ‘individual’ da *linguagem/palavra escrita*, a comunicação ‘inter-relacional’, *linguagem/fala externa – oral*, prevê, para o autor, a possibilidade de uma expressão imediata e não premeditada. Nesses termos, escreve ele:

Si el lenguaje escrito es diametralmente opuesto al oral en el sentido de su máxima amplitud y de la total ausencia de las circunstancias que provocan la omisión del sujeto en el lenguaje oral, el lenguaje interno también es diametralmente opuesto al lenguaje oral, pero en sentido contrario, porque en él predomina la predicación de forma absoluta y constante; como resultado, el lenguaje oral ocupa un lugar intermedio entre el lenguaje escrito por un lado y el interior por otro. (VYGOTSKI (2014 [1934], p. 329).

Retomando menção anterior, a partir da reflexão de L. S. Vygotski, no que respeita as discussões sobre *escrita*, vale reiterar que o contexto do século XX – século em que o autor viveu e teorizou questões fundantes para a área da Psicologia, da Educação e da Linguística – não abarcava as tecnologias da informação e da comunicação a que hoje temos acesso, nesse quase um terço de século XXI. Nesse sentido, podemos acrescentar que houve, nessa historiação dos meios de informação e comunicação, uma interpenetração entre oralidade e *escrita* que abarca alguns *gêneros do discurso*. E, aqui, recorro à empiria para levar a termo uma reflexão que nos parece pertinente para o gestar desta tese: resultado da conexão em rede e, portanto, das novas formas de interagir, a *escrita* utilizada para enviar mensagens via distintas ferramentas, como *e-mail* ou *Whatsapp* – dada a especificidade das relações interpessoais respectivas a essas mídias –, faculta a possibilidade de maior rapidez na resposta, com uma menor predicação sintática e maior abreviação na codificação: mecanismos de respostas facilitadas pela agilidade de acesso ao interlocutor e, por isso, quiçá, menos tempo destinado a elaborar-planejar o texto-enunciado são alguns motivos para agregar outros contornos às afirmações vygotskianas.

Por outro lado, a oralidade, em novos meios de socialização, pode não ser acompanhada de expressões corpóreas mais amplas, já que há, agora, a possibilidade de enviar áudios ao interlocutor, na ausência de relação face a face, e também ouvi-los antes mesmo de enviá-los; permitindo, pois, uma reflexão quase que em rascunho sobre o que é dito ao outro. Nesses novos contornos, a modalidade oral, considerando esses áudios em ferramentas particulares da rede *on-line*, pode lançar mão de um maior planejamento do dizer, já que o tempo de resposta não é exigido em tempo síncrono, como ocorria na época em que

L. S. Vygotski teorizou sobre tais questões.

Tendo em vista essa colocação, inspirada na vida dos inscritos neste período histórico, oralidade e *escrita*, parecem, portanto, imbricarem-se em alguns contextos de sociabilização que assomam contornos outros que não os vividos por Vygotski (2014 [1934]) no século XX. À parte dessa breve reflexão, a qual teve o propósito de colocar em pauta as intersecções das diferentes modalidades da língua ressalto aqui que, esse ‘hibridismo’ acontece em *gêneros do discurso* e contextos específicos. Desse modo, salvaguardando as especificidades de cada modalidade, cada *gênero*, de cada contexto, filio-me a afirmações de Vygotski (2014 [1934]) de que a *escrita* – a depender de quem sejam os interlocutores, do tanto de intersubjetividade da qual partilhem e da esfera da atividade humana em que interajam – exige maior contextualização, aprofundamento, explicação, que a oralidade.

Considerando, pois, a relevância dessas discussões para o tratamento do objeto da presente tese, importa a seguinte sublinha: Vygotski (2014 [1934]) evoca a modalidade escrita das línguas como recurso em favor de marcar especificidades da descrição da *linguagem/fala interior*, de sintaxe marcadamente predicativa, concebida como um processo dinâmico, instável, fluido, que se insinua entre a *palavra* e o *pensamento*. Seu foco não está, portanto, na *linguagem/fala interior* em si e por si mesma, tampouco das diferenças entre ela e a *linguagem/fala externa* ou a *escrita*; seu foco está em explicar a dinâmica relação entre o *pensamento* e a *palavra* como processo de idas e vindas entre ambos, na realização do *pensamento na palavra*.

Escreve ele:

Hemos llegado, por tanto, a la conclusión de que el pensamiento no coincide directamente con la expresión verbal. El pensamiento no está compuesto por unidades separadas como le sucede al lenguaje. [...] El pensamiento representa siempre un todo más extenso y voluminoso que una sola palabra. [...] El contenido simultáneo en el pensamiento se despliega en forma sucesiva en el lenguaje. [...] El proceso de transición del pensamiento al lenguaje implica un complejísimo proceso de descomposición del pensamiento y de recomposición en palabras. Precisamente porque el pensamiento no coincide no solo con la palabra sino tampoco con los significados de las palabras en las que se manifiesta, el camino del pensamiento a la palabra pasa por el significado. (VYGOTSKI, 2014 [1934], P. 341).

Nessa busca, assim caracteriza a *linguagem/fala interior*:

[...] el lenguaje interno es una función del lenguaje absolutamente diferenciada, independiente y única. [É] un lenguaje diferenciado por completo del lenguaje

externo, lo cual nos autoriza a considerarlo como un plano interior propio del pensamiento verbal que media en la relación dinámica entre el pensamiento y la palabra. [...] la transición del lenguaje interno al externo no es la traducción directa de un lenguaje a otro, ni la simple unión del sonido con el lenguaje silencioso, ni la mera vocalización del lenguaje interno, sino la *reestructuración* de ese lenguaje, la transformación de su sintaxis absolutamente propia y peculiar, la sustitución de la estructura semántica y fonética del lenguaje interno por las estructuras propias del lenguaje externo. Del mismo modo que el lenguaje interno no es lenguaje oral sin sonido, el lenguaje externo no es lenguaje interno con sonido. La transición del lenguaje interno al externo es una complicada transformación dinámica, la transformación de un lenguaje predicativo e idiomático en un lenguaje sintácticamente articulado e inteligible para los demás. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 338-339, **grifo do autor**).

Essa questão é, pois, especialmente importante para a presente tese porque a complexidade dessas relações estende-se à modalidade escrita, por esta razão especialmente: trata-se de uma modalidade derivada da oralidade; logo, submetida às contingências configuracionais dela. Desse modo, as menções que o autor faz à modalidade escrita – ainda que na busca por explicar as relações entre *pensamento e linguagem/fala* – dão conta dessa complexidade e ganham em força nos *gêneros do discurso* em que as diferenças entre oralidade e escrita se mantêm historiadas.

Isso posto, seguimos, enfim, a outras teorizações vygotskianas. Vygotski (2014 [1934]), em sua tarefa de discutir sobre *pensamento e linguagem/fala* – aqui acrescentamos a *linguagem/fala* nas relações com a *escrita*, nosso interesse incontestado –, e na busca, portanto, de promover as discussões sobre *linguagem/fala interna e externa*, em suas características específicas: tematiza o *sentido*. A discussão sobre o *sentido* é imprescindível, pois, como registramos no início desta subseção, para Vygotski (2014 [1934]), o *pensamento* não está apenas mediado externamente pelos *signos*, internamente ele está mediado pelos significados, de modo que o *pensamento* nunca equivale ao *significado* direto das palavras, o caminho sempre é indireto, mediado internamente. Assim, para Vygotski (2014 [1934]), há, na *linguagem/fala interna*, o predomínio do *sentido* sobre o *significado*, da frase sobre a *palavra* e do contexto sobre a frase. Nesse tipo de *linguagem/fala*, a *palavra* estaria muito mais carregada de *sentido* que na *linguagem/fala externa*. Ela “Está tan saturada de sentidos diferentes que para traducirla al lenguaje externo sería necesario utilizar todas las palabras condensadas en ella” (2014 [1934] p. 336). O autor, ao final de *Pensamiento y palabra*, com o propósito de caracterizar o *sentido* e o *significado* da palavra, evoca as contribuições do psicólogo francês Frederic Paulhan. Sob tal base, registra ele:

El sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es solo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. [...] el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos. [...] El significado real de la palabra no es constante. En una operación de la palabra actúa con un significado y en otra adquiere un significado distinto. [...] La palabra en su singularidad tiene solo un significado. Pero este significado no es más que una potencia que se realiza en el lenguaje vivo y en el cual este significado es tan solo una piedra en el edificio del sentido. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 333).

Assumir que o *significado* é apenas uma pedra no edifício do *sentido* é afirmar, advoga o autor, que a palavra cobra *sentido* no contexto da frase, mas que a frase, por sua vez, cobra *sentido* no contexto do parágrafo, o parágrafo, no contexto do livro, o livro, no contexto da criação do autor. Por fim, considera o estudioso que o verdadeiro *sentido* da palavra é determinado pela abundância de elementos existentes na consciência, os quais são expressados pela *palavra* em questão (VYGOTSKI, 2014 [1934]). Pontua:

[...] nunca abarcamos el sentido completo de las cosas y [...] tampoco el sentido completo de las palabras. La palabra es una fuente inagotable de nuevos problemas, su sentido nunca está acabado. En definitiva, el sentido de las palabras depende conjuntamente de la interpretación del mundo de cada cual y de la estructura interna de la personalidad. (VYGOSTKI, 2014 [1934], p. 334).

Daí a relação que podemos estabelecer com as discussões bakhtinianas sobre a importância de tomar a palavra na cadeia discursiva e não dicionarizada (BAKHTIN, 2010 [1952-1953]). Aludimos também, aqui, a Volochínov (2013 [1930], p. 77), para quem “[...] a palavra na vida não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conversa com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido.”. Evoco novamente Vygotski (2014 [1934], p. 337) na busca por acentuar que, em determinadas condições e situações, as palavras, em meio a tantos possíveis *sentidos*, modificam seu *significado*.

En el uso interno, cada palabra adquiere paulatinamente nuevos rasgos y matices que, al sumarse, configuran un nuevo sentido de la palabra. Los experimentos muestran que los significados de las palabras en el lenguaje interno son siempre *idiomáticos*, intraducibles al lenguaje externo. Se trata siempre de significados individuales de las palabras comprensibles solo en el plano del lenguaje interno, cuyas elisiones y omisiones son igualmente idiomáticas. En esencia, la fusión de diversos contenidos semánticos en una sola palabra supone en cada caso la

formación de un significado individual, intraducible, es decir, de una locución idiomática. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 337).

Fixamos, dessa discussão, uma questão fundamental para o propósito desta tese: o *significado das palavras – o conceito* – se modifica, considerando as vivências que compõem a historicidade dos sujeitos e sua inserção em determinada esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2010 [1979]). No encadeamento de possíveis significados, eis a ordem contextual que se coloca ao que lemos/escrevemos, falamos/escutamos; em nossa subjetividade, a possibilidade de reminiscências, associações e inferências que despertam recordações e emoções. “Toda palabra está impregnada de decenas de posibles connotaciones almacenadas en nuestro cerebro en forma de memorias que se activan cuando leemos, reclamando protagonismo.”, registra Rodríguez (2021, p. 113). Por essa razão, pontua esse mesmo autor, o *significado* de qualquer *palavra* que lemos jamais poderá ser neutro, nem que tentássemos com todos os nossos esforços manter uma teórica neutralidade científica: resulta impossível.

Aqui, vale mencionar também uma importante contribuição de Vygotski (2014 [1934]), no que respeita à *palavra* na ciência. Para ele, cabe recordar, a *palavra – o conceito* – tem um caráter molecular nos processos científicos; faz com que eles avancem: a ciência, para ele, é filosófica até seus últimos elementos²⁹: até as *palavras*. O estudo científico é, portanto, o estudo de um fato e do procedimento de cognição de tal fato; daí outro motivo de a *palavra* ser tomada como ‘pedra angular’ para esse autor.

No interior desta discussão – incorporando a *palavra* na ciência, na filosofia ou nos assuntos cotidianos –, o que permanece é que, a depender do texto materializado em determinado *gênero do discurso*, a depender do autor que elaborou tal texto, a depender da esfera da atividade humana, a depender da história: os *significados* se alternam. Compreendendo a possibilidade de mudança no *significado das palavras*, compreendemos a complexidade de ler um texto em *gêneros secundários*; de compreender o outro que está ou não diante de mim. E, desde aqui, antes de seguirmos para discussões sobre *conceito* em si mesmo, recorremos a Bruner (2010 [1986], p. 74), que escreve:

²⁹ Estamos cientes das distinções entre ‘filosofia’ e ‘ciência’, como marca Bakhtin (2010 [1920-24]); aqui, porém, mantemo-nos na argumentação vygostkiana cujo mote não são tais distinções em si mesmas, mas a discussão do conceito de *palavra*.

El reino del significado, curiosamente, no es un sitio donde vivamos alguna vez con total comodidad. Quizá sea esta incomodidad lo que no lleve a construir finalmente esos productos del lenguaje en gran escala – el drama y la ciencia y las disciplinas de la interpretación – donde podemos elaborar nuevas formas en las cuales llevar a cabo y negociar este esfuerzo del significado. La creación de entidades y ficciones, ya sea en la narrativa o en la ciencia, requiere otra facultad del lenguaje que, también, aparece pronto dentro del alcance del hablante. Es la capacidad que tiene el lenguaje de crear y estipular realidades propias, su *constitutividad*. Creamos realidades advirtiéndolo, estimulando, poniendo títulos, nombrando, y por el modo en que las palabras nos invitan a crear ‘realidades’ en el mundo que coincidan con ellas. La constitutividad da una exterioridad y una categoría ontológica aparente a los conceptos que encarnan las palabras: por ejemplo, la ley el producto bruto nacional, la antimateria, el Renacimiento.

Nesse sentido, adquirir a *linguagem/fala* e aprender a *escrita* implica apropriação da cultura e educação para vivenciar essa mesma cultura pela via de ambas as modalidades da língua. Tal apropriação é uma maneira de operar cognitivamente com a/sobre a realidade natural e social, dado que o *pensamento* é um modo de organizar a percepção e a ação (VYGOTSKI, 2014 [1934]; BRUNER, 2010 [1986]). E todos esses elementos, a sua maneira, “[...] también representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción.” (BRUNER, 2010 [1986], p. 82). Isso posto, compreendemos a motivação de projetar, aqui, questões sobre a relação entre *pensamento* e *palavra* e sua implicação na mudança de *significado das palavras*, fruto das relações humanas; da relação dos homens com a cultura.

3.3 “SE ‘PORQUE’ FOSSE ‘PORTANTO’, VINHO BRANCO ERA [SERIA] TINTO”³⁰: OU DIFERENTES CLASSES DE CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PARTICULARIDADES DA LEITURA EM GÊNEROS DO DISCURSO CIENTÍFICO-ACADÊMICOS.

Dada a compreensão de que Vygotski (2014 [1934]), em suas teorizações, busca analisar geneticamente as relações entre *pensamento* e *linguagem/fala*, destaco que, no arquitetar de sua argumentação, o autor promove, inicialmente, uma discussão ampla e substantiva, cujo enfoque está na caracterização e na explicação dos/sobre os *conceitos empíricos/cotidianos/espontâneos* e *conceitos teóricos/científicos/não espontâneos*. Optei, no interior desta tese, por estabelecer o processo inverso à ordem textual da obra vygotskiana

³⁰ Composição: Se ‘porém’ fosse ‘portanto’ - Cacaso e Francis Hime (1978).

(2014 [1934]): em princípio, uma reflexão sobre *pensamento e linguagem/palavra*, a fim de compreender a definição de *significado* da *palavra* em L. S. Vygotski, e, logo, uma discussão sobre *conceito*, seguindo a mesma base teórica.

Ainda que a sequência do que se gesta *a posteriori* suscite um acento ‘resenhístico’ ao texto – em um percurso constante do ir e vir de reflexões sobre o tema proposto –, registro a imprescindibilidade de passar por tais teorizações, uma vez que a definição de *conceito* para Vygotski (2014 [1934]) é caminho requerido para a compreensão sobre as particularidades da *leitura* científica, filosófica e literária, e sua implicação no processo de apropriação do conhecimento. Assim, para colocar em marcha as reflexões deste seção, parto, a seguir, para uma discussão sobre a formação de *conceitos* na teoria vygotskiana.

Parte da obra de de L. S. Vygotski é resultado do propósito de tentar encontrar respostas sobre como é constituído o *pensamento*. Para dar conta dessa complexa tarefa, o autor, no capítulo 5 de *Pensamiento y Lenguaje – Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil* (2014 [1934]) –, enfoca a formação de *conceitos* na infância³¹. Tal tratamento do assunto resulta em discussões fundamentais para a compreensão de como se estabelecem/funcionam os diferentes *conceitos* também na vida adulta e também no processo de apropriação conceitual pela modalidade escrita da língua, nossa atenção primeira.

Vygotski (2014 [1934]), no interior desse referido capítulo, discorre sobre a formação conceitual, caracterizando os *conceitos* como produto de um longo e complexo processo de desenvolvimento do *pensamento* infantil – o que entendemos extensível, salvaguardadas as especificidades, ao *pensamento* adulto –, os quais surgem durante uma operação intelectual. Para o estudioso, na formação dos *conceitos* intervêm todas as funções intelectuais em uma combinação original, cujo fator central seria “[...] el uso funcional de la palabra como medio de orientación deliberada de la atención, de la abstracción, de la selección de atributos y de su síntesis y simbolización con ayuda del signo.” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 176). Desse modo, para o autor, o *conceito* é um sistema de apreciações que inclui uma relação com um

³¹ Cabe mencionar que, embora compreendamos a importância da discussão, não iremos recorrer, aqui, às especificidades/características do processo de formação de conceito na criança e no adolescente [*pensamento sincrético, por complexos, pseudoconceitos, conceitos*]. Nosso enfoque é, em contrapartida, promover uma reflexão sobre os diferentes conceitos adjetivados por L. S. Vygotski sob a diáde *cotidianos/científicos*. Aludindo, portanto, à definição de tais conceitos com foco naqueles últimos, e, adicionalmente, a diferença entre *pensamento empírico e teórico*, à luz de Davidov (1988), que compreendemos convergente com a diáde vygotskiana.

sistema ainda mais amplo. É no processo de formação de *conceitos* que aparecem a consciência e as ideias coerentes sobre o mundo (VYGOTSKI, 2013 [1930]). O *pensamento* em *conceitos* se dá, portanto, em todos os âmbitos da vida humana, uma vez que a forma de pensar, junto com o sistema de *conceitos*, foi-nos imposta pelo meio que nos rodeia, adverte Vygotski (2013 [1930]). Assim, a consciência acessada por meio dos *significados* das *palavras* inclui também os sentimentos.

No sentimos, simplemente: el sentimiento lo percibimos en forma de celos, cólera, ultraje, ofensa. Si decimos que depreciamos a alguien, el hecho de nombrar los sentimientos hace que estos varíen, ya que guardan cierta relación con nuestros pensamientos. Con ellos sucede algo parecido a lo que tiene lugar con la memoria, cuando se convierte en parte interna del proceso del pensamiento y comienza a denominarse memoria lógica. (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 86-87).

“Con él [abecedario], las palabras [...] pienso y declaro [...]” (PARRA, 1968). Com as palavras declaramos também os afetos e, sobre essa questão da unidade do afeto e do intelecto, presente na última fase da obra vygotiskiana (REY, 2010), vale aludir à citação que faz Rey (2016), de Zavershneva (2010b), no prólogo do livro organizado por Yasnitsky *et al.* (2016):

Vygotski escribe que mientras el pensamiento y las palabras iluminan el afecto, ellos interfieren en él, lo alteran. La tristeza, sentimiento natural, primero brota de su unidad primordial con otras emociones, después forma nuevas relaciones con ellas mediante las palabras. Surge así un nuevo sistema de emociones que es imposible en la naturaleza [...] Las emociones no son la excepción: transformadas por el pensamiento y la palabra, son liberadas de su natural substrato. (ZAVERSHNEVA, 2010b, p. 188).

Essa menção à afetividade, embora relevante na teoria vygotiskiana³², é, no âmbito desta seção, apenas ilustrativa das complexas ingrediências da formação dos conceitos; logo, não será objeto de atenção efetiva em nosso tratamento teórico. Cabe, pois, para as finalidades deste estudo, enfatizar que as *palavras* – os *conceitos* –, estando em todas as esferas da atividade humana, são necessariamente de origem social e são formados na relação com outros *conceitos*. Além disso, como já mencionado, estão intrinsecamente atrelados à atividade semiótica verbal, a qual possibilita os modos de conhecer do homem. A *palavra* tem, portanto, importância ímpar no processo de formação conceitual, pois é ela que permite

³² Escreve Vygotski, nas conclusões do Tomo III: “Tenemos todos los fundamentos prácticos y teóricos para afirmar que no sólo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 348).

sua existência. Como vimos anteriormente, o *conceito* e o *significado* da *palavra* são faces de uma mesma moeda; e, em assim sendo, compõem uma mesma moeda.

Ademais, seguindo a elaboração teórica de Vygotski (2014 [1934]) acerca de que todo *conceito* e, portanto, todo *significado* da *palavra*, é uma *generalização*, cada diferente estrutura dessas generalizações representa uma forma diferente nas relações entre *pensamento* e realidade. Com base na teorização vygotskiana, Davídov (1988, p. 216) sustenta que “[...] desde la infancia el hombre va asimilando el lenguaje ‘vivo’, corriente, de quienes le rodean y los nombres que en él figuran.”, de modo que vão se estabelecendo novas compreensões, novas generalizações sobre determinado *conceito*; de modo que os *sentidos*, na *linguagem/fala interior*, vão se ampliando e sendo manifestados na *linguagem/fala exterior*, a partir de *significados* particulares, os quais dependem da vontade e da intenção do interlocutor e de cada *esfera da atividade humana*.

A partir da tese inicial de L. S. Vygotski, os *conceitos* – neles necessariamente implicado o *significado* das *palavras* –, desenvolvem-se; evoluem. Em sua definição, com atenção ao processo de desenvolvimento,

El concepto no es simplemente un conjunto de conexiones asociativas que se asimila con ayuda de la memoria, no es un hábito mental automático, sino un *auténtico y complejo acto del pensamiento*. Como tal, no puede dominarse con ayuda del simple aprendizaje, sino que exige indefectiblemente que el pensamiento del niño se eleve en su desarrollo interno a un grado más alto para que el concepto pueda surgir en la conciencia. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 184, **grifos do autor**).

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento dos *conceitos*, exige, para Vygotski (2014 [1934]), o desenvolvimento de uma série de *funções psíquicas superiores*, tais como *atenção mediada*, *memória lógica*, *abstração*, *comparação*, *diferenciação*. Para isso, o autor alude à exemplificação de que a criança, embora possa utilizar palavras consideradas complexas, como ‘porque’, ela não consegue, considerando o seu nível de desenvolvimento, conceituar e explicar o que significa utilizar tais palavras, em determinados contextos, uma vez que elas, segundo o autor, ainda não surgiram na consciência da criança. Assim, alguns processos psíquicos mais complexos não podem ser apre[e]ndidos de modo simples, aí estaria a raiz da diferenciação entre as duas classes de conceitos: os *espontâneos* – os quais referenciaremos doravante nesta tese como *cotidianos*³³ – e os *teóricos* – que nomearemos

³³ No caso das citações diretas, usaremos a adjetivação mantida pela tradução em consulta; no caso da edição em

doravante como *científicos*. Em se tratando desses dois grupos, *cotidianos* e *científicos*, Luria (2014 [19__]) ilustra que houve, no século XX, uma série de questionamentos, por parte de estudiosos em Psicologia e em outras áreas, sobre a natureza de tais classes de conceitos: ‘Elas se desenvolvem segundo as mesmas leis?’ ‘Elas têm as mesmas estruturas psicológicas?’ ‘Elas desempenham o mesmo papel no desenvolvimento psíquico ulterior da criança [adulto]?’ Foi a tais questionamentos que L. S. Vygotski buscou responder. Como destaca Luria (2014 [19__]), em análise sobre as contribuições vygotskianas, a primeira aproximação analítica dessas classes de *conceitos* indicia profundas diferenças no que tange a sua gênese, a sua estrutura psicológica e a seu funcionamento. Enquanto os *conceitos cotidianos* surgem como resultado da experiência individual, visual e imediata das crianças, os *conceitos científicos*, contrariamente, não surgem dessa experiência, mas da vivência escolar. Daí a importância que temos dado à *escritura* em âmbito acadêmico, no processo de apropriação desses referidos conceitos e que, posteriormente, colocaremos em pauta, tendo presente que a apropriação científica requer historicamente o tratamento da modalidade escrita da língua.

Em se tratando de *conceitos cotidianos*, evocamos, aqui, Davídov (1988), segundo o qual, a formação das representações gerais, ligadas à atividade prática, cria as condições para realizar a complexa atividade que se chama *pensamento empírico*. Nesse processo, são características a formação e a utilização de palavras-denominações que permitem dar à experiência sensorial a forma de universalidade abstrata. De acordo com Davídov (1988), é graças a essa forma que é possível generalizar a experiência nos juízos e utilizá-la no processo de raciocínio – porque, devemos acentuar, o *pensamento empírico* não deixa de ser racional. O *pensamento empírico* se constitui, portanto, como forma transformada e expressada verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos, enlaçadas com a vida real; é o derivado direto da atividade objetual-sensorial das pessoas (DAVÍDOV, 1988). O *pensamento empírico* tem um caráter direto; ele é o conhecimento imediato da realidade, destaca o autor (1988).

Conforme a argumentação de Davídov (1988), os *conceitos cotidianos* são considerados fenômenos que estariam na superfície das ‘coisas’, reproduzindo-se de modo direto, como formas mentais que se desenvolvem por conta própria, de modo que o *pensamento empírico* é caracterizado por catalogar e classificar objetos e fenômenos. Davídov

uso nesta tese, prevalecerá, nas citações diretas, o adjetivo ‘espontâneo’.

(1988), à luz de Vygotski (2014 [1934]), sustenta, ainda, que tais conceitos nascem ao “[...] tropezarse el niño con las cosas reales y los atributos concretos de éstas, entre los cuales – tras una larga confrontación – halla ciertos rasgos similares que mediante la palabra cataloga en determinada clase de objetos (forma el ‘concepto’, o más exactamente, la ‘noción general’).” (DAVÍDOV, 1988, p. 220).

Vygotski (2014 [1934]), na busca por caracterizar as distintas classes de *conceitos*, segue com a hipótese de que o desenvolvimento dos *conceitos científicos* percorre um caminho particular em contraste aos *conceitos cotidianos*, embora haja uma contínua influência de um sobre o outro. Segundo Vygotski (2014 [1934]), o desenvolvimento dos *conceitos científicos* apoia-se em determinado nível de maturação dos *conceitos cotidianos*, de modo que só é possível se desenvolver ao passo que os *cotidianos* já tenham alcançado um determinado nível.

Los conceptos científicos se relacionan con la experiencia personal de manera diferente a como lo hacen los conceptos espontáneos. [...] Los conceptos científicos que se forman en el proceso de instrucción se distinguen de los espontáneos por *una relación distinta con la experiencia del niño*, por una relación distinta con su objeto y por los diferentes caminos que recorren desde el momento en que nacen hasta que se forman definitivamente. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 195-196).

O desenvolvimento dos *conceitos científicos* não se dá, todavia, pelo caminho da empiria, da experiência cotidiana, mas – e isso Vygotski (2014 [1934]) registra em inúmeras passagens de sua obra –, acontece pelo resultado das relações mais formalizadas/escolarizadas; pelas condições objetivas de apropriação dos produtos culturais. Para Vygotski (2014 [1934], p. 208), “Durante el edad escolar, el desarrollo se centra en la transición de las funciones inferiores de la atención y la memoria a las funciones superiores de la atención voluntaria y la memoria lógica.”. Nesse sentido, lembramos, aqui o que registrou Veresov (2010): a mediação dos signos é essencial para o processo de reorganização qualitativa das FPS. Ademais, destaca Vygotski (2014 [1934]), a intelectualização das funções e seu domínio representam dois aspectos de um mesmo processo: a transição às *funções psíquicas superiores*. “Dominamos cualquier función en la medida en que se intelectualiza.” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 208).

No que corresponde aos *conceitos científicos*, vale registrar, com base em Vygotski (2014 [1934]), que eles constituem o plano em que surgem a generalização e o domínio dos

conceitos. O desenvolvimento do *conceito científico* começa pela operação sobre o *conceito* mesmo como tal, por sua definição discursiva (DAVÍDOV, 1988). A tomada de consciência vem, portanto, pela ‘porta’ dos *conceitos científicos*, uma vez que a generalização significa simultaneamente: tomada de consciência e sistematização dos conceitos (DAVÍDOV, 1988). “Si es verdad que los conceptos espontáneos deben ser obligatoriamente no conscientes, es también cierto el hecho de que los conceptos científicos presuponen necesariamente por su propia naturaleza la toma de conciencia.”, assinala Vygotski (2014 [1934], p. 214). E aqui, podemos recorrer à Luria (2014 [19__]), autor que, ao discutir a formação de *conceitos cotidianos* e *científicos* na idade infantil e sua implicação na *consciência*, destaca a estreita relação desses processos com a *linguagem/fala* na relação com a *escrita*.

El lenguaje oral del niño constituye una actividad cotidiana práctica; refleja el objeto, el deseo, la sensación. Con ayuda del lenguaje oral, el niño no toma conciencia obligatoriamente de su estructura ni los componentes que lo integran [...]. A diferencia del lenguaje oral, el lenguaje escrito tiene una estructura completamente distinta: su objeto lo constituyen primero sonidos aislados (de los que el niño no es consciente en absoluto en su lenguaje oral), representados por letras; después, sílabas y morfemas; luego, lexemas y sintagmas. Todos estos componentes, de los que no se tiene conciencia en el lenguaje oral, se toma conciencia de ellos y se utilizan voluntariamente en el lenguaje escrito. (LURIA, 2014 [1934], p. 461).

A *escrita* é, portanto, uma atividade cultural humana que promove o desenvolvimento dos *conceitos científicos* e guarda relação direta com as ‘formas superiores’ da *consciência*. Davíдов (1988, p. 161) cita Hegel, para buscar argumentar sobre o papel da *escrita* na formação do *pensamento* teórico:

Las operaciones del pensamiento teórico, que tienen lugar en la enseñanza de la escritura sobre la base de letras fueron destacadas, por ejemplo, por Hegel: la palabra, en la escritura con letras, se hace según su opinión, “objeto de la reflexión”, “es sometida al análisis”, lo que permite al hombre llevar el aspecto sensorial del lenguaje “a la forma de la universalidad”. Con esto se liga la alta valoración que dio Hegel a la enseñanza de la lectura y la escritura en el desarrollo de la conciencia humana.

Na universidade, *esfera* que alberga a *escrita* em todos os seus cômodos e instalações, essa valoração da *leitura* e da *escritura* é bastante visível, já que sua expansão/evolução foi fundamental no desenvolvimento da tradição científica moderna e, portanto, no desenvolvimento do conhecimento científico. A cultura escrita contribui, nesse sentido, para transformar palavras e proposições em objetos de conhecimento, em *conceitos*, e tem como

premissa a consciência da própria *linguagem/fala*. Assim, cabe acentuar que os processos de formação dos *conceitos científicos*

[...] tornam-se acessíveis principalmente nas relações escolarizadas, pela mediação deliberada e explícita de um adulto que visa à aquisição pela criança de conhecimentos sistematizados. Como parte de sistemas explicativos mais amplos, organizados logicamente, os conceitos científicos demandam, em sua elaboração, operações lógicas complexas, que ainda não são dominadas pela criança. Desse modo, o aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos. (GÓES; CRUZ, 2006, p. 35).

Na compreensão de Davídov (1988), o conteúdo do *pensamento* teórico é a existência mediatizada, refletida e essencial, de modo que se expressar de maneira mediada é uma forma de lidar teoricamente com a realidade. Segundo ele, os conhecimentos teóricos se engendram nos procedimentos da atividade mental com a ajuda de diferentes meios simbólicos e semióticos (DAVÍDOV, 1988). O *pensamento* teórico surge, acentua Davídov (1988), sobre a base da transformação mental dos objetos; implica as relações e as conexões internas, saindo dos limites das representações. Assim compreendendo, o *conceito científico*, pontua o autor,

Por su contenido, [...] aparece como reflejo de los procesos de desarrollo de la relación entre lo universal y lo singular, de la esencia y los fenómenos; por su forma aparece como procedimiento de la deducción de lo singular a partir de lo universal, como procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto. (DAVÍDOV, 1988, p. 152).

Davídov (1988), a partir de sua base marxista, menciona que os *conceitos científicos* – o *pensamento* teórico –, caracterizam-se por buscar a essência das ‘coisas’. Nesses termos, tal essência, segundo ele, é mediatizada; é a conexão interna que, como base genética, determina outras especificidades particulares do todo; é a determinação universal do objeto. Em sua compreensão, a ideia sobre o universal não coincide diretamente com as manifestações particulares e singulares do todo. De acordo com esse autor, a capacidade de ver o todo antes de suas partes é uma das condições indispensáveis da reprodução teórica da realidade.

Levando em conta essa definição de Davídov (1988), retomamos Vygotski (2014 [1934]), o qual acrescenta, então, que a debilidade dos *conceitos cotidianos* estaria na incapacidade para a abstração, enquanto a dos *conceitos científicos* estaria no verbalismo. Na busca por explicar o funcionamento de ambos os *conceitos*, na vida real, o autor traz o exemplo do *conceito científico* ‘Princípio de Arquimedes’ e do *conceito cotidiano* ‘irmão’.

Conforme a argumentação vygotskiana, é muito mais fácil, para uma criança em processo de ensino e aprendizagem – o que, salvaguardadas as especificidades, entendemos extensível ao adulto em formação educacional superior –, definir o ‘Princípio de Arquimedes’ do que definir a palavra ‘irmão’, isso porque o desenvolvimento deste último *conceito* não foi iniciado com as explicações de um professor, nem com a formulação científica em outro contexto formal. O *conceito* ‘irmão’, ao contrário do ‘Princípio de Arquimedes’, é saturado de experiência, daí a dificuldade em defini-lo de modo abstrato; em palavras. Pontua:

[...] la fuerza y la debilidad de los conceptos cotidianos y científicos resultan diferentes. Lo que es fuerte en el concepto “hermano”, que ha recorrido un largo camino de desarrollo y que ha agotado gran parte de su contenido empírico, resulta la parte débil del concepto científico y viceversa: lo que es fuerte en el concepto científico (concepto del “principio de Arquímedes” o de la “explotación”) resulta la parte débil del concepto cotidiano. El niño sabe perfectamente qué es un hermano, ese conocimiento está saturado de una gran experiencia, pero cuando ha de resolver una tarea abstracta sobre el hermano del hermano [...] se equivoca. Es incapaz de operar con ese concepto en una situación no concreta como con un concepto abstracto, como con un significado puro. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 251).

Nesses termos, acrescenta o psicólogo que os *conceitos científicos* e os *cotidianos* encerram uma relação distinta com o objeto e um ato distinto de sua captação no *pensamento*. Ambos, salienta o autor (2014 [1934]), são diferentes nos caminhos de seu desenvolvimento e no procedimento de funcionamento. Para o estudioso, a força dos *conceitos científicos* revela-se em um plano determinado pelas propriedades superiores dos conceitos – o caráter consciente e voluntário –, enquanto que a força dos *conceitos cotidianos* estaria na aplicação concreta, cujo sentido vem determinado pela situação no âmbito da empiria.

Isso posto, importa recorrer mais uma vez à afirmação de que, conforme o quadro teórico vygotskiano, a diferença está em que o *conceito científico* é iniciado por uma atitude mediada em relação ao objeto. Nesse caso, enquanto no *conceito cotidiano* a direção é entre *objeto-conceito*, no *conceito científico* a direção é *conceito-objeto*. Ademais, registra o psicólogo bielorrusso, que a formação dos *conceitos* é um processo complexo de movimento do *pensamento* que vai do geral (*pensamento*) ao particular (*palavra*) e do particular (*palavra*) ao geral (*pensamento*), em dois vetores em direções opostas. Na busca por uma explicação convincente Vygotski (2014 [1934]) lança mão de algumas comparações. Dentre elas, vale elucidar a seguinte:

La asimilación del concepto científico se diferencia de la asimilación del concepto cotidiano aproximadamente del mismo modo que la asimilación del idioma extranjero en la escuela se diferencia de la asimilación de la lengua materna y que, por otro, el desarrollo de unos conceptos guarda relación con el desarrollo de otros, aproximadamente igual que la guardan entre sí los procesos de desarrollo del idioma extranjero y de la lengua materna. [...] En un caso (en el idioma extranjero) salta a primer plano el aspecto externo, sonoro, fásico, del pensamiento verbal; en el otro (en el caso del desarrollo de los conceptos científicos), el aspecto semántico de ese mismo proceso. La asimilación del idioma extranjero exige, evidentemente, aunque en menor grado, dominar el aspecto semántico del idioma extraño, lo mismo que el desarrollo de los conceptos científicos exige, aunque en menor grado, esfuerzos para dominar el lenguaje científico. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 258, grifos do autor).*

Conforme Vygotski (2014 [1934]), a palavra estrangeira aprendida pela criança não se refere ao objeto diretamente, mas de modo mediado pelas palavras de sua língua materna, do mesmo modo como acontece com o desenvolvimento dos *conceitos científicos*, em que não há a referência imediata do objeto, mas de modo mediado, com o auxílio de outros conceitos formados anteriormente. No que tange ao desenvolvimento dos *conceitos científicos*, cabe destacar que “[...] *el sistema surge junto con su desarrollo y ejerce una acción transformadora en los conceptos cotidianos.*” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 259, grifos do autor). Seu desenvolvimento corresponde, portanto, ao desenvolvimento do aspecto semântico da *palavra*; suas distintas generalizações. Segundo argumenta Davídov (1988), L. S. Vygotski destacava três elementos psicológicos fundamentais inerentes ao processo formativo dos *conceitos científicos* nas crianças:

Primero, el establecimiento de las dependencias entre los conceptos, la formación de un sistema con los mismos; segundo, la concienciación de la propia actividad mental; y tercero, [...] el niño adquiere una relación especial con el objeto que le permite reflejar en él lo que para las nociones habituales es inasequible [...]. "... La esencia misma del concepto y de la generalización presupone [...] el enriquecimiento de la realidad, representada en el concepto, con respecto a la percepción sensorial directa y la contemplación de dicha realidad. Mas si la generalización enriquece la percepción directa de la realidad, es evidente que ello no puede suceder por otra vía psicológica que no sea la de establecer nexos, dependencias y relaciones complejas entre los objetos – representados en el concepto – y la realidad circundante" [65, pág. 295]. El concepto individualizado puede existir sólo mediante un sistema de conceptos. Y la existencia de este último se halla indisolublemente ligada a la propia actividad mental hecha conciencia. "Concientizar y sistematizar son por entero sinónimos con respecto a los conceptos..." [65, pág. 248]. (DAVÍDOV, 1988, 221).

Vale acrescentar, ademais, que o processo de conscientização e sistematização, que compõe a apropriação do conhecimento, dá-se por meio da *linguagem*: a relação *pensamento*

e *linguagem/fala* é necessária para a conscientização acerca dos fatos e das situações da vida circundante. Em geral, e à parte das artes, discorremos sobre as nossas compreensões, sentimentos, impressões pela oralidade ou *escrita* e é por ela que escutamos ou lemos relatos, declarações, explicações, análises etc. Assim, nossa formação como sujeitos, acontece necessariamente na relação intersubjetiva, a qual se dá pela relação entre *pensamento* e *linguagem/fala* incidindo, assim, em nossa formação intrapsíquica. Podemos pensar em nossa relação com novos conceitos e como vamos dando acabamento a eles à medida que nos aprofundamos, lemos, discutimos, verbalizamos o conteúdo que os constitui. Muito provavelmente a noção do *conceito* ‘discurso’ para um professor de Língua Portuguesa soa de modo bastante distinto do que o faz a uma pessoa leiga na área da comunicação, por exemplo. Conforme a reflexão final de L. S. Vygotski, no capítulo 6 de *Pensamiento y Lenguaje*:

En el momento en que se aprende una palabra nueva, el proceso de desarrollo del concepto correspondiente no finaliza, sino que solo comienza. En el momento de la asimilación inicial, la nueva palabra no se halla al final, sino al principio de su desarrollo y durante este período es siempre una palabra inmadura. El desarrollo interno paulatino de su significado conduce a la maduración de la propia palabra. El desarrollo del aspecto semántico del lenguaje resulta aquí y en todo lugar el proceso fundamental y decisivo en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje del niño. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 284).

E, destacamos: não apenas no processo de desenvolvimento das crianças. Em nossa experiência como adultos escolarizados, vivenciamos recorrentemente novas apropriações de *conceitos*. Podemos assumir que, enquanto estivermos vivos, estará viva também a possibilidade de nos apropriarmos, por relações intersubjetivas estabelecidas, de novos *conceitos*, tanto aqueles suscitados por meio da empiria, das experiências informais quanto aqueles provenientes de um processo que demanda esforços de outra ordem, que são mediados por vivências de âmbito mais formalizado, como na apropriação dos *conceitos científicos*. Em nosso processo de imersão na cultura escrita, de imersão nos aprofundamentos sobre distintos modos de pensar e teorizar a/acerca da realidade, vamos agregando novas generalizações e passando a compreender e a refletir de maneira distinta sobre determinado objeto, fato histórico, e, por isso mesmo, vamos dando novos acabamentos aos *conceitos* estudados. Ainda sob compreensão vygotskiana, conhecemos cada *conceito* em suas relações, em suas conexões, de tal modo que, em um *conceito*, o objeto se predispõe a uma série de apreciações (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 83). Exemplifica:

“Cuando me dicen ‘mamífero’ – pregunta uno de los psicólogos– ¿a qué corresponde eso psicológicamente?” Eso equivale a la posibilidad de desarrollar el pensamiento y, en último término, a una concepción del mundo. Porque encontrar el lugar del mamífero en el reino animal, el lugar de este último en la naturaleza, constituye una verdadera concepción del mundo. Vemos que el concepto es un sistema de apreciaciones, reducidas a una determinada conexión regular. Cuando operamos con cada concepto aislado, lo esencial consiste en que a la vez lo hacemos con todo un sistema. (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 83).

Daí que chegamos, enfim, ao ponto em que podemos acentuar a importância de colocar em foco essas questões. Esta tese, ao gestar-se com atenção precisamente às *leituras* de graduandos em Letras-Português, os quais operam preponderantemente com textos materializados em *gêneros do discurso secundários*, exige uma compreensão sobre a natureza dos *conceitos* prevalentes na *esfera da atividade humana* – universidade –, e, adicionalmente, uma compreensão sobre o porquê de serem esses e não outros *conceitos* preponderantes na lógica da cultura escrita no caso da tela.

Com base em Vygotski (2014 [1934]; 2013 [1930]) e Davídov (1988), busquei tratar de *conceitos cotidianos* e *científicos* e como nos apropriamos deles. Considerada essa abordagem, parece tácito que os contextos formais, operados pela lógica da cultura escrita, no âmbito da qual se coloca a universidade, caracterizam-se por serem fonte dos *conceitos científicos*. Evocar a operação de tais *conceitos* no *pensamento* implica evocar a relação entre cultura escrita e o paradigma lógico-científico.

Até aqui, podemos afirmar, com base na teoria vygotskiana, que a experiência do homem imerso na cultura escrita com o mundo externo, a realidade externa e a nossa realidade interna estão representadas em um determinado sistema de *conceitos* e, nele, encontramos a unidade entre ‘forma’ e ‘conteúdo’ (VYGOTSKI, 2013 [1930]). Esse sistema, no que concerne aos *conceitos científicos*, em contextos formalizados, dá-se predominantemente pela *escrita*. Bruner (2010 [1986], p. 82), em sua alusão a Vygotski, destaca que

[...] la sociedad proporciona un equipo de conceptos e ideas y teorías que nos permiten ascender a estratos mentales superiores [...]. Brindan un medio para volver sobre nuestros pensamientos, para verlos desde otro enfoque. Desde luego, se trata de la mente reflejándose en sí misma. [...] la conciencia armada con conceptos y con el lenguaje para formarlos y transformarlos.

Nesse sentido, a *leitura* de textos em *gêneros secundários*, em âmbito acadêmico, em tese, incide no *pensamento* de cada sujeito, uma vez que, a partir dela, em distintos *gêneros*, sob distintos enfoques e escritos por autores distintos, em cronotopos (BAKHTIN, 2010 [1952-53]) também distintos, os *conceitos*, sob novas compreensões, vão se ressignificando para tais sujeitos. Como já mencionamos no interior deste capítulo, nossa compreensão de mundo tem muito de nossas vivências com a *leitura/escritura*. A importância dos *conceitos científicos* e da *leitura/escritura* estaria, portanto, em nos fazer conscientes no/do processo de refletir sobre a realidade natural e social. Em consonância com Davídov (1988), concebemos que o desenvolvimento dessa relação teórica com a realidade permite ao homem extrapolar os limites da vida cotidiana observada de modo direto e vivenciar um amplo círculo de “[...] acontecimientos mediatizadamente representados que transcurren en el mundo y también en las relaciones de las personas. Por eso la participación consciente del hombre en la vida socio-política, por ejemplo, está ligada con su grado de alfabetización.” (DAVÍDOV, 1988, p. 162). Entreteço às palavras de Davídov (1988), as reflexões de Vallejo (2019, p. 105) de que “[...] como gotas que resbalan en la piedra y dejan detrás finos regueros de calcita, las letras crearon nuevas conciencias y mentalidades”.

O caminho até aqui, impulsiona-me a registrar um comentário final para este capítulo, de modo a buscar amarrar as reflexões realizadas neste percurso: tenho enfatizado ao longo desta tese, e em especial, neste capítulo – em que pese a tentativa de estabelecer um percurso que não vergasse nem para ‘total redenção’ da *leitura*, nem para a perigosa ‘relativização’ da importância do ato de ler –, que a *leitura*, a qual se estabelece na relação entre *linguagem/fala* e *pensamento*, é uma das mais importantes atividades humanas que faculta a conscientização, a apropriação do conhecimento.

Ler – atividade artificial, culturalmente criada e amplamente socializada –, se realiza necessariamente por um processo em que há a implicação entre leitor, objeto lido, autor, cronotopo, historicidade dos sujeitos envolvidos. Ler, portanto, é um processo *intersubjetivo*, uma vez que é intrínseca a relação com o outro, pelas palavras alheias. O conhecer, o saber, o aprofundar, o refutar, dão-se também pela *leitura* da palavra alheia, pela palavra do autor; aquela palavra escrita por uma vida-mundo até então estrangeira, até que principie o vibrar/o processar, em silêncio ou em voz alta, da primeira palavra, do primeiro parágrafo, da primeira página, do primeiro capítulo, em uma aproximação desse mundo antes totalmente

desconhecido. O conteúdo da *leitura*, nesses termos, é antes *intersíquico* e, posteriormente, caso a compreensão e a apropriação sejam efetivadas, *intrapsíquico*, permitindo que cada leitor, a cada nova *leitura* – a cada ampliação conceitual –, possa pensar de outro modo, ou mais profundamente, em uma ressignificação e reflexão constantes.

Nesse sentido, é em estabelecendo uma relação com o *outro* por meio da *escrita*, por meio da *linguagem/fala externa*, que se dá – em se tratando da universidade, lócus deste estudo – a apropriação de novos *conceitos*. E o processo de apropriação em que se estabelece a internalização da *palavra* alheia é um modo de acompanhar a evolução de um campo científico, compreender as disputas autorais, os modismos, as guerras epistemológicas. É a partir da dissidência, da diferença e da tentativa de consenso ou dissenso que a *escrita* se firma e – prevalentemente por meio dela – que a ciência se firma. Recordando a voz de L. S. Vygotski: a ciência se faz com a *palavra*. Tentamos, portanto, não focar no fruto chamado *leitura* para buscar entender como se estabelece este brotar: esta atividade que denominamos ‘ler’. ‘Dar ao verbo o que é do verbo’ é justamente a tentativa de compreender como se estabelece esse processo e o que, nele, está implicado.

Nesses termos, é pela convivência com o *outro*, em nosso caso-foco, a *leitura*, que nos apropriamos dos objetos culturais: o *pensamento* [do outro] se realiza por meio da *escrita* e, em lendo tais *pensamentos*, realizados nas *palavras*, internalizamos as reflexões estabelecidas a nosso modo, considerando nossas vivências até encontrar o mundo que até então não era nosso e nos embrenharmos nele/dele.

4 CONSTITUINTES IMPLICADOS NA LEITURA: ATENÇÃO MEDIADA/VOLUNTÁRIA, MEMÓRIA MEDIADA/LÓGICA E SUPORTES DO TEXTO ESCRITO

Nos capítulos anteriores, buscamos – concebendo a *leitura* como instrumento cultural – travar reflexões sobre o desenvolvimento humano como *atividade mediada*, destacando a *linguagem/fala* como constitutiva dessa mesma *atividade*, e abordando, assim, o desenvolvimento das FPS. Nesse processo, discorreremos também sobre o *domínio da conduta* como historiado e como constitutivo da *leitura*. Na sequência, o enfoque esteve sobre as relações entre *pensamento* e *linguagem/fala*, com destaque à mudança de significado das *palavras*, abarcando, ademais, as definições dos *conceitos cotidianos e científicos* e a implicação de tais conceitos na *leitura*.

Feito isso, o foco deste capítulo é, de um lado, *atenção mediada*, *memória lógica* e, de outro, *suportes* de texto para a *leitura*, mencionando possíveis implicação destes naquelas, o que nos leva a configurações da *leitura* na atualidade, quer em papel, quer em tela.

4.1 A ATENÇÃO MEDIADA/VOLUNTÁRIA NA LEITURA

Metaforicamente, há uma ‘fronteira-limiar’ fundante entre o que nos caracteriza como humanos e não como animais ‘irracionais’, questão já amplamente dada na subjacência desta tese até aqui. No que concerne à natureza humana, esse ‘limiar’ tem relação estreita com as *funções psíquicas superiores* (FPS) e, por isso mesmo, tem a ver com *linguagem* e *pensamento*, implicando também outras funções cognitivas como *atenção mediada/voluntária*, *memória mediada/lógica*, formação de *conceitos* e *desenvolvimento da volição* (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Em suma, esse ‘limiar’ que caracteriza o homem como tal envolve monismo entre biologia e cultura, possibilitando o *desenvolvimento humano*.

Escreveram Del Río e Álvarez (2016) que as funções humanas recorrem verticalmente a uma psique sem descontinuidades que segue desde o profundo do corpo ao elevado do espírito e, horizontalmente, do psíquico externo ao interno. Conforme esses autores, cada atividade dirigida, cada função exercida fora do organismo gera uma organização dentro do próprio organismo; o processo já conhecido como ‘do *interpsíquico* ao *intrapíquico*’. Trata-

se, pois, para esses estudiosos de

[...] considerar al organismo como parte del medio y al medio como parte del organismo. [...] Siguiendo las leyes de la evolución, todos los organismos están bien adaptados a su medio, pero el medio no le “es dado” al organismo, sino que éste actúa sobre el medio y contribuye activamente a configurarlo. El medio no es por tanto una suerte de escenario de fondo por el que transita el organismo, como por el decorado de una película, sino un hábitat flexible que es ocupado y rehecho por el organismo para adecuarlo a sí mismo. (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2016, p. 3).

No Ocidente, Bruner (2018 [1991]), em uma perspectiva de inclinação culturalista, também advogou em favor de uma psicologia que considerasse que é a cultura [e não a biologia], a que constitui a vida e a mente humanas; é a cultura “[...] que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo.” (BRUNER, 2018 [1991], p. 52).

Então, sob tal ponto de vista vygotskiano, tomar a cultura em monismo com a biologia, de modo a incidir sobre as funções já adquiridas – produzindo funções mentais através da incorporação de ferramentas cognitivas da cultura – (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 1997), além de marcar um posicionamento importante no âmbito científico, responde sobre as características essencialmente humanas. Para Vygotski (2012 [1931], p. 313), o desenvolvimento das FPS só é possível pelo caminho do desenvolvimento cultural, tanto

[...] si se trata de dominar los medios externos de la cultura tales como el lenguaje, la escritura, la aritmética, como por el perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas, es decir, la formación de la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el libre albedrío, etc.

Isso posto, não retomo, aqui, a discussão que define as FPS, uma vez que já foram, elas, em outros capítulos no âmbito deste estudo, tematizadas. Em contrapartida, é importante retomá-las quando compete refletir sobre *leitura*, a qual demanda o desenvolvimento das FPS para ser realizada; logo, implica a história da conduta humana. A *leitura* requer uma forma superior de comportamento; requer o desenvolvimento da *atenção mediada/voluntária* e da *memória mediada/lógica*, ademais do *pensamento abstrato* de imaginação científica. E o desenvolvimento dessas ações faz parte da base comum de todas as FPS, a qual é constituída pela tomada de consciência e pelo domínio da conduta (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Tendo em vista a especificidade das operações cognitivas que a *leitura* demanda, importa mencionar que, conforme Vygotski (2012 [1931]), no que tange à *atenção*, a história

dessa função é a história, portanto, do desenvolvimento da conduta. Para ele, o desenvolvimento cultural da atenção é semelhante ao desenvolvimento de outras FPS; nesse sentido, há também, em tal processo, assim como nas outras demais funções, duas linhas fundamentais: o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural. À luz dessa teoria, o processo de desenvolvimento cultural é iniciado muito cedo na vida da criança, fruto já do primeiro contato entre ela e os adultos de seu entorno. Ademais, tal processo não é interrompido no transcurso da vida humana, mas segue permanecendo/aparecendo *ad infinitum*, no caminho do desenvolvimento individual (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Segundo Vygotski (2012 [1931]), o desenvolvimento da atenção da criança vai se fundando em um complexo meio, formado por estímulos de gênero duplo: de um lado, objetos e fenômenos atraem a sua concentração e, de outro, a *palavra*, utilizada pelo adulto, torna-se um signo indicativo de atenção. Desde o princípio, acrescenta o autor, “[...] la atención del niño está orientada. Primero la dirigen los adultos, pero a medida que el niño va dominando el lenguaje, empieza a dominar la misma propiedad de dirigir su atención con respecto a los demás y después en relación consigo mismo.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 232). Assim acontece com outros processos superiores da conduta, primeiro a operação se dá de fora para dentro, para, então, ser estabelecido o processo inverso, de modo que o sujeito possa autorregular-se.

Ao contrário, portanto, dos animais, que agem pela linha do desenvolvimento natural – atenção involuntária –, podemos dominar nossa conduta para além da involuntariedade das necessidades básicas, fisiológicas. O ser, em atividade social para si ou para outros, elabora uma série de estímulos e signos artificiais, os quais servem para orientar sua conduta: “[...] los estímulos y signos así formados se convierten en el medio fundamental que permite al individuo dominar sus propios procesos de comportamiento.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 215), convertendo-se gradualmente em uma operação interna. Assim, sendo a *leitura* uma atividade social essencialmente humana, que exige que ativemos funções específicas para realizá-la, lançamos mão de estímulos e signos, com o propósito de dirigir a *atenção* à tal atividade, tendo como objetivo final engendrar o processamento cognitivo cuja finalidade é a compreensão do texto lido. Nesses termos, nossa atenção é sempre mediada; voluntária.

Cabe, então, ressaltar que, diferentemente dos animais e também das crianças de menor idade, que dirigem instintivamente sua atenção básica a suas necessidades fisiológicas

e/ou situações que disputam a atenção por sua intensidade, contraste, persistência, novidade etc, em nosso processo de desenvolvimento humano passamos a orientar nossa atenção com o apoio de estímulos meios – como a *linguagem/fala* –, para nos concentrarmos naquilo que desejamos em determinado momento, ainda que o objetivo-foco de nossa concentração não seja o que naturalmente nos capturaria. A diferenciação está, para Vygotski (2012 [1931]), na estrutura do comportamento psicológico. Conforme esse autor (2012 [1931], p. 224), a *atenção mediada/voluntária*

Es un proceso de atención mediada arraigada interiormente y que el propio proceso está enteramente supeditado a las leyes generales del desarrollo cultural y de la formación de formas superiores de conducta. Eso significa que la atención voluntaria, tanto por su composición, como por su estructura y función, no es el simple resultado del desarrollo natural orgánico de la atención, sino el resultado de su cambio y reestructuración por la influencia de estímulos-medios externos.

A *atenção mediada/voluntária* é, por conseguinte, apre[e]ndida; e ela tem relação estreita com o modo como as sociedades são organizadas e como nos relacionamos intersubjetivamente com determinados estímulos-meios externos. A *linguagem/fala*, como advogamos no capítulo anterior, é um dos signos mais importantes para o processo de *autorregulação da conduta* e tem papel fundamental para a formação do psiquismo. Com ela, podemos compreender as particularidades de o ser humano organizar a atividade mental e auxiliar, com o signo linguístico, a *atenção voluntária*, requerida em quaisquer atividades de socialização do homem, assim como é essencialmente requerida na *leitura*.

É dever destacar uma vez mais que a *atenção mediada/voluntária* não é uma característica biológica humana, advinda da nossa natureza desde que nascemos, mas, contrariamente, trata-se de uma função que se desenvolve nas relações intersubjetivas, em dada cultura. Nesse sentido, conforme Vygotski (2012 [1931]), são os nexos psíquicos – resultados de nossas relações – os que dirigem e distribuem a atenção. Registra o autor: “[...] desde nuestro punto de vista la condición primaria para que se forme la atención no es la función interna ‘volitiva’, sino una operación cultural, históricamente configurada, que da origen a la atención voluntaria.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 239).

Trata-se, pois, de intrínsecas e complexas relações entre endereçamento voluntário da atenção e imersão cultural, de modo que a configuração das vivências interpósíquicas incide

sobre o desenvolvimento da atenção voluntária dos sujeitos. Aprendemos, em nossas relações, a nos educar [ou não] para a *autorregulação da conduta*; apre[e]ndemos a dirigir a nossa atenção à atividade que julgamos relevantes em dado momento, considerando a configuração social em que nos encontramos. É, em suma, um processo, como escreve Vygotski (2012 [1931]), que não é passivo e nem simples: existem conflitos e lutas ao orientarmos nossa atenção para um estímulo e não para outro. Em suas palavras: “[...] sería un milagro que todo ello [atenção] sucediera sin desgastes de fuerzas, sin un serio trabajo interno del sujeto, de un trabajo que puede medirse por la resistencia que encuentra la atención voluntaria.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 223).

Nesse sentido, a *atenção mediada/voluntária* é, como forma superior de comportamento, a capacidade de nos concentrarmos naquilo que for proposto; é a capacidade de nos autorregularmos mediante o ‘controle’ que exercemos por meio da *palavra* (VYGOTSKI, 2021 [1931]), fazendo com que possamos, por conseguinte, refletir e orientar nossa atenção no que reputamos como primordiais em nossa atuação em sociedade: nossos interesses, vontades, tarefas exigidas por outrem, etc. Nesses termos, é a *linguagem/fala* que inibe, promove ou mesmo condiciona nossa orientação para esse ou aquele percurso, fazendo com que possamos atentar ao ‘estímulo’ menos intenso, dado que a *atenção mediada/voluntária* não implica, mas transcende largamente, a mera entrada sensorial; a *atenção mediada/voluntária* constitui-se e se desenvolve pela vivência sociocultural.

Nesses termos, a qualidade da atenção perpassa a eleição, a qual é determinada, como já mencionado anteriormente, pela necessidade e/ou interesse do sujeito em dado momento de sua vivência cultural. Os motivos, as intenções – recordemos a metáfora de Vygotski (2014 [1934]), dos ‘ventos que empurram as nuvens carregadas de chuva’ –, são a chave para orientar a atenção, de modo a culminar na concentração necessária, em períodos de tempo planejados, mais ou menos longos, e a manter a orientação, conforme o planejado, sem que as necessidades biológicas ditem integralmente o nosso ritmo.

Finalmente, esta discussão, embora centrada no conceito de *atenção mediada/voluntária*, é basilar para compreender a sua relação com a *leitura*, haja vista que necessitamos de tal função para nossa concentração no texto, caso queiramos dele depreender, apre[e]nder, compreender algo; caso queiramos estabelecer conexões com outros conhecimentos, sentidos, percepções; caso queiramos estar integralmente voltados à

experiência da *leitura*, sem demandas concorrentes que nos tirem constantemente o enfoque. Essa função importa, pois se, por um lado, é o meio-externo que nos auxilia na concentração em dada atividade, pode ser também ele que nos dispersa. E no que respeita à dispersão, trabalhos atuais no campo da *leitura* e cognição na América do Norte e Europa, como aponta Rodriguez (2020), têm assentado dados, indicando que os novos *suportes* dirigidos [também] para *leitura* – como *smartphones*, *tablets*, *e-readers* e *laptop* –, podem contribuir para concorrer à *atenção* do sujeito. Conforme abordagem cognitivista de Wolf (2019, p. 89), em evocação aos estudos de Schirmacher, os ambientes virtuais contemporâneos veiculam constantemente informações em distintos estímulos sensoriais, de modo a capturar a atenção do sujeito, potencial leitor. Tendo por base em um estudo de Smiley (2005) sobre a rotina de uso dos meios de comunicação por parte de sujeitos com idade em torno de vinte anos, Wolf (2019) pontua que eles costumam alterar a fonte de mídia 27 vezes por hora e recorrem ao telefone celular entre 150 a 190 vezes por dia. Em suas palavras,

Aprender a se concentrar é um desafio essencial, mas cada vez mais difícil, numa cultura em que a distração é onipresente. Os jovens adultos podem aprender a ser menos afetados quando passam de um estímulo para outro porque têm sistemas inibidores mais bem formados que, em princípio, oferecem a opção de anular a distração contínua. Não é o caso das crianças mais novas, cujos sistemas inibidores e outras funções executivas de planificação em seu córtex frontal precisam de um longo tempo para se desenvolver. A atenção, nos muito jovens, está ao alcance de quem a capturar primeiro. (WOLF, 2019, p. 128).

Essa menção faz com que reiteremos, aqui, que a *atenção mediada/voluntária* não é uma função que nasce com os sujeitos, mas que deve ser aprendida de modo a ser mais bem orientada, de acordo com os propósitos não imediatos dos sujeitos, contribuindo, pois, para a efetiva *autorregulação da conduta*. Daí resultam, também, as inquietações atuais acerca das novas maneiras de ler: ainda que tenhamos o signo linguístico e o *pensamento* para nos orientar, ler em diferentes ferramentas pode ser um auxílio, mas também um desvio, a depender de como, em geral, nos comportamos frente aos instrumentos por meio dos quais realizamos a *leitura*.

4.2 RELAÇÕES ENTRE MEMÓRIA MEDIADA/LÓGICA E LEITURA

Como outra face da vida, o campo da arte é rico em exemplos em que a *memória* tem seu lugar de reflexão. Para além de autobiografias, relatos, narrativas escritas, o cinema também tem sua extensa lista de filmes, ademais do gênero *documentário*, em que se registra, objetivamente ou não, que perder a memória tem relação estreita com a volatilização da história. *Memento* (2001), longa-metragem dirigido por Christopher Nolan – e também recordado por Vallejo (2019) – conta, por exemplo, a história de Leonard, um sujeito que, após um golpe na cabeça, tem sua memória recente afetada. Não conseguindo recordar de nenhum acontecimento posterior ao acidente, já que sua consciência do presente não dura muito tempo, Leonard, com o propósito de recordar de sua história, além de tirar fotos de objetos e de situações em que se envolve, tatua em seu próprio corpo informações mais relevantes que dizem respeito a quem ele é/foi, a fim de reconstruir a narrativa de sua vida. Ainda que este seja exemplo de um filme de ação/*noir*, sem um foco no processo de memorização em si mesmo, suscita a compreensão de senso comum que, sem memória, não há consciência, borrando-se, de tal modo, o sentido do existir para si e também para os outros.

Na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2010 [1919], p. 98), “[...] a memória é um enfoque construído do ponto de vista do acabamento axiológico; em certo sentido ela é inviável, mas por outro lado só ela é capaz de julgar a vida finda e toda presente, independentemente do objeto e do sentido.”. É preciso juntar os acabamentos de tantos olhares alheios para neles, e com eles, buscar construir sentidos inconclusos sobre meu próprio acabamento; necessitamos dos outros e de suas memórias para, nelas e com elas, constituir nossa própria história.

Com vias de não me perder em outros fios, reitero, aqui, que o propósito desta seção não está em dar acento à ‘perda de memória’ ou à sua ampliação. O foco está, em contrapartida, em advogar que diante da atividade de *leitura* é necessária a ativação da memória, uma vez que, desde o processamento do sinal luminoso da escrita sobre o fundo em que se inscreve, até a/para a compreensão do conteúdo ali registrado, importa o agenciamento de um conjunto de conhecimentos prévios, esquemas cognitivos, referenciais de mundo e afins, ‘estocados’ na memória, questões já amplamente discutidas pelas correntes cognitivas e neurocientíficas (GAZZANIGA, HEATHERTON, 2005; PIAGET, 2007 [1970]; PINKER,

1988, 2002, 2008; DEHAENE, 2012; MORAIS, 1996; MORAIS *et al.*, 2004) das quais nos entendemos dispensados de tratar aqui. O desenvolvimento da conduta humana, como já elucidado na seção anterior, só é possível por duas vias: domínio dos meios externos da cultura e aperfeiçoamento interno das FPS (VYGOTSKI, 2012 [1931]). A *leitura*, como atividade humana e meio externo da cultura, para ser realizada, requer – além da *atenção voluntária/mediada*, de que tratamos anteriormente, ademais de outras funções – o uso/aperfeiçoamento da *memória mediada/lógica*. Mas, como veremos adiante, a *leitura*, como uma atividade operacionalizada pelo signo linguístico, auxilia igualmente no desenvolvimento da *memória mediada/lógica*, demonstrando também aqui que o caminho do desenvolvimento se estabelece dialeticamente.

Sendo uma FPS, a *memória mediada/lógica* foi tema de reflexão de Vygotski (2012 [1931]; 2014 [1934]). Para ele, o problema do desenvolvimento da memória impulsionou grandes discussões na Psicologia, as quais, no entanto, eram bastante simplistas, uma vez que inúmeros estudiosos de orientações teóricas distintas tratavam de tomar a memória como um movimento que ascende e descende, em certa linearidade, e em apenas uma direção. Para Vygotski (2012 [1931]; 2014 [1934]), contrariamente a essa compreensão, deveríamos conceber a memória como um processo que não é nem simples e nem de desenvolvimento linear. Ela, nesse sentido, deveria ser caracterizada como uma ‘complexa estratificação geológica de épocas distintas de desenvolvimento’ (VYGOTSKI, 2012 [1931]), que auxilia na formação de relações interfuncionais que caracterizam a consciência humana, daí sua relação com outras funções; sua relação com a *atenção mediada/voluntária*; e sua importância na reflexão sobre *leitura*.

Acerca dessa FPS que é a memória, Vygotski (2012 [1931]) mantém sua compreensão de que há duas linhas fundamentais: uma que se dá pelo desenvolvimento natural – a memória natural/imediata –, e outra, pelo desenvolvimento cultural – a *memória mediada/lógica* –, Quando se trata desta última, estamos lidando com uma função fundamentalmente humana denominada, como destaca Vygotski (2012 [1931]), ‘mnemotécnica’. Para ele, a mnemotécnica é compreendida por todos os procedimentos de memorização que incluam a utilização de meios técnicos externos e estejam dirigidos a dominar a própria memória (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Desse modo, e evoco aqui Vygotski e Luria (1992, s/p), “The decisive point in the transition from natural to cultural development of memory lies in the

watershed dividing mnema from mnemotechnics, the use of memory from dominion over it, the biological or internal form of its development from the historical or external form.”.

As discussões em torno dessa função humana que é a *memória mediada/lógica* não são recentes; e teorizar sobre ela fez com que estudiosos realizassem investigações sobre essa função em sociedades orais da antiguidade e da atualidade, como podemos – a título de ilustração – constatar em estudos como o de Vygotski e Luria (1992), e em estudos de reflexões sobre cultura escrita, tal como em Castillo Gómez (2002), Fischer (2006), Lyons e Marquillas (2018), dentre inúmeros outros estudos. E, aqui, vale necessária menção à riqueza com que os Estudos Culturais trataram o tema a partir dos Estudos do Letramento, perspectiva sob a qual, diferentemente desta tese, desenvolvi minha Dissertação de Mestrado.

A exemplo de abordagens sobre relações entre memória e oralidade, Danesi (2013, p. 18) recorre ao comentário de Caprettini Appiano e Scali (2000, p.16), a fim de caracterizar a memorização em sociedades orais, destacando o seguinte:

Per permettere quindi una memorizzazione più agevole, la cultura orale sviluppa precise formule: i pensieri hanno un ritmo, sono ricchi di ripetizioni, allitterazioni, assonanze, conoscenze standard condivise da tutti, proverbi comprensibili a chiunque. Il pensiero viene cioè predisposto, grazie a questi stratagemmi, all’archiviazione nella memoria; e poiché i testi da memorizzare possono essere particolarmente lunghi, il flusso del pensiero deve essere ritmato, ripetitivo, alla stregua di una nenia o di una preghiera. Di conseguenza, all’interno, delle culture fondate sull’oralità, si riconosce un ruolo gerarchicamente importante a coloro che hanno nella memoria, custode della conoscenza, la loro dote principale³⁴.

Em teorizações acerca dessa questão específica, eis a compreensão de que há/houve criação de estratégia rítmica em tais sociedades, facilitando o processo de memorização por meio da *linguagem/fala* – em alusão aqui aos poemas épicos, por exemplo –, ou mesmo estratégias mais antigas de marcação realizada em nós, por meio de determinadas ferramentas: mudança evidente na atividade humana de que passamos a usar a memória e controlá-la (VYGOTSKI; LURIA, 1992 [1930]). Referenciando o cognitivismo de Fischer (2006, p. 14),

³⁴ Por permitir, então, uma memorização mais ágil, a cultura oral desenvolve fórmulas precisas: os pensamentos têm um ritmo, são ricos em repetição, aliteração, assonância, conhecimentos padrão compartilhados por todos, provérbios compreensíveis por qualquer um. O pensamento predispõe-se, graças a questões estratégicas, à arquivamento na memória; e por isso os textos a memorizar podem ser particularmente longos, o fluxo do pensamento deve ser ritmado, repetitivo, tratado como uma canção ou uma oração. Por conseguinte, no âmbito de uma cultura fundada na oralidade, se reconhece um papel hierarquicamente importante a todos que têm na memória, guardião do conhecimento, seu dom principal. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

ainda que não se cumprissem os critérios da escrita completa – no que diz respeito ao uso de meios externos –, “[...] todas essas ‘leituras’ envolviam códigos predeterminados. Transmitiam um significado conhecido – uma ação (como na arte rupestre), valores numéricos (como em varetas e nós) ou nome falado (como em entalhes e cordas).”. Conforme teorizações vygotskianas, uso de paus e nós como auxílio à memória apontam para fortes indícios de que os primeiros estágios da história do desenvolvimento humano já foram além dos limites biológicos.

A *memória mediada/lógica*, nesses termos, é uma das funções que nos caracteriza como seres de comportamento superior. Atos como ‘lembrar’, ‘recordar’, ‘refletir’, ‘organizar o pensamento’, ‘historiar’, ‘rememorar’ etc. estão ligados às vivências/experiências que tivemos, as quais, muitas vezes, são evocadas a partir de um objeto, um comentário, uma escuta, uma imagem, um registro escrito; tudo isso, portanto, a partir do meio externo. Apoiando-nos, pontualmente, em Smolka (2000, p. 185), podemos afirmar que “[...] onde existem imagem, imaginação, imaginário, memória, aí incide necessariamente o signo, e mais particularmente, a palavra – *verbum*.”. A importância dada à memória é, desse modo, bastante antiga e, como bem destacado por Vallejo (2019, p. 101), “[...] no es casual que, en la mitología griega, las musas fueran hijas de la diosa Mnemosine (de donde proviene la palabra ‘mnemotecnia’), la personificación de la memoria como actividad: el recuerdo y la evocación.”.

De acordo com os estudos de Vygotski (2014 [1934]), cada um dos procedimentos da memorização imediata e mediada possui em sua própria dinâmica sua curva de desenvolvimento. Em sua compreensão, o desenvolvimento da memória começa com a memorização puramente mecânica que corresponde à etapa primitiva no desenvolvimento de qualquer função (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Assim, se a memorização imediata se dá, esquematicamente, pela conexão entre dois pontos, a *memória lógica* pode ser representada por um ‘triângulo invertido’ – como já mencionado na seção 2.1 desta tese –, em que na sua base estão os pontos A – B e, em seu pico, o ponto X [signo-ferramenta]. O que busca ilustrar o autor é que a conexão entre os pontos A e B não se estabelece de forma imediata, mas mediada pelo ponto X. Assim, em vez de um vínculo associativo diretamente entre A e B, há a formação de dois outros vínculos que conduzem ao mesmo resultado, mas, por caminho distinto (VYGOTSKI, 2012 [1931]), de modo que “El triángulo nos aclara la relación que

existe entre la forma superior de conducta y los procesos elementales que la constituyen.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 116).

Assim, para o autor, a vantagem do uso do signo em qualidade de ‘meio’ seria que, dessa maneira, dominamos uma nova via de memorização, confirmando “[...] indirectamente la certeza de la ley estructural de la memoria a diferencia de la ley de la asociación según la cual la conexión se forma por la simple coincidencia o proximidad de dos estímulos.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 250). Sendo assim, o uso do signo ‘orquestra’ o desenvolvimento da memória imediata/natural para a memória lógica/cultural, haja vista que “[...] unas operaciones psíquicas son reemplazadas por otras, las funciones se sustituyen, hecho característico para todo el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 251). Para Wertsch (1985), a definição vygotskiana da *memória mediada/lógica* como FPS, aponta para quatro critérios usados para distinguir o desenvolvimento cultural do natural: “(1) the shift of control from environment to the individual, that is, the emergence of voluntary regulation; (2) the emergence of conscious realization of mental processes; (3) the social origins and social nature of higher mental functions; and (4) the use of signs to mediate higher mental functions.” (WERTSCH, 1985, p. 23).

Com o propósito de complementar a definição, evoco Zinchenko (1983, p. 77-78), para quem,

La memorización voluntaria es una acción especial dirigida a memorizar. Aquí, la memorización [...] constituye el contenido esencial de una acción específica asociada con una tarea de memoria. El sujeto es consciente del objeto de la acción como objeto de memorización. Tiene una meta y un objeto definido, especialmente centrados en la tarea de memoria. El sujeto tiene también un conjunto de medios y modalidades que facilitan la finalización de la tarea.

Ao citar os trabalhos de Leontiev e Zankov, Vygotski (2014 [1932]) advoga em favor de que, quando memorizamos algo diretamente e quando o fazemos com ajuda de qualquer estímulo complementar, duas operações distintas estão em jogo. A criança que memoriza com ajuda de material auxiliar organiza a operação em plano distinto que a que memoriza de forma imediata, uma vez que

[...] al niño que utiliza signos y operaciones auxiliares no se le exige tanto la memoria como habilidad para crear nuevas conexiones, para crear una nueva

estructura, sino que se le exige que posea una imaginación rica, a veces una forma de pensamiento desarrollado, es decir, unas cualidades psíquicas que en la memorización inmediata no juegan un papel importante. (VYGOTSKI, 2014 [1932], p. 377-378).

A qualidade, portanto, da memória é modificada. Sendo assim, conforme o autor, o desenvolvimento da memória, que começa a acontecer na infância, evolui em um sentido, e regride em outro, apontando que a memória se aperfeiçoa e se degrada ao mesmo tempo. Essa explicação de Vygotski nos leva ao seu estudo com Luria (1992 [1930]) sobre a memória dos ‘homens primitivos’. Conforme investigações desses autores, a memória nas sociedades orais se estabelece de maneira distinta das atuais sociedades grafocêntricas. Em suas palavras:

The memory of a man capable of recording what he needs to remember is used and exercised, and therefore develops, differently from the memory of a man who is quite incapable of using symbols. The internal development and enhancement of memory is accordingly not an autonomous process; it is dependent and subordinate, since its course is determined by external influences within man's social environment. [...] Baldwin was therefore quite right to uphold the idea that all evolution is to an equal extent involution; in other words, retrograde processes, where by old forms shrink and wither away are themselves inherent in any process of development. (VYGOTSKI; LURIA, 1992 [1930], s/p).

Isso posto, reitera Vygotski (2012 [1931]) que a partir do conhecimento que se tem sobre o desenvolvimento das FPS da criança, é possível afirmar que a memorização mnemotécnica é um processo de domínio da memória com a ajuda de estímulos-signos externos. Em resumo, para esse autor, é a partir da elaboração e, portanto, do uso de estímulos – signos – pelo homem social, no processo de sua vida cultural, que a essência da memória é modificada. Compreendendo, pois, que o desenvolvimento da memória é iniciado desde o momento em que o homem passa a controlá-la, modificando o uso atual das leis que governam a sua operação (VYGOTSKI, 2014 [1932]), importa destacar, à luz de Vygotski e Luria (1992), que estando, a nossa experiência humana, organizada em conceitos e não em complexos – como vimos na seção que discute *pensamento e linguagem/fala* –, estamos, então, liberados de reter/absorver grande quantidade de impressões concretas, enquanto o homem, quando do início do processo de historiação do desenvolvimento cultural da espécie, ou o homem das sociedades orais atuais, apoia[va-se] quase toda experiência em sua memória. O uso reiterado de mecanismos lógicos e conceitos abstratos alterou a função da memória do homem moderno (VYGOTSKI; LURIA, 1992 [1930]).

Não aspiro, com esta discussão, abrir uma lacuna de superioridade entre modalidades e

culturas distintas, até porque, como já mencionado em outros capítulos e também neste: no processo de desenvolvimento das funções psíquicas humanas, enquanto umas funções avançam, outras se ‘deterioram’. Nessa salvaguarda, vale a menção da importante contribuição dos Estudos Culturais para contestar tais equivocadas hierarquizações, o que, no caso da *leitura*, tem nos Estudos do Letramento ampla representatividade (STREET, 1984).

Mantendo-me, porém, em minha base teórica histórico-cultural, recorro à explicação de Vygotski e Luria (1992 [1930]), os quais trazem exemplos de culturas orais, apontando que enquanto indivíduos oriundos de tais povos podem memorizar um leque amplo de palavras, os indivíduos provenientes de sociedades grafocêntricas, em contrapartida, têm essa função bastante limitada. Na compreensão desses autores, a explicação para essa diferença entre a memória em diferentes culturas caminha do seguinte modo: a memória do homem nas primeiras fases do desenvolvimento cultural da espécie, denominada *mnema*, é baseada na plasticidade do sistema nervoso; assim, a habilidade desses indivíduos em reproduzir o que foi retido em sua memória alcança o mais alto grau de desenvolvimento no homem da cultura oral. Esses indivíduos apoiam-se completamente em sua memória imediata – caracterizada por memória eidética –, e tal prática, derivada do treinamento, resulta em um desenvolvimento bastante avançado de seus órgãos sensoriais. Em contrapartida, como já tratei de argumentar anteriormente, o homem proveniente da cultura escrita tem sua memória apoiada em meios externos. Assim, conforme esses autores (1992 [1930]), tais sujeitos fazem um uso distinto da memória no processo de dominá-la mediante signos artificiais, isso porque lançam mão, pela via do registro escrito, da abstração para compreender o mundo e também a si mesmo³⁵.

A fim de que possamos compreender melhor tais discussões, evoco uma vez mais as palavras de Vygotski (2014 [1932]), para quem

[...] el hombre creó nuevos procedimientos, con ayuda de los cuales logró subordinar la memoria a sus fines, controlar el curso de la memorización, hacerla cada vez más volitiva, convertirla en el reflejo de particularidades cada vez más específicas de la conciencia humana. [...] el problema de la memorización mediada

³⁵ Estamos cientes de que esses estudos vygotkianos e lurianos foram problematizados pelos Estudos Culturais, atribuindo-se a eles hierarquização cultural (STREET, 1984). Compreendemos as razões teóricas de paralogia (LYOTARD, 2013 [1979]) pelas quais essa problematização se dá, mas as entendemos em xeque se consideradas as bases filosóficas e epistemológicas emancipacionistas (DUARTE, 2004) do quadro teórico vygotkiano.

conduce al de la memoria verbal, que en el hombre actual desempeña un importante papel y que se basa en la memorización del registro verbal de los acontecimientos, de su formulación verbal. (VYGOTSKI, 2014 [1932], p. 378).

No processo de memorização, passamos da forma biológica à forma histórica, implicando aí o desenvolvimento de meios auxiliares. Assim, essa passagem se dá por um percurso fundamental que é *linguagem/fala e escrita*. Vygotski (2012 [1931], p. 260) pontua que “[...] el lenguaje es un arma mnemotécnica que introduce cambios esenciales en los procesos de memorización, ya que la memoria verbal es [...] una memoria mediada con ayuda de los signos.”. Em se tratando da memorização a partir da escrita, podemos destacar aqui que se revela, conforme Vygotski (2012 [1931]), um processo genético, uma vez que havendo duas linhas fundamentais no desenvolvimento ulterior da memória cultural, uma delas nos leva à memorização *lógica* e a outra à *escrita*, de modo que o lugar intermediário entre essas duas linhas é ocupado pela memória verbal: a memorização por meio de palavras, seja ela escrita ou falada.

Compreendendo o papel central que a *escrita* – inclusive seu surgimento – implica[ou] no processo de memorizar, torna-se desafiador pensar em estratégias de memorização em que estímulos externos, tal como a *escritura*, não estejam operando. Principalmente no que tange a esferas de maior grau de escolarização, essa tecnologia humana que é a *escrita* utilizada rotineiramente por nós. Conforme Bruner (2018 [1991], p. 115), referenciando Pea e Perkins,

[...] el conocimiento de una “persona” no se encuentra *simplemente* en su cabeza, en un “solo de persona”, sino también en las anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos en nuestras estanterías, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro ordenador, en los amigos a los que podemos recurrir en la busca de una referencia o un consejo, y así sucesiva y casi infinitamente.

Anotar – pela motivação do recordar – pequenas tarefas em bloco de notas ou reflexões em livros de anotações são processos tão comuns, que muitas vezes beiram à banalidade. Conforme Danesi (2013, p. 18),

Il mezzo della scrittura consente di conservare idee e informazioni in modo più sicuro (non-variabile e oggettivo, anziché soggettivo) e permanente, costituendo, perciò, un modo di estendere la memoria collettiva attraverso lo spazio e il tempo in forma durevole e trasmissibile. La memoria collettiva sta alla base dell’ethos di una cultura o società³⁶.

³⁶ A escrita permite conservar ideias e informações de modo mais seguro (não variável e objetivo, em vez de

Para além das motivações econômicas e de poder, que são, talvez, a face cruel e sectária da história do surgimento da escrita, podemos hipotetizar que a suposta angústia do olvido – e mais que isso –, a angústia de não poder socializar com gerações posteriores dada cultura – caminharam juntas com o desenvolvimento do signo *escrito*.

La cultura inca peruana, por ejemplo, conquistó y gobernó un poderoso imperio, sin apoyo de la escritura (más allá de un sistema de mensajes mediante nudos en cuerdas o *quipus*), y fue capaz de crear un arte propio y una arquitectura ciclópea que atrae cada año a masas de turistas hacia las alturas andinas de cuzco y Machu Picchu. Por supuesto, la ausencia de escritura era un inconveniente cultural. Cuanto mayor era la complejidad que alcanzaban las sociedades orales, más constante y angustiosa se volvía para sus habitantes la amenaza del olvido. Necesitaban preservar sus leyes, sus creencias, sus hallazgos, su conocimiento técnico, su identidad. (VALLEJO, 2019, p. 100).

Talvez, por isso, após o surgimento da escrita completa³⁷, na Mesopotâmia, há mais ou menos seis mil anos, ela passou a ser “[...] reconhecida como uma ferramenta inestimável para o acúmulo e armazenamento de informações: [pois] facilitava a contabilidade, a guarda de materiais e o transporte, bem como conservava nomes, datas e lugares com mais eficiência que a memória humana.” (FISCHER, 2006, p. 15). Apenas tempos mais tarde, após muito desenvolvimento e difusão dessa nova tecnologia, a escrita passou também a ser utilizada com outros propósitos como a construção do conhecimento científico. “Empezamos escribiendo inventarios, y después invenciones (primero las cuentas; a continuación los cuentos).” (VALLEJO, 2019, p. 113).

Atualmente, com o desenvolvimento do código escrito e sua extensão, tomar notas, registrar, constar, riscar o papel, a parede, o corpo – aludindo aqui à epígrafe desta tese –, é, em sociedades grafocêntricas, uma tarefa, ressaltamos, senão ordinária entre os alfabetizados, corriqueira. E estando, nós, imersos na cultura escrita –, cabe discorrer ainda sobre a relevante questão de que na *leitura* precisamos da *memória mediada/lógica* e verbal para agenciar conhecimentos prévios, a fim de compreender o objeto lido e refletir sobre aquilo que se lê.

subjetivo) e permanente, constituindo, por isso, um modo de estender a memória coletiva através do espaço e do tempo em forma durável e passível de transmissão. A memória coletiva está na base do etos de uma cultura ou sociedade. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para finalidades desta tese.)

³⁷ “[...] ter por objetivo a comunicação; consistir em sinais gráficos artificiais realizados sobre uma superfície durável ou eletrônica; e empregar sinais que se relacionem convencionalmente ao discurso articulado (a organização sistemática de sons vocais significativos [ou gestos, no caso das línguas de sinais] ou a programação eletrônica de modo que efetive a comunicação.” (FISCHER, p. 2006, p. 14).

Além de a *leitura* requerer da memória a decodificação grafema-fonema – a qual já se tornou um processo natural, quase instantâneo para os sujeitos alfabetizados e imersos na cultura escrita e, aqui, considerada a perversa face socioeconômica implicada no a[na]lfbetismo –, em se tratando de textos científicos, cuja compreensão está mais além da experiência cotidiana, há a necessidade de evocar outras *leituras*, outros autores, outras acepções acerca de determinado fenômeno, assunto ou conceito.

A memória, no processo de *leitura*, não se estabelece, portanto, restritamente pela condição biológica, mas, ainda que dependamos dela por nossa condição animal, requeremos, ademais, da memória de outra natureza a que vimos fazendo menção: a *memória mediada/lógica*, a qual é caracterizada por ser linguística, racional, intencional, pois traz propositalmente à consciência os conceitos necessários para podermos realizar determinada reflexão: trazemos à consciência aquilo que já sabemos/aprendemos acerca de determinada questão. Precisamos, portanto, da *memória mediada/lógica* para compor esse repertório cultural, o qual é caracterizado por ser um processo racional das FPS que avança entre idas e vindas. Nesse sentido, além do conhecimento gráfico, necessário para a *leitura*, eis também a memória enciclopédica, conceitual e as inferências evocadas quando da necessidade de compreender o que se lê, e disso, no campo da Linguística, os estudos da chamada Linguística Textual foram pródigos em exaurir o tema (BEAUGRANDE, DRESSLER, 1981; KOCH, 2003; 2004), o que nos libera de menção mais alongada aqui.

Importa registrar que a razão de buscar diferenciar, nesta seção, entre as duas memórias adjetivadas por Vygotski (2012 [1931]) como *imediate* e *mediada*, está precisamente na intenção de compreender que a *leitura*, embora possa ser uma vivência bastante automatizada em certos contextos, quando dessa referida operação no campo científico, ela, em geral, não é realizada instintiva e automaticamente, uma vez que em *leituras* dessa natureza o objetivo é, ou deveria ser, justamente a apropriação do conhecimento. E aqui aludimos novamente a Zinchenko (1983), a fim de salientar que, ao ler, temos uma meta e um objeto definido, nos quais está necessariamente implicada a memorização. Por essa razão, lançamos mão de um conjunto de meios que facilitam essa operação, conforme pontuado por Bruner (2018 [1991]), que ressalta também a importância em conceber a natureza situada e cultural da apropriação do conhecimento.

Em resumo, lemos para muitas finalidades. Referenciando pontualmente conhecida obra

de Geraldi (2003 [1991]), e tendo por enfoque as leituras em *gêneros secundários*: a *leitura* pode se dar para buscar informações; para ‘escutar’ o texto e retirar dele o que desperta interesse; para usá-lo no processo de escrita de outros textos; ou para, simplesmente, ler, sem motivos de usufruto do conteúdo dado *a priori*. Os diferentes propósitos da *leitura* não nos parecem, sem embargo, anular a possibilidade de que ler faz com que ativemos a *atenção mediada/voluntária* e *memória mediada/lógica* e verbal. Ao fim e ao cabo, quando nos deparamos com novos conteúdos, e novas formas de organização desse mesmo conteúdo, com os diferentes *gêneros do discurso*, estamos sujeitos [e/ou abertos] à apropriação do conhecimento, e, conforme escreveu Chartier (2008, p. 46): apropriação é criação, bem como “producción de una diferencia, proposición de un sentido posiblemente inesperado.”

As relações entre *leitura* e *memória mediada/lógica* nos levam, entretanto, a outra consideração que será pormenorizada na análise dos dados empíricos deste estudo: a relação entre *leitura*, *memória mediada/lógica* e *suporte* de texto para a *leitura*. O modo como nos lançamos ao texto pode implicar diferentes usos da memória, e, conforme estudos do campo cognitivo, como em Wolf (2019), as novas tecnologias que ‘suportam’ a escrita, por sua conexão em redes e facilidade no processo de acorrer a certos conteúdos e informações, parecem estar bordejando o uso da *memória mediada/lógica* dos sujeitos no processo de *leitura*. Vallejo (2019, p. 125), tratando de WEB e não propriamente de *leitura*, suscita questões tais quando escreve:

Internet está cambiando el uso de la memoria y la mecánica misma del saber. Un experimento realizado en 2011 por D. M. Wegner, pionero de la psicología social, midió la capacidad de recordar de unos voluntarios. [...] Quienes pensaron que la información quedaba grabada, relajaron el esfuerzo por aprenderla. Los científicos denominan ‘efecto Google’ a este fenómeno de relajación memorística. Tentemos a recordar mejor dónde se alberga un dato que el propio dato.

Ainda nesta discussão sobre memória – e, aqui, em uma antecipação do enfoque na *leitura* em ambiente virtual do que nos ocuparemos à frente –, Wolf (2019) separa alguns possíveis efeitos da *leitura* em *ambiente virtual*, através da tela, sem – igualmente – especificar em que tipos de *suporte* de texto para a *leitura* ela se baseia e sem mencionar se se trata de *leitura on-line* ou *off-line*: i) “pode haver uma diminuição crescente do uso da memória de trabalho nas crianças por elas pressentirem que não irão lembrar todas as informações apresentadas numa tela em movimento.” (p. 137). A pesquisadora acrescenta que

a tela é, muitas vezes, associada à passividade, de modo que seu uso pode encaminhar a um exercício de menor esforço, fazendo com que detalhes se percam no processo de recordação. Assim, “[...] pessoas mais velhas que leem na tela podem estar fazendo um uso menor da memória de trabalho de que dispõem porque também processam o texto cada vez mais como se fosse um filme.” (p. 137). Duas consequências resultariam daí: **ii)** “a sequência e os detalhes da narrativa seriam processados menos ativamente, afetando [...] a memória de quem lê.” (p. 138); e **iii)** “a dimensão recuperativa da leitura [...] seria menos explorada na tela, onde o espaço físico para palavras é tão efêmero como o movimento contínuo das imagens no filme.” (p. 138).

Essas são questões em que, sob a perspectiva teórico-epistemológica deste estudo, iremos nos arvorar no processo analítico dos dados empíricos nos próximos capítulos. À parte disso, daremos partido, em seguida, à discussão sobre *suportes* de texto para *leitura*, de modo a refletir sobre a transição dos distintos ‘lares’ da escrita e como esses supostos ‘lares’ implicaram/têm implicado no ler. As reflexões gestadas adiante envolvem, certamente, as reflexões que temos empreendido até aqui sobre as FPS como *atenção mediada e memória lógica*.

4.3 A ‘CASA’ TAMBÉM DITA PERCURSOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE *SUPORTES DE TEXTO PARA LEITURA*

“Iluminada, solitária, infinita, perfeitamente imóvel, armada de volumes preciosos, inútil, incorruptível, secreta.” (BORGES, 1970, p. 69). Salvaguardando alguns adjetivos, talvez possamos fazer como Vallejo (2019) e comparar o mundo *on-line*, hoje, com a Biblioteca de Babel, de Borges. É “[...] una alegoría profética del mundo virtual, [...] de esa gigantesca red de informaciones y textos, filtrada por los algoritmos de los buscadores, donde nos extraviarnos como fantasmas en el laberinto”, substantivou a autora (2019, p. 43). Espaço amplo de registros que causam conflito e vertigem pode ser considerada a biblioteca, como pode, também, ser considerada a *internet*. Talvez porque, estando na posição de leitores, percorrer o caminho da inesgotabilidade, da abundância diante de tantas possibilidades, faz provarmos o sabor da dúvida entre ‘o que ler’ e ‘o que não ler’.

Não é mera coincidência que o mesmo autor de Biblioteca de Babel tenha criado

também o conto Utopía de un hombre que está cansado (BORGES, 2011 [1975]), fantasiando, nele, um mundo de apenas uma língua – o latim –, no qual os museus e as bibliotecas já não existem. Nesse mundo utópico criado por Borges (2011 [1975]), não haveria a *leitura* de títulos diversos, nem *gêneros* variados, mas o reler constante de Utopia, de Thomas More, impresso, diz a personagem, com ambientação no ano de 1518. Nesse lugar, haveria, pois, o experimentar do limite de conteúdo e informação; do esgotamento. Nele, “[...] no importa leer sino releer. La imprenta, ahora abolida, ha sido uno de los peores males del hombre, ya que tendió a multiplicar hasta el vértigo textos innecesarios.” (BORGES, 2011, p. 110). Diante do enunciado da personagem, podemos compreender que o caminho eleito para cessar a angústia das possibilidades infindáveis e incertas de *leitura* seria a limitação do material e do formato. Nesse mundo utópico, as *leituras* viriam selecionadas com o que, em tese, valeria a pena destinar seu tempo.

Se não por um desastre global em que as conexões *on-line* sejam forçosamente interrompidas, muito provavelmente não viveremos uma ‘utopia’ similar à criada por Borges (2011) ou mesmo por Willian Morris (2002 [1890]), em ‘Notícias de lugar nenhum’, como referenciado no capítulo inicial desta tese. Ademais, surge, aqui, uma questão retórica: seria nosso anseio viver em uma ambientação similar em nome da ‘paz’ de alcançar/conhecer todas as produções humanas? Imagino que não. De todo modo, não faltam exemplos cotidianos sobre falas e ponderações que buscam refletir sobre a sociedade na qual vivemos e a quantidade de informações com as quais temos contato diariamente, seja pelas modalidades escrita ou oral, em âmbito virtual, ou não. Chartier (2008) registra, por exemplo, um medo contraditório, emerso na Europa moderna, e que ainda atormenta a sociedade: o medo da proliferação descontrolada dos escritos, da multiplicação dos livros inúteis, da desordem do discurso, mas, paradoxalmente, o medo também da perda, da falta e do esquecimento. Em ‘Lo and behold: Reveries of the connected world’ – outro exemplo –, o cineasta Herzog (2016), em sua narrativa, declara que se, hoje, gravássemos em CD’s o fluxo de informação mundial de um só dia e os colocássemos empilhados, essas informações viajariam ida e volta de Terra a Marte, de Marte a Terra. Parece-nos, portanto, que desde a Revolução Industrial até à Cibernética, estamos caminhando para uma inesgotável fonte de informações, escritas ou visual-auditivas, sobre as quais, temos de realizar constantes análises e estabelecer filtros para selecionar o que julgamos mais relevante acessar, ler, memorizar e afins.

Embora o foco aqui não se encerre na velocidade com que as informações têm sido veiculadas, nem mesmo em uma consideração valorativo-moral em torno dessas discussões, apoio-me *en passant* nessa questão, com o propósito pontual de compreender o quanto esse torvelinho de informações tem relação com a transformação da sociedade e, portanto, o quanto tem a ver com a transformação dos *suportes* dos textos para *leitura* ao longo da História. Isso tudo em relação intrínseca com os modos de ler disponíveis atualmente e sua implicação no processo formativo.

Estando este estudo inscrito na base histórico-cultural, cabe reiterar a concepção de que os produtos culturais se fazem como tais nos ombros da história, causados pelas/decorrentes das inter-relações humanas no tempo e no espaço sociocultural, o que tem fortes implicações econômicas. Assim, ao gestar reflexões que tomam como foco a historicidade dos produtos culturais – os *suportes* dos textos para *leitura* –, nosso interesse não reside na historiação desses produtos como percurso em si mesmo, mas em suas implicações na apropriação do conhecimento historiado, o que está intrinsecamente vinculado à modalidade escrita da língua. Essa historiação dos produtos culturais passa por tais movimentos, e o foco desta tese está na *leitura* em ambientação acadêmica; logo, é preciso voltar o olhar aos *suportes* atuais que têm como ‘espaço para a leitura’ (VINÃO FRAGO, 2010) o papel e a tela.

Lidar com tais *suportes* nos quais a modalidade escrita se inscreve é assumir uma fisicalidade posta, seja a fisicalidade material do papel, seja a fisicalidade imaterial [por meio] da tela. Desse modo, tendo em vista o objeto deste estudo, o interesse está no *suporte* como constituinte ou constitutivo da atividade mediada – as inter-relações entre leitor e autor pela via da *linguagem* na modalidade escrita –, a *leitura*. O *suporte* interessa, pois, não em si e por si mesmo, mas nesse mencionado movimento. Assim, ainda que eu evoque tais *suportes* ora como ‘artefatos’, ora como ‘materiais’, ora como ‘tecnologias da escrita’, o propósito final é compreendê-los sempre em favor da *leitura*. Sublinho, pois, que se relativize o ‘peso’ conceitual da palavra *suporte* e se aquilate a essa mesma palavra, e as sinónimas a que livremente me arvore, sua condição de produto cultural historiado – portanto temporal e espacialmente delineado em sua fisicalidade e em sua funcionalidade – para ‘aportar’ o texto escrito por um autor para ser lido por um leitor, também eles histórica e socioculturalmente situados. Logo, não é o conceito de *suporte* meu foco, mas o que o coloca como constitutivo

da *atividade mediada* na qual esses mesmos autor e leitor se inter-relacionam.

Em salvaguardando essas questões, e como sustentado em momentos diversos no decorrer desta tese, é fundante ter presente que, ainda que hoje tenhamos uma maneira distinta de conceber essa tecnologia que é a *escrita* – a qual comporta ramificações diversas que nos encaminham a *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952-53]) variados –, cabe mencionar que o seu surgimento teve relação estreita com o desenvolvimento econômico e social, de modo que o percurso de desenvolvimento da humanidade demanda[va] também a transformação tanto das ferramentas que abrigam o registro escrito quanto a historiação de novos *gêneros*. Ou a historiação de novos *gêneros*, demanda[va] a implicação da produção de novos *suportes*, apontando que o material escrito, produzido temporal-espacialmente, pode modificar-se em um ritmo mais lento que as próprias funções a que cumpre: sejam elas de índole interacional, política, intelectual ou recreativa. (LYONS; MARQUILHAS, 2018).

Em um percurso sobre a história da cultura escrita, Pérez Largacha (2010) pontua, por exemplo, que a necessidade de escrever textos mais extensos, como composições literárias, requereu, na Mesopotâmia, a criação de “[...] tablillas más grandes, de unos 40 centímetros de altura, que podían llegar a pesar siete kilogramos, por lo que no se podía trabajar con una única mano, así que el escriba necesitaba un ayudante que le sujetara la tablilla.” (PÉREZ LARGACHA, 2010, p. 46). Por essa razão, dependendo da função da escrita, o suporte requerido era distinto: “[...] se utilizaban tanto las estelas como el papiro o las ostraca, este último el soporte más abundante y barato de Egipto, pues nada más necesitaba un pincel y tinta negra.” (PÉREZ LARGACHA, 2010, p. 46).

Roncaglia (2010) concebe os *suportes* que comportam a tecnologia *escrita*, como ‘interface’ entre o leitor e o texto. Conforme esse autor, a ‘interface’ é considerada qualquer instrumento que possa auxiliar na interação com o mundo, desenvolvendo a função de mediatização³⁸. Nesse sentido, para ele, exemplos de interfaces seriam o garfo e a faca: pois nos ajudam na interação com a comida; o livro em papel, um dos importantes *suportes* da *escrita*, seria a ‘interface’ que auxilia na interação com o texto. Sob a perspectiva vygotskiana, talvez pudéssemos pensar a *linguagem* e, portanto, o texto escrito, como ‘instrumento de mediação simbólica’, enquanto os *suportes*, e consequentemente suas

³⁸ Seguindo Cassol Daga (2012), optamos pelo termo *mediatização* (e não *mediação*, este último um conceito vygotskiano) para designar a função da tecnologia em si mesma.

interfaces: as ferramentas em que se imprime tal instrumento.

O referido autor italiano (2010), além da definição de *suporte* como ‘interfaces’, pontua que há, nelas, especializações. No que concerne ao mundo escrito, há, assim, inúmeros formatos de livros, tendo em vista o objetivo da publicação: um livro de arte comporta características funcionais e físicas distintas da de um livro de bolso, como também das de um livro infantil (RONCAGLIA, 2010). “[...] le caratteristiche fisiche del supporto suggeriscono o al contrario escludono determinate modalità di organizzazione dei contenuti, e, vice-versa, la scelta di organizzare i contenuti in un certo modo suggerisce o esclude l’impiego di determinati supporti, e dunque di determinate interfacce fisiche.” (RONCAGLIA, 2010, p. 13)³⁹. Tendo por base o quadro teórico vygotskiano, podemos pensar o ‘instrumento de mediação simbólica’ – neste caso, a *linguagem* na modalidade escrita – como criação cultural constitutiva da *atividade mediada*, que pode ser veiculada em distintos *suportes*, a depender dos propósitos do autor, do contexto, da motivação, do público em potencial etc. Acrescento, aqui, o que escreve Roncaglia (2010, p. 12):

[...] il libro a stampa unisce in modo indissolubile testo e supporto (la fotocopia permette infatti di riprodurre un testo su un diverso supporto, ma il testo viene meramente duplicato, e non effettivamente trasferito dal supporto originario). E il testo stesso – composto di particelle di inchiostro applicate sul supporto cartaceo attraverso il processo di stampa – ha una sua innegabile fisicità. Ma la scelta di organizzare la scrittura (e la lettura) da sinistra a destra o da destra a sinistra (o dall’alto in basso, o dal basso in alto) non è, ad esempio, strettamente legata al supporto usato, né alla nostra conformazione sensoriale, ma a fattori storici e culturali.⁴⁰

Há tantos milênios, a *escrita*, e consequentemente a *leitura*, não operavam como as conhecemos hoje. E esse conhecer leva em conta o processo de criação do *alfabeto*, o surgimento dos diferentes *suportes*, o acesso aos textos e o ato de ler em si mesmo. A humanidade passou por um processo tão longo de desenvolvimento que até o verbo ‘ler’

³⁹ As características físicas do suporte sugerem ou, ao contrário, excluem, determinadas modalidades de organização dos conteúdos e vice-versa, a escolha de organizar os conteúdos de um certo modo sugere ou exclui o emprego de determinados suportes e, portanto, de determinadas interfaces físicas. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

⁴⁰ [...] o livro publicado une de modo indissolúvel texto e suporte (a fotocópia permite na verdade reproduzir um texto sobre um outro suporte, mas o texto fica meramente duplicado e não efetivamente transferido do suporte original). E o próprio texto, composto de partículas de tinta aplicadas sobre o papel no processo de impressão – há uma inegável fisicalidade. Mas a escolha de organizar a escrita (e a leitura) da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda (ou de cima para baixo ou de baixo para cima), não é, por exemplo, estreitamente ligada ao suporte usado, nem à nossa conformação sensorial, mas a fatores históricos e culturais. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

carregava consigo acepções distintas das que concebemos atualmente em nossa sociedade grafocêntrica. A *leitura*, além disso, tardou a ser considerada uma ocupação que também é de fruição, e os leitores, ainda poucos, desconheciam o[s] hipnotizante[s] aroma[s] de um livro recém-impresso em papel. De que odor se faziam as ‘bibliotecas’ de argila e como era sentir na palma da mão o peso de cada tabuleta? Conforme Fischer (2006, p. 16-17), os habitantes da Mesopotâmia realizavam as *leituras* por meio da escrita cuneiforme ou

[...] de sinais em forma de cunha sobre a argila amolecida, embora as inscrições também fossem entalhadas em pedra e gravadas em cera, marfim, metal e, até mesmo, em vidro. [...] Por causa disso, o ato físico da leitura era, muitas vezes, problemático: para que fossem manuseadas com facilidade, as tabuletas de argila precisavam ter o tamanho da palma da mão, forçando a confecção de textos em miniatura. ‘Ler’ era *ita* (*it, id, ed*) em sumério, que também significava ‘contar, calcular, ponderar, memorizar, declamar, ler em voz alta.

No Egito, assim como na Mesopotâmia, pontua Fischer (2006), a *leitura* não se exercia tal como a conhecemos atualmente, mas, era considerada “[...] o testemunho oficial do meio oral” (FISCHER, 2006, p. 26).

Já por volta de 3300 a. C., o Egito usava algumas centenas de ‘hieróglifos’ logográficos (palavra inteira), escritos sobretudo com tinta em papiros. A era do papiro presenciou a rápida ascensão das federações urbanas no Egito, que resistiram por mais de três milênios. [...] os reinos do Alto e do Baixo Egito e as cidades-estado mesopotâmicas progrediram e prosperaram, transformando-se em grandes impérios, apenas depois do surgimento da leitura e da escrita. Não houve relação causal direta, é claro, mas poucos contestariam o papel da leitura e da escrita como incentivadores da expansão econômica que possibilitou esses acontecimentos. (FISCHER, 2006, p. 27).

Sobre essa expansão, vale aqui destacar que a escolha do material a ser utilizado para escrever também dependia da economia da região e do acesso facilitado a tais materiais. Por essa razão, pontua Vallejo (2019), no terceiro milênio a.C. os egípcios começaram a utilizar o papiro: descobriram que os juncos de cereais poderiam servir para produzir folhas para escrever. E, posteriormente,

[...] en el primer milenio ya habrían extendido su hallazgo a los pueblos de Próximo Oriente. Durante siglos, los hebreos, los griegos y luego los romanos escribieron su literatura en rollos de papiro. A medida que las sociedades mediterráneas se alfabetizaban y se volvían más complejas, necesitaban cada vez más papiro, y los precios subían al calor de la demanda. La planta era muy escasa fuera del Egipto y, como el coltán de nuestros teléfonos inteligentes, se convirtió en un bien estratégico. (VALLEJO, 2019, p. 45).

Diante das postulações dos autores referenciados até aqui, no que diz respeito à história da *leitura*, bem como a de *suportes* de texto para a realização dela, parecem, hoje, revolucionárias as imagens das mulheres de alta classe dos séculos XVIII e XIX (BRITTO, 2003), deleitando-se, em assentos confortáveis, com um romance leve o suficiente para sustentá-lo com uma das mãos e manuseando-o de modo distinto da verticalidade exigida nos rolos de papiro; e parecem ainda mais revolucionários os novos *suportes* digitais que comportam a tecnologia que é a *escrita*, utilizados rotineiramente por nós, em inúmeras esferas da atividade humana, mas que voltam às práticas de *leituras* verticais, semelhantes à *leitura* daqueles longínquos rolos. Retomo Roncaglia (2010, p.13):

Una differenza che troviamo già nel mondo dei rotoli: i rotoli greci erano scritti per lo più in maniera continua (come accade oggi nel caso delle schermate del computer, che vengono fatte scorrere in verticale), ed erano quindi letti srotolandoli in verticale, reggendoli con una mano in alto e una mano in basso. I rotoli romani (ma anche, ad esempio, i famosi rotoli del Mar Morto) erano invece per lo più scritti suddividendoli in ‘pagine’ orizzontali organizzate in colonne, un po’ come i fotogrammi di una pellicola, ed erano dunque srotolati in orizzontale, aiutandosi con una mano a sinistra e una a destra.⁴¹

As postulações desse autor materializam a compreensão acerca do movimento relacional entre *suporte* e prática de *leitura*. Essa relação entre a materialidade e o modo de ler – tanto físico quanto subjetivo – é constitutiva nos *suportes* de hoje e é igualmente constitutiva daqueles de antigamente. De acordo com Chartier (1999), passados tantos anos de consolidação da *escrita*, a história das práticas de *leitura* passou a ser contata também como uma história de liberdade: leitores que leem na cama, na natureza, no momento da caminhada, etc., diferentemente, portanto, dos leitores imóveis, na reclusão de seus gabinetes, de séculos anteriores. Vale destacar, portanto, que a implicação dessa mudança em tais práticas tem relação intrínseca com a organização da sociedade, com o material utilizado, com a economia e a geografia de cada região e, muito importante, com o modo como as relações humanas se historiam ao longo dos diferentes tempos nos diferentes espaços culturais.

⁴¹ Uma diferença que encontramos já no mundo dos rolos: os rolos gregos eram escritos na maioria das vezes de maneira contínua (como ocorre hoje no caso das telas de computador, que rolam na vertical) e eram, então, lidos, rolando-os na vertical, segurando-os com uma mão no alto e outra embaixo deles. Os rolos romanos (mas, também, por exemplo, os famosos rolos do Mar Morto) eram, ao invés disso, na maioria das vezes escritos subdivididos em ‘páginas’ horizontais organizadas em colunas, à semelhança dos fotogramas de um filme, e rolavam, portanto, na horizontal, ajudando-os com uma mão à esquerda e outra à direita. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

Assim considerando, embora eu tenha mencionado, ainda que com brevidade, a discussão sobre a diversidade de *suportes* utilizados ao longo da História como sustentáculo da tecnologia da *escrita*, não irei me ater a eles, pois sabemos de sua extensa variedade e complexidade. Além disso, não é objeto deste estudo mapear cada um dos *suportes*, colocando-os em foco. Cabe salientar, porém, a ciência de que cada *suporte*, e, propriamente, cada material utilizado para sua produção, tem uma história delineada, uma importância nele inscrita e uma limitação dele constitutiva: pedras, argilas, pergaminhos, papiros, papéis, telas resistivas de vidro e metal etc. Desde o aroma, como pontuamos, até o peso; desde a fragilidade à durabilidade, cada um deles carrega consigo sua dinâmica, sua funcionalidade, sua novidade e suas [des]vantagens. Cada suporte-material-instrumento – e aludimos novamente a Del Río e Álvarez (2016) – tem sua relação estreita com o organismo humano, há sempre resíduos das antigas tecnologias nas tecnologias atuais e naquelas que ainda estão por vir: adaptamo-nos ao meio, de modo a atuar e contribuir sobre/com ele, com o propósito de adequá-lo a nós mesmos e, por essa razão, a criação de novos *suportes* tem relação com tal adequação e parece ter relação, em suma, com a própria qualidade-intenção da *leitura* – do que nos ocuparemos nos capítulos de análise dos dados empíricos respectivos ao presente estudo.

Nesse sentido, a fim de adentrar a discussão sobre a historização dos *suportes* de *leitura*, utilizados hoje no mundo acadêmico – visando a um foco não nas especificidades de cada *suporte* existente, mas nos modos de ler em meio digital e na concretude do papel – no processo formativo, volto-me, inicialmente, a um comentário sobre a prática de *leitura* como ‘conhecimento’. Se concebemos que a *leitura* se transformou ao longo da História, também inferimos, com isso, que ela nem sempre foi uma atividade ligada ao saber. Isso porque ela precisou nascer, estabelecer-se como atividade humana em distintos contextos, para, assim, ampliar suas funções.

Essa compreensão de que a *leitura* nem sempre foi assumida como uma prática para o conhecimento começa, talvez, em *Fedro*, de Platão. Não há autor que estude cultura escrita que não tenha uma única vez referenciado o diálogo entre Fedro e Sócrates, no que respeita à desconfiança deste último frente ao advento da *escrita* e sua implicação negativa ao saber e à memória. Embora seja, hoje, difícil deslocar a apropriação do conhecimento com o objeto *livresco*, cabe afirmar que nem sempre foi assim. Segundo Castillo Gómez (2010), a *escrita*,

passou a ser valorada na Idade Média – época em que ganhou terreno como instrumento de informação, registro de conhecimento, garantia da ordem social e memória do poder –, e passou, posteriormente, a ser mais requerida em ambientes de formação acadêmica. Naquele momento, no qual o conhecimento ainda se materializava em pergaminhos manuscritos, o livro passou a ser considerado um instrumento de trabalho intelectual (CASTILLO GÓMEZ, 2010). Registra o autor (2010, p. 218),

Hacía falta profundizar en el entramado del texto, comprender su sentido y elaborar un juicio, crear una opinión, y para ello no bastaba la lectura pública que los maestros pudieran hacer de las obras de estudio, sino que era preciso entrar en diálogo con ellas. Era una nueva manera de leer que fue señalada.

Essa nova exigência na *leitura* de ordem acadêmica requereu, junto, a organização de novos formatos de textos, a historiação de novos *gêneros do discurso*, caracterizados por contemplar, por exemplo: 1) resumos principiando o texto; 2) disposição do texto em colunas com o propósito de propiciar espaços para comentários; 3) numeração dos textos, de modo a promover uma ordem sequencial; dentre outras características acentuadas por Castillo Gómez (2010). Ainda conforme esse mesmo autor, em a *leitura* se tornando mais extensiva e frequente, junto da expansão de textos para facilitar a tarefa, como os famosos glossários, também floresceu o mercado da produção e comércio de livros, criando-se aí um ramo em torno das universidades. Assim, “[...] no final do século XV, [o livro passou a ser] reconhecido como o meio mais importante de acesso ao conhecimento na [então dita] sociedade culta.” (FISCHER, 2006, p. 198). E no século XVI, por exemplo, “[...] cualquier palacio o residencia con alguna pretensión debía contar no sólo con un lugar específicamente preparado para el almacenamiento de libros, sino también con un *gabinete* de trabajo, un *studiolo*, un lugar de lectura, de estudio, y de recogimiento⁴².” (CARDIM, 2010, p. 293).

Podemos acompanhar os reflexos das particularidades dos textos acadêmicos ainda hoje, pela configuração formal dos *gêneros secundários* (BAKHTIN, 2010 [1952-53]), tais como: artigo científico, resenha, entrevista, ensaio, documentados em livros teóricos compostos em capítulos, tanto quanto de outros *gêneros* da esfera acadêmica, etc. Muitos

⁴² Em encontros remotos via plataforma *on-line* tem sido comum assistir a cenas em que as ambientações de alunos, professores, palestrantes, comunicadores etc eram/são compostos de estantes de livros por detrás de sua própria imagem veiculada. Essa composição comumente presente por si só parece apontar a persistência do fetiche do objeto físico ou a valoração e o *status* de autoridade erudita que o livro nessa fisicalidade segue comportando.

deles ainda carregam as especificidades textuais de séculos atrás. Mas, certamente, como todo *gênero*, questões de ordem histórico-cultural vão se apondo, de modo que novas organizações, compreendendo seu objetivo e sua função na história das inter-relações humanas, vão se estabelecendo. Exemplos acerca das novas reestruturações não faltam, tanto quanto não faz falta, aqui, enunciá-los, haja vista que, como acadêmicos, vivenciamos constantemente, a cada interesse em publicação em revistas científicas, regras distintas de formatação, tamanho, escopo etc., requeridas em determinados textos, conforme a finalidade de cada periódico nessa mesma história das inter-relações humanas.

Cada *gênero do discurso*, como vimos abordando, dada a natureza da *linguagem* – aqui, sob o enfoque da modalidade escrita – exige a veiculação textual em dado *suporte*, elaborado a partir de dado material/interface. No que concerne à sociedade atual, os materiais utilizados para veiculação do escrito na esfera acadêmica são o papel, pós-revolução Gutenberg, e a tela, em dispositivos digitais. Para seguirmos na problematização de como as especificidades da tecnologia da escrita podem incidir nas relações que envolvem a *leitura* e a apropriação do conhecimento, importa discorrer brevemente sobre a história desses materiais. Cabe, entretanto, destacar que, no que concerne a eles, o enfoque não versa à coisificação em si, isolada e descontextualizada, mas em relação estreita com sua função, sendo, pois, concebidos como *suportes*: o papel na materialização do livro, da revista, e a tela própria do computador, do *e-reader* e do *smartphone* na veiculação também do livro, da fotocópia de um artigo científico e congêneres. Tudo isso, é claro, em interesse direto com a discussão sobre as implicações nos modos de ler em se tratando da formação humana acadêmica.

Assim, embarco adiante em uma discussão de duas frentes: inicialmente busco abordar os *suportes* de texto para *leitura* com enfoque na história do papel como um material revolucionário após a prensa de Gutenberg. Traço um breve panorama sobre como esse material, em sua elaboração como tal *suporte* foi difundido. Como se trata de uma discussão geral sobre seu surgimento nessa condição e sua socialização já instituída, não avanço para uma discussão sobre a incidência nos modos de ler nesse *suporte* por parte de leitores brasileiros. Na segunda subseção, por sua vez, finalizo o capítulo com reflexões sobre a *leitura* na era digital, em interação via tela, mencionando usos desses *suportes* digitais de texto para a *leitura* em nosso território. Ambas as discussões buscam carregar em seu cenário

implicações desses *suportes* nos modos de *leitura* e consequente, e possível, incidência disso no processo formativo.

4.3.1 *Suportes de textos para a leitura pós-revolução Gutenberg: primeiramente, o papel.*

Antes mesmo de dar início às reflexões sobre os atuais *suportes* de texto para a *leitura* e seus impactos nos modos de ler, tomando-as pela via do papel pós-invento da prensa Gutenberg, vale o comentário de que, no Velho Mundo, a difusão desse material foi introduzida pelos árabes – ainda que o início de sua história não tenha principiado por eles –, e os primeiros testemunhos de seu uso no Ocidente europeu correspondem ao século X (CASTILLO GÓMEZ, 2018). Conforme Macías e Montero (1998, p. 127),

[...] la existencia documentada más antigua de los primeros molinos papeleros se da en Játiva (Valencia) hacia el año 1150, y en la ciudad italiana de Fabriano hacia el 1276; además en España se conserva el testimonio de papel más antiguo de Europa, procedente del monasterio de Santo Domingo de Silos: el Breviarium et Missale Mozarabicum (ms. 6), quizás escrito en el escriptorio de Berlanga entre los años 945 y 1050; tiene los 38 primeros folios en papel y el resto en pergamino. La transmisión de la fabricación del papel en Occidente también fue lenta.

Derrida (2004), que, nesta seção, cito pontualmente por tomar contato com sua reflexão sobre o tema na obra ‘Papel-máquina’, registra que o papel tem domínio circunscrito “[...] no tempo e no espaço de uma hegemonia que delimita uma época na história técnica, na história da humanidade. O fim dessa hegemonia [...] se acelerou bruscamente [...]: [n]o tempo de uma vida.” (DERRIDA, 2004, p. 217). Essa aceleração, fruto do surgimento da prensa – como veremos adiante –, bem como de outros meios de comunicação, reverberou de modo intenso e inflamado em discussões sobre ‘a morte do livro’ – esse livro tal como o conhecemos hoje: de papel – tanto na sociedade civil quanto no meio acadêmico-científico. Vallejo (2019) refuta essa afirmação que assombra os defensores das letras, argumentando que o livro superou a prova do tempo. Registra a autora:

Por supuesto, la tecnología es deslumbrante y tiene fuerza suficiente como destronar a las antiguas monarquías. Sin embargo, todos añoramos cosas que hemos perdido – fotos, archivos, viejos trabajos, recuerdos – por la velocidad con la que envejecen y quedan obsoletos sus productos. Primero fueran las canciones de nuestras casetes,

después las películas grabadas en VHS. Dedicamos esfuerzos frustrantes a coleccionar lo que la tecnología se empeña en hacer que pase de moda. [...] Lo curioso es que aún podemos leer un manuscrito pacientemente copiado hace más de diez siglos, pero ya no podemos ver una cinta de vídeo o un disquete de hace algunos años, a menos que conservemos todos nuestros sucesivos ordenadores y aparatos reproductores, como un museo de la caducidad, en los trasteros de nuestras casas. (VALLEJO, 2019, p. 20-21).

No exercício de acalmar os amantes dos livros logo no início de sua obra, a autora adianta que a compreensão do que é, hoje, considerado ‘um livro’ não corresponde ao ‘ser livro’ quando do surgimento dessa ‘ferramenta’, o que certamente nos auxilia na apreensão de que os *suportes*, como vimos, não se eternizam em seu uso; eles têm duração que marcam um tempo, um espaço, uma sociedade. Com o papel não é diferente. Embora ainda façamos uso recorrente desse material, o qual é utilizado na produção de *suportes* correspondentes a livros, revistas, impressos avulsos de artigos científicos, fotocópias e congêneres, assumir sua fronteira e aceitar outros materiais, e consequentemente *suportes* por-vir, é uma lição que a cultura humana tem nos ensinado desde que as inter-relações historiadas por meio da *escrita* ganharam o mundo, com maior ou menor proeminência, a depender de como cada sociedade se organiza sociocultural e economicamente.

Ainda que saibamos que dados materiais, constitutivos de *suportes* para a *escrita*, historiam-se na sociogênese, o que implica que a discussão se mantenha atenta ao movimento histórico-cultural, não é possível pensar a *leitura* e a *escritura* isoladamente, sem refletir sobre sua história e sobre sua ‘casa’ atual. Nesse sentido, cabe dirigir atenção ao nascimento do papel pós-Gutenberg, haja vista que o surgimento desse material teve ‘papel’ fundamental – veja-se ele mais uma vez aqui⁴³ – na inauguração de uma nova era no mundo da *escrita* e segue, ainda, exercendo sua função de veiculação do escrito em textos em *gêneros do discurso* diversos, incidindo nas formas de ler. Diante da variedade físico-química de hoje – papel jornal, papel cartão, papel cera, papel sulfite, papel reciclado, dentre outros –, torna-se um esforço pensar na implicação do surgimento e da expansão desse material em nossa sociedade, sobretudo no que concerne ao papel destinado à elaboração de impressos para a *leitura*. E mais: para nós, que lidamos com outros instrumentos culturais mais recentes, resulta custoso dimensionar o impacto da virada da reprodução manuscrita à reprodução

⁴³ Salvaguardado o trocadilho desta incursão, vale atenção às especificidades históricas do substantivo ‘papel’, especificidades em razão das quais se toma metaforicamente esse substantivo para, em língua portuguesa, conotar ‘importância’.

impressa manuscrita, para posterior reprodução impressa em textos datilografados.

À parte desse exercício em refletir sobre questões relacionadas a tempos remotos, importa reiterar que a primeira impressão, em 1456, realizada por Gutenberg, na Alemanha, contribuiu para inaugurar uma nova era: a do papel, material que se transformou ao longo do tempo – do ‘trapo’, utilizado desde 1200 até 1820, ao ‘velino’, por exemplo (GAGNÉ, 2018) –, e [sobre]vive até os dias atuais.

Quando Johann Gensfleisch zum Gutenberg, de Mainz, inventou sozinho um modelo de reprodução de letras “matriciais” e uma tinta especial que poderia aderir ao tipo de metal e, em seguida, começou a utilizar esse material com uma prensa de parafuso [...], a última coisa que lhe passou pela cabeça foi que estava revolucionando o mundo. Seu objetivo era o lucro, aumentando a produção com criatividade, a fim de maximizar as vendas. (FISCHER, 2006, p. 191).

Além disso, ainda que hoje seja possível conceber o nascimento dessa Era como uma ‘revolução’, ela foi recebida de forma ambígua pela aristocracia e anunciou, como acentua Fischer (2006, p. 187), “[...] uma das maiores rupturas intelectuais e sociais da história.”, o que sugere que o saudosismo não foi iniciado em nosso século, mas se faz presente desde o surgimento da *escritura*, como já exemplificado em outros momentos nesta tese.

Os primeiros impressos reproduziram, escreve Castillo Gómez (2002), as tipologias livrescas dos séculos anteriores, e a grande mudança inicial foi a redução do tempo empregado para a edição de um livro, bem como o barateamento de sua produção. Muitos dos que consumiam e acumulavam os escritos, ainda prezavam, no entanto, pelas originalidade e resistência dos manuscritos em pergaminhos: materiais ligados a uma artesanania invejável; por isso, sua inicial coexistência com o papel naquele período histórico. Gagné (2018) salienta que, diferentemente do pergaminho, o papel servia para registros de curto e longo prazo: uma vez que era considerado uma tecnologia que abarcava tanto a efemeridade quanto a eternidade. Estabelecendo um paralelo com nossa realidade, talvez ainda possamos caracterizá-lo de tal maneira, uma vez que o papel e suas possibilidades de funções nos leva muitas vezes ao descarte instantâneo e, outras tantas vezes, à sua conservação que dura décadas, como bem temos acompanhado na coloração dos livros que moram em estantes. A palavra ‘papel’ sozinha, aponta Derrida (2004, p. 220), “[...] basta por vezes para conotar, a depender do tom, tal decadência. O ‘papel jornal’ [...] pode decair em papel de embalagem ou em papel de limpar [...]” (DERRIDA, p. 2004, p. 220) quando sua função de *leitura* já se

tenha esgotado, assim como acontece com informações temporais e pontuais que valem, hoje, quase menos que um dia.

Retomando a história, vale aportar aqui as palavras de Fischer (2006), o qual expõe que apenas em meados do século XV o papel passou a substituir o pergaminho. As vantagens desse novo material – atrativo na Europa desde o século XIII – estavam, pois, ligadas à facilidade em sua produção e comercialização (GAGNÉ, 2018). “La divulgación del papel significó un desplazamiento lateral de la palabra tecnologizada de una superficie hacia otra, literalmente, de un medio animal a otro vegetal. Ese desplazamiento [...] hizo que la escritura (y, por último, la impresión) fuera más abundante y asequible.” (GAGNÉ, 2018 p. 84). Ademais, cabe recorrer novamente a Fischer (2006) com o propósito de destacar que “[...] só o papel constituía material perfeito para a multiplicação da palavra escrita por um sistema financeiramente econômico. Desse modo, o pergaminho desapareceu na sociedade, exceto em atos cerimoniais e oficiais.” (FISCHER, 2006, p. 192).

Podemos, portanto, compreender que a expansão e a circulação do escrito estão estreitamente ligadas ao material mais econômico e de fácil reprodução (FISCHER, 2006) e que nem tudo o que é mais resistente perdura no tempo e no espaço. Assim foi com *suportes* como o pergaminho, material que exigia outros modos de produção, estruturação, preservação, manuseio e circulação. Nesse sentido, tematizar o papel pós-Gutenberg é assumir que sua materialidade propiciou uma viagem e um acúmulo do escrito que nem mesmo Alexandre (356-323 a. C), com o seu ideal de biblioteca, poderia dimensionar. Tudo isso, em companhia da elaboração de novos instrumentos de *escritura* – como novas tintas, lápis, canetas e, posteriormente, teclados – para fazer surgir aquilo que no papel se buscava veicular.

Com a disseminação das práticas de *leitura* e *escritura* a partir do papel e estando ele em seu auge, os séculos XVIII a XX, na Europa e América do Norte, foram marcados pela Era de Ouro do jornal (FISCHER, 2006). Essa Era coincidiu com o aumento exponencial da produção escrita, bem como com sua difusão. Se para nós, hoje, estar a par de uma notícia veiculada há 24 horas pode significar demasiado tempo, informar-se sobre dado assunto ou acontecimento alguns dias depois, conforme as produções massivas de jornais, ainda que manuscritos, era surpreendente. Com tal velocidade e consumo de informações, a imprensa possibilitou também a difusão e a criação de outros *gêneros do discurso*, bem como a própria

estruturação de livros, tal como mencionado na subseção anterior. Escreve Vallejo (2019, p. 356),

El gran cambio en la cartografía interior de los libros llegó con la página impresa, que intentaba facilitar una lectura ágil mediante una estructura diáfana. El texto, hasta entonces apelmazado en bloques compactos, empezó a subdividirse en párrafos. Los encabezamientos, los capítulos y la paginación servían como brújula para orientarse en la lectura. Como la imprenta producía ejemplares idénticos en toda la edición, se desarrolló una nueva parafernalia de consulta: índices con referencias a las páginas, notas a pie de página y acuerdos duraderos en las convenciones de puntuación. Los libros impresos se volvieron cada vez más fáciles de leer y, por tanto, más hospitalarios. Gracias a los índices, los lectores poseían un mapa del interior de los libros.

Desse modo, pensar em novos corpos que abrigam a palavra escrita é também, e sobretudo, permitir-se perceber que eles nos levam a novas formas de *escritura* e, conseqüentemente, a novas maneiras de ler. É curioso pensar, por exemplo, que os frágeis livros escritos em papiro – fabricados a partir do talo da planta egípcia *Cyperus papyrus*, como sabemos – eram escritos em um só verso e, neles, não havia espaço de separação entre as palavras e as frases, nem mesmo se pensava na segmentação por capítulos (VALLEJO, 2019). Ademais, os títulos eram exibidos ao final de cada texto (VALLEJO, 2019) e não no início como hoje são estruturados os escritos, sejam eles acadêmicos ou não. À medida que os textos foram sendo ampliados e a circulação da palavra escrita difundida, novas formas de organização textual que implicassem uma maior busca pela compreensão leitora foram sendo planejadas e propostas. Daí um dos motivos de os *suportes* implicarem um conseqüente vínculo aos modos de ler. E, sem dúvida, a questão nodal: vínculos estes derivados e derivantes da historicidade das inter-relações humanas em suas ambientações socioeconômicas e culturais.

Ainda sobre a Era de Ouro, cabe mencionar que ela coincidiu também com a posterior criação da primeira máquina de escrever, de forma que os textos fossem, por fim, impressos datilografados e não mais em cópias manuscritas. Lyons (2018, p. 250) pontua que

A finales del siglo XIX y principios del XX, la máquina de escribir se transformó en el emblema mismo del progreso y la modernidad. Exportada a Europa desde los Estados Unidos, se la asociaba también con la americanización y los principios fordistas [...] En 1910, la publicidad de la máquina Oliver proclamaba que ‘una escritura a máquina nítida, legible y elegante constituye el próximo paso de importancia en el progreso humano’.

Essa importante criação, como já podemos imaginar, teve, entretanto, recepções

distintas por parte de escritores, copistas, jornalistas e leitores. Lyons (2018) registra, por exemplo, que alguns escritores consideravam a máquina de escrever um instrumento que anulava pessoalidade, intimidade e identidade do escritor em relação à *escritura*, afetando, assim, a recepção do texto pelo leitor. Ali, embora presente uma *escrita* legível porque elaborada à máquina, inaugurava-se o apagamento de componente que fazia parte da história e dedicação do escritor ou copista: sua letra. Conforme Lyons (2018, p. 259), “[...] la máquina de escribir impuso una disciplina nueva, si se la compara con la escritura a mano. Distanció al autor del texto rompiendo el vínculo orgánico que, según algunos autores, existía entre ellos: la mano, el elemento utilizado para escribir y el papel.”.

A máquina de escrever foi, portanto, um instrumento agente de mudanças (LYONS, 2018) e seu surgimento como instrumento para elaboração e reprodução de textos escritos caminhou com a própria ideia de progresso a que a disseminação de informações escritas visava. Afinal, “[...] a mano, nadie podía soñar con escribir mucho más de veinte palabras por minuto.” (LYONS, 2018, p. 251). Assim, conforme os textos passavam a ser escritos à máquina, os editoriais passavam também a ter menos custos, menos tempo para colocar tais materiais em circulação e, conseqüentemente, acabavam sendo mais consumidos pelos leitores.

De acordo com Lyons (2018), os escritores, na utilização desse instrumento, hoje peça de museu e adorno nas estantes de muitos leitores, estabeleciam diferentes estratégias para cumprir com a função da *escritura*: alguns escreviam à mão para posteriormente escrever a máquina; outros, escreviam em tal instrumento e depois revisavam o texto com caneta ou lápis para, em seguida, datilografá-lo outra vez. Muitos deles, ao iniciarem a escrita de um conto a máquina, estendiam-se de tal maneira que, em suas mãos, nascia uma extensa novela, como enunciou Lyons (2018) a Henry James.

Ainda que a *escrita* em si não seja foco desta tese, vale pontuar que a máquina de escrever foi o início da mecanização da *escrita* e, desse modo, o início da ‘história da *leitura* de letras uniformizadas’. Isso não quer dizer que os lápis e as canetas tenham sido renegados e abandonados. As letras manuscritas em cadernos, recados, cartas nunca pararam de existir; elas, inclusive, persistem até hoje e conservam sua importância. Desde o surgimento da máquina de escrever, porém, os textos, em contextos formais, passaram a ser datilografados e, posteriormente, como veremos, digitados a partir de um teclado ou uma tela *touch* de

computador, *smartphone* e afins. Hoje, portanto, seguimos normas de formatação, de modo que os textos, em distintos *gêneros do discurso*, são, à primeira vista, diferenciados, se não pela capa e contracapa de um livro, apenas pela *leitura* do que ali se tem em mãos; de longe todos se parecem. Nesse sentido, podemos compreender que a máquina de escrever foi um marco no processo de produção, edição e circulação do texto escrito e, como registra Vinão Frago (2010, p. 332), “[...] las ventajas del nuevo sistema eran obvias: mayor rapidez, limpieza y legibilidad en los textos, además de la posibilidad de obtener una copia directa de los mismos.”.

Ainda que com letras uniformizadas, a maneira como se estabeleciam a *escritura* e a *leitura* dos materiais escritos, desde que surgiram as primeiras máquinas de escrever, era integralmente pela via do papel, em *suportes* de papel constitutivos de jornais, revistas e livros veiculadores de textos em diferentes *gêneros do discurso*. Isso quer dizer que o papel, embora já não estivesse diretamente nas mãos de quem estava escrevendo, ele estava aí, em sua materialidade, e o leitor o recebia em sua forma física, podendo, portanto, sentir suas espessura, firmeza, opacidade e seu aroma. Ademais, a sociedade ainda não contava com a conexão em rede e a busca por conhecimento pela via da *leitura* passava a se dar também pelo perscrutar constante em corredores de bibliotecas. De acordo com Vinão Frago (2010, p. 337-338),

[...] sería a mediados del siglo XIX cuando, una vez más en el mundo anglosajón, sobre todo en Estados Unidos, surgiría el modelo de biblioteca pública, costeadá por los municipios y la iniciativa privada, con fines moralizadores, de recreo, formación e instrucción, y dirigida a un público lector amplio del que formaban parte ‘los nuevos lectores’: las mujeres, los niños y los obreros.

A *leitura*, na materialidade do livro ou outro *suporte* tendo por base o papel como material físico, em meados do século XX, passou a se estabelecer em bibliotecas públicas, em espaço destinados a tal atividade e também ao ócio. O século XX foi, desse modo, testemunho da grande expansão das bibliotecas e de sua diversificação e internacionalização (VINÃO FRAGO, 2010). Nesse sentido, cabe discorrer que as mudanças no campo editorial nesse período foram tão significativas, que as implicações nos modos de *leitura* passavam a ser mais visíveis. Conforme Roncaglia (2010, p.18), referenciando Rolf Engelsing, a *leitura*, antes considerada ‘intensiva’, passou a ser uma atividade de cunho ‘extensivo’:

[...] fra il Medioevo e la seconda metà del XVIII secolo [...] i libri in circolazione erano relativamente pochi e venivano letti e riletti – spesso ad alta voce – dedicando attenzione a ogni dettaglio e interiorizzandone i contenuti [...] la lettura [...] tipica del XIX e XX secolo, con un mercato editoriale progressivamente più sviluppato e differenziato e la conseguente maggiore disponibilità di libri, periodici, quotidiani che venivano (e vengono) spesso letti una sola volta per essere poi accantonati e non di rado dimenticati.⁴⁴

No que respeita a essa compreensão, Fischer (2006) registra que, já no final do século XVII, com “[...] a possibilidade de comprar muitos livros, o objetivo passava a se voltar à cobertura mais ampla possível sobre determinado tópico, ou mesmo à variedade.” (FISCHER, 2006, p. 234). O autor ainda acrescenta que, a partir daquela época, “[...] o próprio conceito acerca da principal função da *leitura* se modificava: da concentração para o acesso a mais informações.” (FISCHER, 2006, p. 234). Ainda assim, conforme esse mesmo autor, os leitores dos séculos XVIII e XIX tinham tempo para se dedicarem à *leitura* de jornais, uma vez que a própria estruturação do texto não comportava, como vemos hoje, “[...] grandes manchetes em negrito para ‘fisgar’ a atenção do leitor [...]. Os artigos, portanto, poderiam ser abordados em detalhes, com riqueza de argumentações, e ocupavam diversas colunas, até páginas.” (FISCHER, 2006, p. 262).

A expansão do escrito em papel, no século XIX e posteriormente no século XX, resultou, no entanto, em outros modos de ler. De acordo com Vinão Frago (2010), a partir do surgimento e da difusão da televisão, o escritor Pedro Salinas, em 1948, também dirigiu sua atenção aos novos leitores do século XX, nos EUA, sugerindo aí o declive da *leitura* intensiva e o aclave da *leitura* extensiva, caracterizada por “[...] el lector que lee mucho, el lector insaciable de prensa y revista, incapaz de seguir, diferir, la producción diaria, semanal o quincenal; aquel que cuanto más lee más se pierde sin completar ‘el cuadro total’.” (VIÑAO FRAGO, 2010, p. 343).

Refletindo sobre como se tem estabelecido a *leitura* presentemente, é curioso pensar que ela, já no final do século XVII e, com maior pujança, nos séculos XIX e XX – séculos de

⁴⁴ [...] entre a era medieval e a segunda metade do século XVIII, [...] os livros em circulação eram relativamente poucos e eram lidos e relidos – muitas vezes em voz alta – dedicando-se atenção a cada detalhe e interiorizando-se seus conteúdos, [...] [já] a leitura [...] típica dos séculos XIX e XX, [caracteriza-se por] um mercado editorial progressivamente mais desenvolvido e diferenciado e a consequente maior disponibilidade de livros, periódicos, jornais, que eram e são [estes últimos] muitas vezes lidos uma só vez para serem, depois, abandonados e não raro esquecidos. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

surgimento de grandes escritores, filósofos e cientistas, bem como do início da democratização do acesso aos materiais escritos – já passava a ser caracterizada por sua rapidez e superficialidade, ainda que, na época, houvesse apenas *suportes* elaborados, destinados unicamente a tal atividade, sem, portanto, comportar as famosas buscas rápidas por meio das teclas ‘Ctrl + F’ ou ‘Ctrl + L’, nem mesmo as conexões em redes, assim como as conhecemos hoje, as quais facilitam a localização de conceitos e termos, por exemplo, mas, por outro lado, parecem facilitar também a dispersão para outras possibilidades de interação que não o foco estritamente na *leitura* de um dado conteúdo textual, como veremos adiante.

Por outro lado, retomando tal ‘inquietação’ referentemente à ‘superficialidade’ da *leitura* em tais séculos, talvez valesse, aqui, comentar brevemente sobre o teor das *leituras* ofertadas à população e sobre as particularidades dos leitores para realizá-las. Certamente, quando muitos dos teóricos da cultura escrita retomam o processo de historiação dos modos de *leitura* ao longo dos séculos, como temos visto, o enfoque, em geral, volta-se às questões relacionadas à sociedade como um todo; à *leitura* em/de massa. Uma das funções da *leitura* era, e ainda é, a inter-relação entre autor e leitor; a *leitura*, na mais ampla acepção que a palavra nos leva, nasceu para contar, como bem registrou Vallejo (2019), por essa razão, quando da historiação dos *suportes* voltados ao ler em seu sentido amplo, ficam obviamente de fora reflexões mais específicas sobre a *leitura* como mecanismo de ensino e aprendizagem; a *leitura* como uma ocupação no campo intelectual; os modos de *leitura* na esfera acadêmica.

Não podemos, em contrapartida, afirmar que as novas maneiras de ler implicadas no surgimento dos novos *suportes* no que respeita à sociedade tomada de modo mais amplo não reverberem posteriormente nos modos de ler em contextos mais específicos, como a Academia. Daí a necessidade de compreender a historiação e a evolução dos *suportes* de texto para *leitura*: cedo ou tarde há implicações em outros contextos; e daí resulta o motivo de dar enfoque, ainda que breve, ao surgimento da imprensa. Ela, juntamente a questões relacionadas à economia, suscitou o surgimento de outros *suportes* de veiculação textual, como televisão, computador, *smartphone* e afins, implicando, em razão dos novos modos de socialização, novos modos de ler.

Nesses termos, ainda tendo como foco a centralidade no papel e dando sequência à historiação da *leitura* em sua generalidade, cabe registrar que o delineamento das práticas de *leitura* no século XX estabeleceu-se, de acordo com Fischer (2006), a partir das mudanças

implementadas no século XIX. Conforme o autor (2006, p. 269), “[...] o principal meio de comunicação com o mundo até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) eram periódicos: jornais ou revistas. Com as *leituras* dessa natureza, o mundo invadiu a casa das pessoas [...]” e, tal ‘invasão’, implicou, consequentemente, aquilo que vimos até então argumentando: mais informações, maiores consumo e rapidez.

Posteriormente, de 1945 em diante, a cultura escrita, pontua Vinão Frago (2010), viu-se influenciada e condicionada pela cultura televisiva;

[...] por la televisión como medio de información y entretenimiento que culmina y condensa la expansión y presencia de lo audiovisual en las sociedades contemporáneas; y por la revolución electrónica-informática o aplicación al ámbito de la comunicación humana, y en especial a la lectura y la escritura, de los ordenadores con el consiguiente advenimiento de lo que se ha llamado la ‘sociedad digital’. (VINÃO FRAGO, 2010, p. 344).

Precisamos, no entanto, ter cuidado ao sustentar que a televisão – e hoje, as mídias nas quais ela se desdobrou – roubou a cena da *leitura* – o que reputamos, hoje, uma discussão academicamente já consensuada –, uma vez que a *leitura*, desde seu surgimento até os dias de hoje, é ainda considerada sob vários aspectos restrita – mesmo que as taxas de alfabetização tenham aumentado exponencialmente desde o início de seu processo de democratização (com base em CASTILLO GÓMEZ, 2002; FISCHER, 2006). Nas considerações de Vinão Frago (2010, p. 345),

La cuestión de fondo no es [...] el número de horas dedicadas a una actividad en detrimento de otra – la lectura era también, en muchos casos, una actividad marginal antes de la existencia de la televisión –, sino si existe o no una oposición, más o menos radical, entre el modo de expresión o lenguaje televisivo y el lenguaje escrito, o sea, entre las estructuras mentales que generan ambos lenguajes y los modos de captar y expresar la realidad que son propios de uno u otro medio de comunicación.

Nesse sentido, ainda no que respeita às ponderações desse mesmo autor, cada meio tem seu próprio modo de apresentar a realidade ou mesmo “[...] sus posibilidades y sus limites, sus ventajas y sus inconvenientes. El problema lo plantea no lo que sería posible sino lo que de hecho está sucediendo.” (VINÃO FRAGO, 2010, p. 345). Para o teórico, o que sucede, e aqui vale mais uma vez citá-lo integralmente, é que o uso excessivo da televisão – agora considerada nas infinitas possibilidades de sua adjetivação ‘*smart*’, inexistentes à época de tais considerações do autor,

Promueve la formalización de determinadas estructuras mentales y modos de captar y expresar la realidad que son radicalmente opuestos a aquellos que promueven un tipo determinado de lecturas, unos modos determinados de leer – no otros de tipo superficial y extensivo como los que la televisión guarda un cierto paralelismo –, y que ello puede favorecer, en determinadas personas y grupos sociales [...] cualidades cognitivas y modos de pensar [...] que dificultan tanto su inserción en la cultura escrita, al menos en la cultura tipográfica, como el aprendizaje y uso de determinados modos de leer y escribir [...]. (VIÑAO FRAGO, 2010, p. 346).

Em sua compreensão, a linguagem televisiva – e, insistimos, nas atuais versões *smart* e desdobramentos correlatos – dificulta a formalização de estruturas exigidas em usos específicos da *leitura* e da *escritura*, assumindo, pois, as características de fragmentação descontínua; informação trivial e irrelevante; foco na atualidade, com desconsideração da história; natureza niveladora; redução e sujeição da memória visual a um depósito de imagens fragmentadas e dispersas (VINÃO FRAGO, 2010). Essa nova forma de intersubjetividade, a partir do meio televisivo, em que há ausência da interação corporal e oral – o que entendemos manter-se atualmente, sob vários aspectos, a despeito da pretensa interatividade contemporânea –, é carente de consciência metacognitiva, escreve Vinão Frago (2010).

Essa menção à televisão – ainda que suscite tratar-se de tangenciamento do presente objeto de estudo, tanto quanto de uma discussão já bastante pacificada no espaço formativo educacional – é relevante aqui, no que concerne às especificidades do *suporte* tela, dado que – salvaguardadas diferenças de historicidade, configuração e propósitos – as tecnologias digitais compartilham tais especificidades do *suporte* tela, em que pese conferirem às inter-relações humanas uma distinção substantiva: enquanto a tela das tevês ‘tradicionais’ instituiu por muito tempo – e ainda institui em vários espaços inter-relacionas – uma relação de ‘um para muitos’ (a despeito de *feed-backs* potenciais dos espectadores por meio de diferentes outras mídias), as telas das tecnologias da informação inauguram uma relação de ‘muitos para muitos’ (DANESI, 2013). De todo modo, traços de aceleração da atenção e co-ocorrência de apelos sensoriais viso-auditivos, por exemplo, parecem-nos compartilhados entre essas mídias que têm a tela como *suporte*, estabelecendo-se uma flagrante distinção com o papel como *suporte*.

Importa, pois, aqui, o protagonismo da imagem via tela e das conexões em redes, como são, hoje, nossos computadores, *smartphones* e afins. Antes, porém, de dar sequência a tal reflexão, cabe pontuar que a *leitura* acadêmica no século XX, considerando *suportes*

destinados objetivamente para essa atividade, estabelecia-se, como sabemos, pela materialidade do papel, em livros teóricos, revistas, enciclopédias e afins; alguns tomados sob empréstimo em bibliotecas, outros adquiridos pelos leitores. A *leitura* no século XX em tais suportes coincide com a *leitura* que seguimos fazendo ainda hoje, com certas particularidades sobre as quais comentaremos posteriormente.

No que tange aos modos de *leitura* acadêmica no referido século – e obviamente, como já elucidado, acercamo-nos dessa *leitura*, pois não parece de todo ‘desaparecida’ –, vale mencionar que ela era realizada necessariamente em impressos. O manuseio das folhas unidas, quando em livros e enciclopédias, dava-se uma a uma – salvaguardados sempre os possíveis saltos entre folhas –, sequenciando a *leitura* conforme o tempo exigido pelo leitor no processo de decodificação e compreensão, assim como em larga medida ainda o fazemos. Essa consideração leva a recordar um comentário de Vallejo (2019) de que a *escritura* permitiu criar uma linguagem complexa em que os sujeitos passaram a poder assimilar o conhecimento e fazê-lo com tranquilidade. Conforme a autora (2019, p. 137), “[...] desarrollar un espíritu crítico es más sencillo para quien tiene un libro entre las manos – y puede interrumpir la lectura, releer y pararse a pensar.”. Ao citar o neurocientista Antonio Damasio, Rodríguez (2021) registra que somente na *leitura* é possível controlar à vontade os tempos da apropriação do conhecimento, diferentemente, portanto, de outras produções humanas como o cinema, os videojogos e a televisão, ressalvadas as possibilidades atuais de manipulação interruptiva, retroativa e acelerativa desses produtos culturais em razão de sua evolução tecnológica.

A *leitura* de estudo no século XX era, além disso, caracterizada por estratégias distintas no processo de endereçamento da atenção com o propósito de memorização do conteúdo lido. Com a fisicalidade do papel e a impossibilidade, muitas vezes, de compra ou cópia, era exercício comum o fichamento de textos em sistemas de fichas ou mesmo em bloco de notas ou cadernos, de modo que o conteúdo textual pudesse ser retomado sempre que necessário, principalmente quando da posterior atividade de *escritura*. Certamente esse processo de elaboração de fichas requeria mais tempo destinado à *leitura*, pois o sujeito precisava dirigir-se mais de uma vez ao mesmo trecho, a fim de reproduzi-lo corretamente em seus apontamentos. Desse modo, com o propósito de estudo, os textos eram resumidos em citações, tal como realizamos hoje, em geral, no computador. Inúmeras obras orientaram – e

ainda o fazem – percursos de estudos tais, a exemplo de referências recorrentes na universidade, como Ecco (2008).

Também em *suportes* que têm o papel como constituinte a possibilidade de rabiscos e apontamentos nos cantos das páginas, a localização de trechos em dobras – as conhecidas ‘orelhas’ –, os registros pontuais em notas, com sistematizações diversas. Ademais, ler nessa natureza parece ser um modo mais fácil de respeitar a linearidade do pensamento do autor quando a busca é por compreender questões específicas de determinado assunto. A *leitura* em papel, em geral, segue o ritmo textual, acompanhando o raciocínio do autor, até chegar, por fim, a discussões relevantes em dado momento. Ainda que seja permitido pular parágrafos e páginas – possibilidade conferida a qualquer leitor, no papel ou na tela –, seguir com o dedo em busca de uma palavra exata, um conceito, parece mais raro no suporte de papel. Segundo Chartier (2008, p. 12-13),

[...] la similitud morfológica no debe llevar al engaño. La discontinuidad y la fragmentación de la lectura no tienen el mismo sentido cuando están acompañadas de la percepción de la totalidad textual contenida en el objeto escrito, que cuando la superficie luminosa que muestra fragmentos de escritos no deja ver inmediatamente los límites y la coherencia del corpus de donde se los extrajo.

Outrossim, ler em papel no século XX, com a finalidade de estudo, tendia a significar estar aí com a integralidade do corpo, de modo que o espaço do silêncio normalmente mantinha-se preservado como estratégia de *autorregulação da conduta*. Isso não significa nem que a *leitura*, atualmente, não aconteça de tal modo, tampouco significa inexistência de ‘distratores’ no que concerne à *leitura* nesses contornos; eles certamente existem em quaisquer circunstâncias, mas, por outro lado, quando se trata de *leituras* dessa natureza, os estímulos externos parecem se apreentar menos proeminentes. A interrupção, quando da monovalência do papel, tendia a se dar por questões que, quando não pela própria mente do leitor, restringiam-se ao espaço físico onde ele estava imerso. Nenhum outro *topos* chegava tão rapidamente à vida do leitor quanto hoje é possível chegar – e nela permanecer.

Das vantagens do livro em papel, podemos agregar o que pontua Roncaglia (2010, p. 8): a facilidade da *leitura* em quaisquer espaços, a facilidade “[...] di trasporto, l’economicità, la resistenza all’uso, la comodità della forma [...] la funzionalità dell’impaginazione numerata

nel consentire la costruzione di indici [...]”⁴⁵ Sabemos, no entanto, que, hoje, com outros suportes disponíveis, como os *e-readers*, tais vantagens podem se tornar simultaneamente as próprias desvantagens do livro em papel, tais como, igualmente: o transporte, a economia, a resistência, a comodidade e o armazenamento. Aqui vale, outra vez citar, Derrida (2004, p. 238-239, grifos do autor), quanto a essa ambiguidade valorativa do papel:

O papel é *de uma só vez, ao mesmo tempo*, mais sólido *e* mais precário do que o suporte eletrônico, mais próximo *e* mais distante, mais *e* menos apropriável, mais *e* menos confiável, mais *e* menos destrutível, protetor *e* destruidor, mais *e* menos manipulável, mais *e* menos protegido em sua potência de reprodutibilidade; ele assegura uma proteção maior *e* menor do próprio ou do apropriável, do manipulável mesmo. [...] O papel terá sido um, por alguns séculos. Formação de compromisso entre duas resistências: a escrita a tinta (sobre a pele, a madeira, o papel) é mais fluida *e*, portanto, mais “fácil” do que sobre tabuinhas de pedra, mas não menos etérea ou líquida, mais fluente em seus caracteres, mas menos lábil também, do que a escrita eletrônica.

Com isso, e ainda que em perspectivas distintas, retomamos Del Río, Álvarez e Wertsch (1997), segundo os quais é difícil compreender e antever limitações e vantagens de dados instrumentos na época corrente; passamos a refletir comparativamente sobre eles quando novos instrumentos passam a fazer parte de nossa história. Assim aconteceu com os *suportes* de textos já historiados para *leitura* e agora acontece com os *suportes* que têm por base constitutiva o papel. Parecia que o livro em papel, por exemplo, havia chegado a sua forma final (RONCAGLIA, 2010), mas não, a história dos *suportes* de textos para *leitura*, como sabemos e vivenciamos, tem outros capítulos. O que nos leva à curiosa reflexão de Chartier (2008) de que as mudanças nas práticas do escrito hoje são inéditas, e sua transformação faz com que tudo se altere ao mesmo tempo: os *suportes*, a técnica de reprodução, a disseminação e as maneiras de ler. Registra o estudioso:

[...] si bien la lectura ha conocido varias revoluciones, señaladas o discutidas por los historiadores, todas ocurrieron durante la larga duración del *códice* [...]. Al romper el antiguo lazo anudado entre los textos y los objetos, entre los discursos y su materialidad, la revolución digital obliga a una radical revisión de los gestos de la inercia del vocabulario que intenta domesticar la novedad dominándola con palabras familiares, los fragmentos de textos que aparecen en la pantalla no son páginas, sino composiciones singulares y efímeras. [...] el libro electrónico no se diferencia de las producciones de la escritura por la evidencia de su forma material. La discontinuidad existe incluso en las aparentes continuidades. La lectura frente a la pantalla es una

⁴⁵ [...] de transporte, a economia, a resistência ao uso, a comodidade da forma [...], a funcionalidade do armazenamento em prateleiras numeradas, permitindo a indexação [...]. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

lectura discontinua, segmentada, atadas al fragmento más que a la totalidad.
(CHARTIER, 2008, p. 11-12).

Reflexo da revolução Gutenberg do século XIV é a manutenção do uso do papel ainda em nosso cotidiano. Certamente, hoje lidamos menos com esse material do que há duas décadas, considerando que tal abrigo da palavra escrita tem cedido, ano a ano, lugar a outro abrigo com que ainda estamos nos familiarizando: a ‘abundância’ da tela. Embora ela não se reproduza materialmente como aquele outro, nem sirva exclusivamente para a *leitura*, ambos os materiais estão presentes em nossa sociedade, bem como em instituições de ensino, convivendo, ou tensionando-se, rotineiramente entre si. Cenas de alunos, ou mesmo de professores, compondo suas mesas com materiais eletrônicos para *leitura*, com *laptops*, *smartphones* e/ou *e-readers* lado a lado com seus cadernos e livros em papel é hoje recorrente. Os diferentes *suportes* de textos para *leitura*, produzidos em tela ou papel, coexistem em nosso tempo. Coexistem e quiçá ‘conversem’. E, com base em Derrida (2004), esse ‘conversar’ é passível de visualização no próprio simulacro de abrir uma ‘página’ em branco em aplicativo *Word* e seu aparente modelo livresco. Imitamos o papel em branco e a tinta preta. Antes a virtualidade, depois a materialidade da impressão.

Enfim, quer sejam virtuais ou materiais as especificidades e historicidades dos *suportes*, eles nos interessam nesta tese como produtos culturais, derivados das vivências inter-relacionais humanas e, como tais, o lócus para o texto escrito que será lido, texto cujo conteúdo, em tese, ‘é/deve ser/ quer-se que seja’ objeto de apropriação por quem o lê, porque, também em tese, compõe um conjunto de conhecimentos historiados pela humanidade de cuja apropriação depende a formação acadêmica como tal. Assim, a narrativa histórica e a descrição configuracional desses *suportes* – ainda que em mais de dezena de páginas aqui – importam menos que sua condição de constitutivos da inter-relação educacional-formativa humana. Isso porque o presente estudo se erige exatamente sobre as relações entre a configuração da *leitura* e a apropriação do conhecimento. E, parece-nos consensual que, a despeito de as telas de cristal líquido ou afins virem se impondo – do que trataremos imediatamente a seguir –, o papel tem privilegiamento histórico pelo decurso de tempo em que se inscreve na constituição desses *suportes*.

4.3.2 Suportes de textos para *leitura* pós-revolução Gutenberg: agora, a tela

Escreve Derrida (2004, p. 225): “O que pertence à ‘grafosfera’ supõe sempre alguma superfície, até mesmo a materialidade de algum *suporte*, mas nem todo grafema se imprime necessariamente em papel, nem mesmo numa pele, na película de um filme ou num pergaminho.”. Desse enunciado, a compreensão de que a *escritura* e, portanto, a *leitura*, pode se dar pelo intermédio de outra superfície revolucionária que tem se instalado em nossas vidas e que pode comportar bibliotecas inteiras: *suportes* digitais com interface via tela – “blanda, poliédrica y navegable” (VINÃO FRAGO, 2010, p. 351) – que possibilita, escreve Vinão Frago (2010), outra estrutura textual, novas formas textuais e novos modos de ler, rompendo, assim, nossa prática de discurso linear. Isso posto, dou início a esta segunda e última subseção com a reprodução de uma pintura criada por Jean-Marc Côté, no final do século XIX.

Figura 1 - Retrato da vida cotidiana nos anos 2000 – The Postman Rural por Jean-Marc Côté



Fonte: National Geographic (2018).

Esse artista, a fim de retratar como seria a vida nos anos dois mil teve a sensibilidade de imaginar potenciais carteiros voadores, os quais entregariam correspondências, com maior eficiência e rapidez, aos domicílios mais distantes; mas, em sua obra, não antevia a realidade de que o *papel* já não teria a centralidade daquele presente século, bem como dos séculos anteriores, e a comunicação e interação entre pessoas distanciadas por centenas e milhares de quilômetros poderiam se dar em segundos pelo que conhecemos hoje por conexão em rede;

não fisicamente, mas virtualmente; não voando, mas ‘navegando’ – talvez a metáfora de navegação marítima ganhe em ‘profundidade’, literalmente, se comparada à metáfora de voo em aeronave. As relações intersubjetivas, no final dos anos 1990 em diante, passariam a ter, então, um novo componente: os computadores.

A primeira geração de computadores chegou na década de 1940, enquanto a geração de computadores portáteis pessoais, na década de 1970. Conforme Tim Wu (2012, p. 208), ademais de compreender o surgimento dos primeiros computadores,

[...] para entender a distância entre qualquer noção de internet nos anos 1960 e nossa experiência atual, considere a diferença entre as máquinas que iriam ser conectadas na época e as que designamos pelo mesmo nome hoje. Os computadores eram criaturas assombrosas, do tamanho de uma sala, guardadas com zelo por empresas e agências governamentais.

Visando trazer alguns pontos sobre a história do surgimento desse novo *suporte* de textos para *leitura*, que tem incidido significativamente em nossas relações intersubjetivas e em nosso modo de lidar com questões de cunho social, pessoal, econômico, cognitivo, cabe comentar que, assim como a Primeira Grande Guerra implicou a disseminação do impresso no século XIX, a *internet* deu seus primeiros passos no início da Guerra Fria. Segundo Tim Wu (2012), nos anos 1960, Baran, pesquisador da Rand Corporation, afirmava que os sistemas de comunicação eram vitais no processo de reconstrução da economia pós-holocausto. “A ideia era transformar a infraestrutura telefônica [...] numa rede altamente redundante [...], com vários caminhos entre quaisquer dois pontos, de forma que, se um trajeto fosse interrompido, os outros resistiriam” (WU, 2012, p. 211). Eis, assim, a ideia central da conexão em redes tal qual conhecemos. Inicialmente, o propósito, para seus criadores, era

[...] interagir com riqueza da informação viva – não meramente de forma passiva à qual nos habituamos, usando livros e bibliotecas, mas como participantes ativos no processo corrente; contribuindo com alguma coisa em nossa interação com o processo, e não simplesmente recebendo algo dele, pela conexão. (LICKLIDER; TAYLOR, 1968, apud WU, 2012, p. 213).

Não sabemos se os seus criadores tiveram sucesso ao que se referiam como ‘interação ativa’ e nem estamos certos de anuir a tal definição. À parte dessa discussão, após seu surgimento, em 1982, a rede era um novo mundo, “[...] certamente bem diferente de como o pensamos hoje. Não havia *World Wide Web*, *Yahoo!* Ou *Facebook*. Era uma rede de textos, que só servia para transmissão de mensagens verbais. [...] era uma mídia de massa que ainda

não fazia parte da nossa experiência.” (WU, 2012, p. 245). Em 2010, no entanto, “[...] a internet havia se tornado uma rede universal para *todos* os tipos de dados: ligações telefônicas, vídeo, televisão, dados, um substituto em potencial para todas as indústrias da informação do século XX.” (WU, 2012, p. 308, grifos do autor).

Segundo Vinão Frago (2010), os computadores pessoais e a expansão das redes de conexão *on-line* vêm revolucionando o mundo da comunicação e da informação, incidindo substancialmente no formato das bibliotecas públicas, bem como na produção, na conservação, na circulação e na *leitura*. Resultado dessa expansão, somam-se uma variedade de *suportes* de acesso à conexão em rede: computadores de mesa, computadores portáteis – *notebooks* –, *smartphones*, *tablets*, *e-readers*, dentre outros. Diante da gama de *suportes* eletrônicos para textos a serem lidos em circulação e uso hoje, o propósito, contudo, não é mapear tal variedade – como cuidamos em não fazê-lo em relação aos *suportes* tendo por base o papel –, mas tentar compreender como essas novas tecnologias podem, igualmente, incidir na *leitura*. Assim, com esses novos *suportes* chegando à população, primeiro em instituições e depois em domicílios, surgiu, de acordo com Vinão Frago (2010), a *cultura escrita* eletrônico-informatizada, a qual se caracteriza por peculiaridades, possibilidades e efeitos específicos que exigem uma análise independente. Conforme esse autor – em que pese tê-lo escrito na gênese da explosão tecnológica com que convivemos vinte anos depois –, tal novo suporte de *leitura* – mas não só – implica

[...] la existencia de un nuevo “nicho tecnológico” de la palabra definido por “tres coordenadas: un nuevo soporte para la escritura (el magneto-óptico); un nuevo espacio para la lectura (la pantalla electrónica); una nueva relación física del lector con la palabra escrita (interacción)”; en suma “nuevas formas de realizar la escritura y la lectura, de concebir el libro”. (VINÃO FRAGO, 2010, p. 348).

As novas ferramentas de *leitura*, em um sentido, aqui, vygotskiano, trouxeram, junto a elas, outros modos de conceber o material escrito, nos textos em seus distintos *gêneros*. Constitutivo desse todo, o livro que até então, como menciona Roncaglia (2010), havia chegado a sua forma ‘perfeita’, apresenta-se, agora, com outros contornos. Fazendo alusão a Chartier, Vinão Frago (2010) pontua que a revolução do texto eletrônico é tanto uma revolução das estruturas do *suporte* do escrito como das maneiras de ler, talvez porque, pela primeira vez, a humanidade experimente *suportes* que não se resumem especificamente a tal

finalidade, mas, como já mencionado, suscitam um ‘portal’ para interações distintas, tanto no que tange ao campo auditivo quanto ao visual; interações que têm se diversificado com a democratização do acesso à *internet*, com o aumento de sua velocidade, e, portanto, com a disponibilidade de informações em diferentes endereços da *web* como *sites* e redes sociais *on-line*.

Em referência à realidade brasileira, as instituições de ensino, hoje, sobretudo com o eclodir da pandemia de Sars-Cov-2, em 2020, passaram a funcionar com o apoio ou mediante o uso de suportes conectados à *internet*. Conforme o último relatório sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação, resultado de uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC):

A partir da suspensão das atividades presenciais como parte das medidas sanitárias de enfrentamento à pandemia COVID-19, as instituições escolares permaneceram vários meses em regime de aulas remotas ou híbridas. Durante esse período, o uso das tecnologias digitais na educação se intensificou e, ao mesmo tempo, as desigualdades de oportunidades entre os estudantes também ficaram mais evidentes. (CETIC, 2020, p. 3).

Ainda que o relatório seja fruto de uma análise sobre as instituições básicas de ensino, acompanhamos, entre os anos 2020 e início de 2022, a educação remota também nas instituições universitárias brasileiras. O funcionamento, em grande parte dessa esfera, foi instituído, portanto, a partir de aulas síncronas e assíncronas, tendo por intermédio distintas plataformas; ademais, a interação entre alunos e professores se deu também via plataformas de educação a distância, *e-mail* ou até mesmo aplicativos de mensagens instantâneas. Assim, no que concerne ao acesso à *internet*, cabe fazer referência a outra pesquisa levada a cabo pela CETIC (2020), a qual teve como enfoque especificamente o acesso dessa rede nos domicílios brasileiros. Os resultados dessa investigação apontam, por exemplo, que

Em 2020, a proporção de domicílios com acesso à Internet chegou a 83% (Figura 1), o que representa aproximadamente 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão à rede. Houve um aumento de 12 pontos percentuais em relação a 2019 (71%). O movimento foi observado em praticamente todos os segmentos analisados na pesquisa, porém mais acentuado entre estratos socioeconômicos mais vulneráveis: as classes C (de 80%, em 2019, para 91%, em 2020) e DE (de 50%, em 2019, para 64%, em 2020). (CETIC, 2020, p. 3).

Antes de dar continuidade à discussão sobre tecnologias virtuais constitutivas de

suportes de textos para *leitura*, vale ainda mencionar que a comunicação via *internet* por parte dos brasileiros, anterior e posterior ao contexto pandemia Sars-Cov-2, seguiu, conforme tal relatório, via troca de mensagens instantâneas (93%), conversas e as chamadas de voz ou vídeo (80%) e uso das redes sociais (72%) (CETIC, 2020, p. 3). Ademais,

O telefone celular continuou sendo o principal dispositivo utilizado para acessar a rede, atingindo quase o total da população usuária de Internet com dez anos ou mais (99%). Para mais da metade desses usuários (58%), o acesso se deu exclusivamente pelo celular, proporção que chega a 90% entre aqueles que estudaram até a Educação Infantil ou que pertencem às classes DE [...]. O uso exclusivo do celular também foi predominante entre os que residem na região Nordeste (72%) e que se autodeclararam pretos (65%) ou pardos (60%). (CETIC, 2020, p. 3).

Desses dados, depreendemos as principais atividades realizadas na *internet* por grande parte dos cidadãos brasileiros que utilizam a rede e, além disso, que a *leitura*, quando realizada por meio de um *suporte* ‘magnético-ótico’, aludindo, aqui, a Vinão Frago (2010), dá-se com mais frequência pelo dispositivo *smartphone*. Tendo isso em vista, e seguindo, pois, as discussões sobre a *leitura* no âmbito da tela, em seus variados *suportes*, essa nova forma de interação e comunicação, importa salientar: já faz parte das relações intersubjetivas em território nacional e, no que diz respeito à esfera acadêmico-científica, é certamente uma realidade estabelecida.

Esses dados também nos levam a compreender que a própria imaterialidade do *on-line* tem especificidades que, sob o ponto de vista econômico, ora favorecem os sujeitos, ora os desfavorecem. A *leitura* de um texto de densidade conceitual, em *gênero do discurso científico-acadêmico*, se dá, por exemplo, de modo distinto quando o texto está sob a tela de um *e-reader* ou a tela de um *smartphone* (c.f REIS; ROZADOS, 2016), aí implicadas desde questões fisiológicas, como cansaço maior ou menor da visão, até questões cognitivas, como a possibilidade ou não de realizar marcações virtuais no texto à guisa de recurso de atenção ou memória, por exemplo. Daí a urgência em refletir sobre a atuação leitora, levando em conta essas ‘novas’, já socializadas e difundidas, ingrediências da *leitura*. Conforme Vinão Frago (2010, p. 350),

[...] una tecnología más de la palabra ha venido a añadirse a las ya conocidas. Y como tal tecnología ha desarrollado, está desarrollando, su propio lenguaje, sus estrategias y posibilidades, transformando, de este modo, los contextos en los que se escribe y lo que se escribe, es decir, tanto la naturaleza del acto de escribir como la escritura y la lectura.

Sobre os ombros da história, podemos observar – assim como alguns estudiosos já o fizeram, sob bases teóricas que não têm as tecnologias em si mesmas como mote (VINÃO FRAGO, 2010; CHARTIER, 1999; 2008; CASTILLO GÓMEZ, 2002; 2010; 2018), e como vimos também tentando argumentar ao longo deste capítulo – que a natureza instrumental dos *suportes* de textos para *leitura* pode suscitar novos modos de ler; os *suportes* com interface via tela colocam diante do leitor outras configurações, distintas da *leitura* em papel, requerendo outros modos de lidar com o texto escrito. A forma e o conteúdo estão, portanto, imbricadas e, ademais do *suporte* que veicula o texto, “[...] o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.”, postula Bakhtin (2010 [1952-1953], p. 274).

Desse modo, focalizando a especificidade instrumental da *leitura* em tela, importa compreender que o primeiro movimento desafiador requerido ao leitor é habilitar-se para inter-relações humanas tais quais a historicidade em curso o requer, o que inclui novas interfaces no sentido que Roncaglia (2010) dá a esse termo, exigindo saber manejar outros *suportes* que, como já destacado, não são direcionados exclusivamente à *leitura*, assim como eram [são] os *suportes* mais antigos. A *leitura* em ambiente digital demanda outros modos de lidar com o texto escrito e, além dos distintos formatos do dispositivo – se *tablet*, *e-readers*, *notebook*, *smartphone*, dentre outros – que o veiculam, há também os limites das conformações *on-line* ou *off-line*, os quais juntos podem exigir comportamentos corporal e cognitivo diferenciados por parte do leitor/usuário. O meio digital, salientamos, abre-se para a possibilidade de conexão em rede, assumindo, assim, caminhos outros que vão além da *leitura* e potencialmente se estendem a escutar músicas, assistir a filmes, jogar em determinados *sites*, buscar informações em/de distintas ordens sensoriais. A *leitura*, em suma, pode não ser o foco principal dos usuários de tais *suportes*; a função, nesses dispositivos, amplia-se, assumindo, portanto, contornos que ultrapassam o ler caracteres negros sobre a folha branca em material desconectado de rede.

Quando, em contrapartida, o foco inicial da atividade em ambiente digital é exclusivamente a *leitura*, podemos atentar, no que tange à forma dos textos virtuais, para outros aspectos, como extensão textual, tamanho dos caracteres, intersecção semiótica e, como já mencionamos, possibilidades ou não de marcações nos textos, como naqueles em

Portable Document Format (PDF), as quais auxiliam [ou não] na qualidade da *leitura*; na atenção dedicada a ela, a fim de haver apropriação do conteúdo lido (RODRÍGUEZ, 2021).

Ademais, a *leitura* em tela não acontece pela mancha no papel, mas pela ordem do pixel; a luminosidade e o sombreamento são outros fatores, os quais – com exceção do *e-reader* e sua tela *e-ink*, que simula o papel impresso, sem necessidade de luz para gerar as imagens –, demandam maior esforço ocular que o exigido pelo texto impresso. Também a *leitura* se estabelece geralmente em ordem vertical, em rolamento de páginas com o *mouse* ou com o próprio dedo, limitando a visão integral da espessura da obra. Sobre a totalidade do texto, Rodríguez (2021), no processo de diferenciação entre distintos materiais-*suportes*, assinala que

[...] cuando tenemos un volumen entre las manos podemos sopesar visualmente la dimensión real del contenido al que nos enfrentamos, la extensión y amplitud del recorrido que nos espera, algo que se nos oculta sistemáticamente en una pantalla por la propia naturaleza reticular del texto digital. Al enfrentarnos a un texto en una pantalla [...] las cosas pueden cambiar: no existe forzosamente un marco de referencia estable sino un espacio en expansión permanente que hace que un texto se extienda [...] en decenas de posibles variables, en recorridos no lineales [...]. (RODRÍGUEZ, 2021, p. 122-123).

Nesses termos, no que diz respeito a formas de ler textos em tela ou em papel, o autor registra que a *leitura* requer modos distintos de atuação, sem haver, portanto, correlação entre a *leitura* tradicional, no papel, e a *leitura* na tela. Segundo esse estudioso espanhol, a *leitura* em *suportes* físicos é realizada “[...] sobre un marco de referencia acotado, la página [...]: la convención imperante es la de seguir ordenadamente al argumento lineal propuesto por un autor suspendiendo temporalmente la incredulidad que la naturaleza del argumento pudiera causar.” (RODRÍGUEZ, 2021, p. 122).

Ainda que no transcurso desta tese já tenha sido pontuado que todo instrumento cultural carrega vantagens e desvantagens, as quais só podemos visualizar quando do surgimento de um instrumento cultural mais recente, vale registrar, aqui, que focalizar a característica fragmentária dos textos digitais não significa assumir de antemão uma desvantagem do material digital frente à concretude do papel, mas, refletir sobre como essa ‘limitação’ própria em *suportes* nessas especificidades pode afetar e modificar a qualidade da *leitura*. Além do mais, cabe acrescentar que colocar em evidência essa questão não significa também advogar em favor de um ou outro suporte. “Cuando los [...] muchos ensayistas [...]

se perguntam sobre el efecto de Internet o de los dispositivos digitales sobre nuestras mentes, se están preguntando, en realidad, sobre la transición entre dos mundos que configuran nuestros hábitos de maneras muy diferentes”. (RODRÍGUEZ, 2021, p. 118). Como leitores, projetamos nossa memória a *suportes* externos (RODRÍGUEZ, 2021), os quais vão se desenvolvendo ao longo da história, o que significa que não há bandeiras hasteadas em nome da resistência de um ou outro *suporte*; não precisamos eleger entre o ‘entusiasmo e o lamento’ (CHARTIER, 2008).

Ainda assim, somando-se à questão central desta tese, os distintos *suportes* levantam outras tantas questões que, embora ainda não tenham respostas – o tempo nos dirá –, elas insistem em permanecer:

[...] ¿qué cabrá de esperar de una nueva arquitectura textual en la que cambian los marcos de referencia, en los que hay que recurrir a otros mecanismos y estrategias para la búsqueda y localización de fragmentos de texto, en los que la evaluación crítica de la verosimilitud de un argumento no se aviene a las formas de contrastación tradicionales, en los que la síntesis sobre cualquier asunto procederá del procesamiento de muy diversas fuentes y objetos y en los que la comunicación adopta formatos muy diferentes a los conocidos? (RODRÍGUEZ, 2021, p. 124).

Retornando, pois, à discussão sobre a *leitura* via tela, vale registrar que dentre suas vantagens, e talvez poucos as refutariam, ela tem facilitado a busca rápida e avançada de obras de difícil acesso, de conceitos e discussões que estariam circunscritas às instituições de ensino. Atualmente, qualquer sujeito, em qualquer lugar do mundo, se minimamente alfabetizado e inserido em ambiente virtual, é – salvaguardas circunscrições econômicas, geopolíticas, culturais e afins – ‘livre’ para acessar materiais e conteúdos distintos, variados, em uma infinidade de idiomas, a partir

[...] [d]o novo espaço da escrita e da leitura eletrônica, que viaja a toda velocidade de um ponto a outro do mundo, e que liga, para além das fronteiras e dos direitos, não apenas os cidadãos do mundo na rede universal de uma *universitas* potencial, de uma enciclopédia móvel e transparente, mas qualquer leitor como escritor possível ou virtual, etc. (DERRIDA, 2004, p. 30-31).

O acesso foi, pois, facilitado, tornou-se mais veloz e a produção de conteúdo/conhecimento/informação – sem espaço, neste momento, para valorar a qualidade – também foi ampliada. No que diz respeito ao conteúdo, surgem outros desdobramentos e pressupostos: a relação intersíquica entre leitor e autor por meio do texto, bem como a

configuração composicional do *gênero* e seu estilo podem igualmente influenciar na escolha do *suporte* de textos para *leitura*, incidindo, portanto, no modo como a *leitura* é realizada. Assim, a depender do esforço cognitivo, a opção pelo *suporte* e suas conformações constitutivas – se em meio digital ou em papel, se em *smartphone* ou *laptop*, se em fotocópia ou em livro impresso etc. – pode ser levada em conta, podendo resultar em implicações na qualidade da *leitura* em relação aos propósitos para os quais é realizada.

Não é, pois, o *suporte* em si mesmo – com todas as possibilidades conceituais de que se pode revestir a palavra *suporte* e do que fugimos aqui dado nosso objeto de estudo – que dita essa relação entre desempenho do leitor e propósitos a que a *leitura* se presta, mas, como constitutivo da *atividade mediada*, ele concorre no processo de seleção da atenção assim como de outras operações sociocognitivas. Conforme Roncaglia (2010, p.14), há “[...] un complesso rapporto fra interfaccia fisica, contenuto informativo e modi e forme di organizzazione di tale contenuto sul supporto [...]”⁴⁶. Vale, portanto, acentuar, que a depender dessas ingrediências, a *leitura* pode se dar de distintas maneiras, tais como: a) *lean forward* e b) *lean back*.

A *leitura lean forward*, para frente [também] em sentido metafórico, diz respeito à *leitura*: “[...] verso l’informazione, come facciamo scrivendo, studiando un libro seduti alla scrivania [...] In genere è caratterizzata da un uso attivo dell’informazione: non ci limitiamo ad assorbire informazione ma la elaboriamo e modifichiamo [...]”⁴⁷ (RONCAGLIA, 2010, p. 14). Nossa expectativa é um conteúdo informativo para um trabalho de seleção e elaboração. Já a *leitura lean back* “[...] è, invece, caratterizzata da una fruizione rilassata, ‘appoggiati all’indietro’ (ad esempio, in poltrona), di una informazione che ci assorbe ma da cui possiamo lasciarci trasportare senza la necessità di interventi attivi di elaborazione e manipolazione. È il modo in cui in genere leggiamo un romanzo, o guardiamo un film.”⁴⁸ (RONCAGLIA, 2010, p. 14) a depender da densidade deles, é claro.

⁴⁶ [...] uma complexa relação entre interface física, conteúdo informativo e modos e formas de organização de tais conteúdos nos suportes [...]. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

⁴⁷ [...] em direção à informação, como quando escrevemos, estudamos um livro à escrivaninha [...]. Em geral é caracterizada por um uso ativo da informação: não nos limitamos a absorver a informação, mas a elaboramos e a modificamos. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

⁴⁸ [...] é caracterizada por uma fruição relaxada, ‘acomodada às costas’ (como em uma poltrona), uma informação que se absorve, mas em relação à qual podemos nos deixar transportar, sem necessidade de intervenção elaborativa ativa ou de manipulação. É o modo como, em geral, lemos um romance ou vemos um filme. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

Compreendemos, assim, que o que é definidor na *leitura* é o tanto de direcionamento da atenção que é necessário dar ao texto lido. E, por sua vez, o que determina isso são a configuração e a historicidade das relações interpessoais que se estabelecem entre autor e leitor. Por vezes, há suportes que perturbam ou auxiliam na seleção da atenção para essa mesma inter-relação humana, na projeção ‘para frente’ ou ‘para trás’: uma tela trincada, uma conexão ruim, um texto em papel com as letras demasiadamente pequenas, dentre outras possibilidades. Eis a problematização posta entre as especificidades da tecnologia da *escrita* e a possível incidência nas relações que envolvem a apropriação do conhecimento, tendo em conta questões sobre *atenção mediada/voluntária* e *memória mediada/lógica*, operações cognitivas humanas necessárias e requeridas ao/no ato de ler.

Isso posto, voltando, pois, à discussão sobre a ampliação dos conteúdos em meio digital, e a consequente facilidade de acesso a eles, recorro à Rodríguez (2021, p. 114-115), e o coloco, nesta ocasião, em consonância com as bases vygotskianas no que tange às particularidades de cada sociogênese, no seu tensionamento com as universalidades:

[...] no cabe la menor duda de que la lectura en contextos digitales transformará de alguna manera los nuestros [cérebros]. Como en un círculo virtuoso, la atención continuada que selecciona el contenido, amplifica la señal y orienta nuestro interés acaba modificando las áreas corticales del cerebro y robusteciendo las sinapsis cerebrales, potenciando su predisposición a largo plazo. (RODRÍGUEZ, 2021, p. 114-115).

É possível que para sujeitos nascidos na era tipográfica, pelas especificidades de sua história com a *leitura* em papel, seja custoso assistir às mudanças e acompanhar a atual organização da *leitura* em ambiente virtual. Em contrapartida, para os jovens universitários que não tenham tido relação exclusiva com o papel, no que respeita à *leitura*, talvez seja igualmente, ou ainda mais difícil, manter concentração total nessa atividade em âmbito digital, como argumenta Rodríguez (2021). Nesse sentido, recorreremos uma vez mais a esse autor, o qual lança as seguintes perguntas:

[...] ¿qué podría llegar a significar que dejáramos de practicar la lectura profunda, que nos dejáramos avasallar por la multiplicidad de los estímulos digitales de nuestro entorno, que practicáramos otra suerte de lectura que ya no requiere precisamente de la concentración y la calidad de la atención que nos exige la otra práctica? (RODRÍGUEZ, 2021, p. 114).

Meu foco, aqui, não é esse possível ‘novo’ mundo destituído de *leitura* na qual a

seleção da atenção é efetiva. Quero, queremos, crer que não haverá a morte da *leitura* nesses contornos e que, como sujeitos que somos, pode[re]mos sempre *autorregular* a nossa conduta para a finalidade de ler com atenção, visando, portanto, compreensão, memorização, reflexão, apropriação de conhecimento. A *autorregulação* pode resultar em distintas estratégias por parte do leitor. A atualidade da *leitura* na era digital aponta que talvez não seja raro o anseio constante em desconectar, a fim de poder produzir mais e melhor. Lyons (2018, p. 270-271), por exemplo, escreve:

Muchos autores sienten que internet y la omnipresencia de los medios sociales constituyen una amenaza, que los distrae del esfuerzo de concentración necesario para la creación. A fin de evitar la “atracción fatal” de la red de redes, con su invitación permanente a las postergaciones y la pérdida de tiempo prefieren un artefacto que se limite a escribir y punto. Una de las reglas recomendadas por la novelista Zadie Smith dice así: “Trabaje en una computadora sin conexión a internet”.

À parte dessas reflexões, não estamos, como já pontuamos de modo reiterado, buscando prezar por um ou outro tipo de *suporte*, mas tentando compreender e, portanto, explicar – e isso se dará nos capítulos analíticos à frente –, que/por que as relações intersíquicas a partir de distintos *suportes* de texto para *leitura* podem incidir sobre a dimensão intrapsíquica dos sujeitos; novos *suportes* podem resultar em novas formas de ler, influenciando [ou não] na apropriação do conhecimento, dentro do percurso formativo dos sujeitos.

Em resumo, e o mais importante para a presente tese: os *suportes* são derivados de como as inter-relações humanas se historicam na/ historicam a realidade natural e social – aqui, sublinhadas a cultura e a economia – esta última, a rigor, também gestada no âmbito da cultura. Assim, a forma como nos apropriamos do conhecimento é consequentemente histórica e cultural. Estando, pois, inseridos em determinado tempo-espço, a *leitura*, como assistimos a ela hoje com a expansão de *suportes* digitais, inclui novos componentes, os quais, cedo ou tarde, irão provavelmente compor – sob um acesso mais facilitado economicamente ou menos facilitado economicamente – a vida acadêmica de grande parte dos sujeitos. Em tais sujeitos querendo ou não, serão premidos a se adaptar às novas formas de organização social e educativa – quer resistam a elas, quer as busquem voluntariamente –, porque compõem um momento histórico que vivencia essa organização, produzindo-a e sendo

por ela constituído.

Podemos acompanhar as transformações no mundo da *escritura* – e consequentemente da *leitura* – quando da decadência das editoras, no que respeita à produção em livros em papel. Conforme os dados do IBGE (2020), no que tange ao Sistema de Informações e Indicadores Culturais (SIIC), a indústria editorial brasileira caiu no *ranking* de participação dos domínios no valor adicionado cultural. Consta no referido boletim SIIC:

A perda de importância mais expressiva ocorreu no domínio Livro e imprensa, que participou com 6,0% da geração total de valor adicionado cultural em 2019, perdendo relevância em relação a 2009 (8,9%) e caindo da terceira para quarta posição no ranking. Uma atividade desse domínio foi a principal responsável por sua perda de importância: Edição e edição integrada à impressão, que teve retração de 2,9 p.p. de participação no valor adicionado cultural total no período considerado. (IBGE, 2020, p. 5).

Outro caso é o da Argentina, que vive uma atual crise de falta de papel para a impressão de livros. Alguns jornais *on-line* apontam uma preferência das indústrias do ramo pela produção de embalagem para o comércio eletrônico⁴⁹, que tem crescido progressivamente.

Se sabe que el papel como *commoditie* está complicado en todo el mundo desde que la pandemia pegó fuerte. Solo basta mirar hacia España cuando, a fines de 2021, se registró un aumento del 30% de la materia prima y derivó en una búsqueda urgente de importación desde los países nórdicos. En el país ibérico solo el 3% del consumo de pasta de papel se direccionó a los libros y apuntó hacia lo que realmente deja dividendos: el cartón para embalajes, producto estrella de la explosión planetaria del e-commerce. La marea que levantó ese tsunami financiero/papelero llegó a Argentina a comienzos de este año con la escasez del bookcel (60, 65 y 80 gramos) que por su alta opacidad, gran espesor, eficacia en la impresión y nulo desprendimiento de pelusa, es el elegido para novelas, cuentos y libros para niños, entre otras temáticas. (INFOBAE, 2022, s/p.).⁵⁰

Esses dados sublinham afirmação registrada na subseção anterior: a sobrevivência ou não de dado *suporte* tem menos a ver com a preferência dos indivíduos e dos grupos sociais e mais a ver com a economia, cujo delineamento, por sua vez, também decorre da história das inter-relações humanas, considerado, aqui, o protagonismo prevalente dos estratos sociais

⁴⁹ Disponível em: [Peligra la producción editorial por falta de papel' | Los editores manifiestan su preocupación | Página12 \(pagina12.com.ar\)](https://www.pagina12.com.ar/2022/02/12/crisis-de-papel-como-afecta-la-escasez-del-insumo-basico-a-la-industria-editorial-argentina/). Acesso em: 07 mar. 2021.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.infobae.com/cultura/2022/02/12/crisis-de-papel-como-afecta-la-escasez-del-insumo-basico-a-la-industria-editorial-argentina/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

financeiramente privilegiados. Por fim, e sem desdobrar essa questão, cabe mencionar que os novos *suportes* – e sua consequente difusão –, os quais não são voltados exclusivamente à *leitura*, têm certamente chamado a atenção de muitos estudiosos da *cultura escrita*, como vimos referenciando, e têm também, pouco a pouco, despertado interesse governamental na busca por compreender se o uso desses *suportes* vem afetando, e como vem afetando, a *leitura* cujo objetivo é a apropriação de conhecimento, o plano formativo-educacional.

Toda historiação de tela e papel interessa, pois, como indiciadora de relações causais e consecutivas nas inter-relações humana, das quais deriva essa mesma historiação. A complexificação paulatina dessas inter-relações implica complexificação paulatina das tecnologias, e daquelas tecnologias respectivas à modalidade escrita, sempre sob também complexos fatores socioeconômicos. Essa é, portanto, uma discussão/situação atual que tem crescido progressivamente nos entornos acadêmicos e sobre a qual voltaremos, considerando os contornos e limites impostos a este estudo: a *leitura* na esfera acadêmica [em tempos pandêmicos].

E, como última consideração, a questão de pesquisa que move esta tese traz um afirmação em seu bojo, retomemo-la, com destaque à afirmação: **‘Considerando mudanças na historiação da cultura escrita nas últimas décadas, dadas reconfigurações na natureza instrumental-tecnológica da modalidade escrita da língua**, reconfigura-se também a *leitura*? Em quê? Por quê?’. Assim, ao longo deste capítulo, que fecha o aporte teórico, entendemos, pois, ter nos desincumbido de dar ancoragem para tal afirmação: a cultura escrita mudou, consideradas as mudanças instrumental-tecnológicas que a constituem. Já a parte final da questão de pesquisa será respondida nos dois capítulos analíticos à frente – após a exposição da Metodologia – porque corresponde à imersão empírica constitutiva da presente tese.

5 DO ‘ENTRE PARÊNTESES’ NAS REFLEXÕES METODOLÓGICAS À APRESENTAÇÃO DO PERCURSO PROPOSTO

No percurso de uma pesquisa ou de qualquer criação humana que visa à elaboração, parte-se sempre de um movimento, a princípio, linear. Primeiro o plano da ideia: aquilo que referimos como ‘o que’ faremos e, em seguida, o que referimos acerca de ‘como o faremos’. A conjugação de ‘o que’ + ‘como’ imbrica-se no ‘fazer’, compondo duas faces de um mesmo objeto; difícil, portanto, de segmentar-se. Vivenciamos esse processo em diferentes campos da atividade humana. Quando contemplamos uma criação artística, é improvável que possamos apreciá-la, concebendo-a apenas em sua temática, deslocando-a do ‘como’ foi produzida para atingir determinado resultado: a emoção. O ‘como’, nesse processo, é suscitado no apreciar-se a obra criada.

A Ciência, requerendo-se ‘mais rigor’ nesse campo, não é um lance de dados em que o ‘como’ venha a se tornar mero acaso. O percurso é face intrínseca do objeto de pesquisa. Nesse sentido, com o propósito de sinalizar o caminho que percorremos para atingir os objetivos elencados no capítulo introdutório desta tese e a fim de compreender nossa posição frente ao objeto, estabelecemos, neste primeiro momento, três pontos que reputamos nodais: O primeiro trata da (i) importância em manter a coerência entre filiação teórica e percurso metodológico; o segundo, visa compreender (ii) a elaboração metodológica em L. S. Vygotski e, por último, consolidados os pontos (i) e (ii), explicitamos (iii) o caminho metodológico deste estudo.

5.1 A IMPORTÂNCIA DE MANTER COERÊNCIA ENTRE FILIAÇÃO TEÓRICA E PERCURSO METODOLÓGICO

No capítulo introdutório desta tese, acenamos para a relevância de realizar uma pesquisa com atenção à coerência entre filiação teórica e percurso metodológico, considerando que, a nosso juízo, tal convergência é fundamento para a produção de conhecimento acerca do objeto de estudo. Essa atenção deriva de um cuidado que as ciências sociais – e também linguísticas, em nosso caso –, devem ter ao realizar uma pesquisa, a fim

de não incorrer em possíveis inflexões de utilitarismo, em aplicações instrumentais e procedimentos estáticos acríticos, sem um embasamento claro no que diz respeito à relação entre filiação teórica e percurso metodológico. Assim, esforçamo-nos, aqui, em desenhar os procedimentos metodológicos de estudo, considerando a coerência que mencionamos anteriormente. Nesse sentido, buscamos um caminho de pesquisa ademais dos ‘etapismos’, de modo que o estudo pudesse se estabelecer coeso com o propósito do objeto.

A abordagem histórico-cultural na qual firmamos filiação é exemplo de uma busca, por parte do precursor de tal quadro teórico, L. S. Vygotski, em estabelecer coesão científica ao estudar a ‘consciência’, seu principal interesse no campo da Psicologia. Ao imergir em estudos científicos e analisá-los, o autor compreendeu o significado histórico da crise da Psicologia do século XX. A partir das críticas endereçadas às pesquisas realizadas até aquele momento, L. S. Vygotski dedicou grande parte de seus estudos a propor uma alternativa metodológica em Psicologia, uma vez que a configuração dessa disciplina científica, à época, conforme ele registrara extensivamente em ‘O significado histórico da crise de psicologia: uma investigação Metodológica’ (2013 [1927]), desdobrava-se em diferentes caminhos de pesquisa, com tendências idealistas, mecanicistas e materialistas (ZANELLA *et al.*, 2007; LORDELO, 2011). Tais fundamentos metodológicos da ciência suscitavam confusões acerca do objeto da Psicologia. Nesse sentido, o psicólogo russo, na busca por estabelecer uma base para uma possível Psicologia geral e unificada – e compreendendo as limitações das abordagens até então socializadas, as quais não dialogavam entre si –, empreendeu esforços para criar o que conhecemos como *psicologia histórico-cultural* (VERESOV, 1999; ZANELLA *et al.*, 2007; LORDELO, 2011). Conforme Temporetti (2012, p. XCIX),

La gran tarea que Vygotski se propuso fue construir una nueva psicología que proporcionara una explicación científica de la conciencia humana entendida esta como una unidad indivisible en la cual sus distintas funciones actúan interconectadas y en continuo cambio de transformación.

Para essa grande tarefa, que o levou a ser considerado, até hoje, o fundador não só de uma teoria, mas de uma metodologia da ciência (VERESOV, 1999), L. S. Vygotski registrou insistentemente em suas obras acentos à importância de vincular teoria e metodologia. Para esse autor, não havia como deslocar as compreensões teóricas das metodológicas, haja vista sua interdependência: “El objeto y el método de investigación

mantienen una relación muy estrecha. [...] la investigación se diferencia [...] de aquellas formas en las que el estudio simplemente aplica a las nuevas áreas los métodos ya elaborados y establecidos en la ciencia.” (VYGOTSKI, 2012 [1931] p. 47). Conforme o autor, o método deve ser considerado, ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.

A abertura aqui estabelecida para condensar essas questões acerca da importância de compreender os procedimentos metodológicos deve-se a que parece haver nas pesquisas teóricas com base vygotskiana uma fragmentação da teoria e uma simplificação metodológica (com base em VERESOV, 1999; ZANELLA, 2007 *et al.*; PEREIRA, 2021) que resultam em incoerências no campo científico. Esse descolar a teoria vygotskiana das discussões metodológicas em estudos de distintas áreas científicas pode ser fruto de inúmeras questões. Dentre elas: o contexto em que as obras de L. S. Vygotski foram produzidas, resultando em incompreensões acerca do pensamento filosófico e científico da época; as traduções simplificadas de suas obras (DUARTE, 2004; PRESTES, 2010; VERESOV, 1999), as quais suscitam dúvidas e/ou afirmações incongruentes; e, por último, o não detalhamento dos percursos metodológicos por ele empreendidos – a exemplo de seus experimentos relatados na obra de 1934 – o que complexifica o movimento dos pesquisadores que se filiam a ele e que não concebem haver uma transposição vis-à-vis de fundamentos marxistas de seu quadro teórico e desenhos metodológicos de seus experimentos; caso houvesse, seguramente prescindir-se-iam, em sua obra, buscas metodológicas das quais ele se ocupa nas décadas de 1920 e 1930. Entendemos, ainda, que essa impossibilidade de transposição vis-à-vis tem como ingrediente a base filosófica do quadro marxista e a base psicológica da abordagem vygotskiana, o que impede pretensos isomorfismos.

Talvez esse desafio de percurso metodológico tenha favorecido o aparecimento de equívocos conceituais e, conseqüentemente, metodológicos em estudos diversos. Conforme Veresov (FONTES, 2019, p. 9), há, na obra de Vygotski, “[...] uma teoria muito bem desenvolvida e uma descrição muito geral do método, sem exemplos concretos de como o método funciona”. Esse autor moscovita, fazendo uma crítica aos vygotskianos modernos, como Y. Engeström, Michel Cole e James Wertsch⁵¹, argumenta que essa descrição

⁵¹ James Wertsch constitui nosso aporte teórico no que compreendemos ser convergente com os fundamentos vygotskianos. Estamos cientes de críticas que abordagens filosoficamente mais ortodoxas do quadro

geral tem levado muitos desses estudiosos a interpretarem seu modo a metodologia genética experimental de L. S. Vygotski [ou mesmo a negarem-na], o que tem resultado, como mencionamos anteriormente, em artigos com extensa discussão de base teórica e, posteriormente, uma descrição de um experimento concreto, sem relação com a teoria vygotskiana.

Nessa inquietude, evocamos o próprio autor, para quem

La psicología vendría siempre a ser la osamenta, como el esqueleto en el organismo del animal. Los animales más simples, como el caracol y la tortuga, llevan su esqueleto en la parte exterior y, al igual que las ostras, se los puede separar de la osamenta, siendo lo que queda una masa blanduzca, poco diferenciada; los animales superiores tienen el esqueleto en el interior y lo convierten en su apoyo interno, en el hueso de cada uno de sus movimientos. En psicología hay que diferenciar también los tipos inferiores y sus superiores de la organización metodológica. (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 319).

Conformando essa crítica para a realidade em que nos encontramos, cabe destacar aqui que não nos eximimos de possíveis equívocos na elaboração do percurso metodológico desta tese – e nas consequentes ações com base nele –, pois partiremos exatamente do que ora temos, tendo por base a obra vygotskiana, com nossas fragilidades de inquietudes no domínio dessa pretendida filiação. Como buscamos argumentar, não é possível dissociar inscrição teórica e percurso metodológico. Desconhecendo, porém, até o momento de elaboração desta pesquisa, produções científicas atuais que lancem mão de um percurso metodológico em estudos de linguagem tendo por base o método genético de L. V. Vygotski que não centralizem o discurso ou que coloquem em proeminência o relativismo ou o produtivismo (PEREIRA, 2021), nossa via forçosamente deu-se por um caminho arriscado, que partiu, justamente, do domínio que tínhamos até o momento das bases que sustentam esta tese: as perspectivas vygotskiana e bakhtiniana, reiterando que este último quadro teórico teve foco pontual de tratamento.

5.2 A ELABORAÇÃO METODOLÓGICA EM L.S. VYGOTSKI: UMA DISCUSSÃO PRELIMINAR

Recorrer aos Tomos de L. S. Vygotski para conhecer seus estudos, com vias a

vygotskiano fazem a esse autor, no entanto o mantemos pontualmente no que reputamos serem contribuições teóricas coerentes para/com nosso objeto de estudo.

encontrar uma sistematização e uma organização daquilo que ele denominou *método genético experimental* talvez não seja um movimento profícuo, considerando que o autor tampouco visou realizar tal tarefa. Quando, por exemplo, autores, como Leontiev (2013 [1982]) e Iaroshevski e Gutguenidze (2013 [1982]), assinalam a importância metodológica de L. S. Vygotski, entendemos que isso não significa a existência de uma explicação evidente e direta sobre o processo de elaboração dos estudos do autor bielorrusso, mas indícios de uma busca, por parte dele, de outro modo de realizar pesquisas, considerando a crítica que fez em 1927, no que diz respeito à Psicologia como Ciência.

As reflexões se pautam, portanto, não em particularidades sobre métodos específicos de investigação, com atenção às ciências particulares, mas na atenção à metodologia científica, em sua genericidade. Isso não quer dizer, todavia, que não possamos antever indícios, com base nas discussões vygotskianas, que tragam acentos sobre o processo de pesquisa, considerando fundamentos filosóficos de sua obra. É certo que L. S. Vygotski delineia suas abordagens metodológicas, mas, considerando que sua discussão estava, naquela época, ainda se gestando, muitas questões, para nós, resultam [às vezes] mais como incertezas do que como precisões.

Aqui, podemos mencionar, por exemplo, a discussão presente em diferentes publicações de estudiosos de L. S. Vygotski – tanto da própria Rússia quanto em países ocidentais – que leva a compreensões distintas sobre a natureza marxista das obras desse autor, resultando em análises sob escopos variados. Alguns teóricos ocidentais abrandaram a presença marxista nos escritos vygotskianos, como podemos ver na tradução da compilação intitulada ‘A formação social da mente’ (2007 [1978]). Outros, acentuam tal caráter da obra de L. S. Vygotski, denominando-a como uma psicologia essencialmente marxista (a exemplo de DUARTE, 2004; ELHAMMOUMI, 2010).

Veresov (1999) sustenta que a base marxista aparece como tema central em estudos sobre o autor bielorrusso, sendo, segundo ele, difícil destacar algo novo sobre esse tópico. Para esse autor moscovita, o livro ‘Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives’ (WERTSCH, 1985) é uma das publicações mais importantes da década de 1980 que apresenta o tema ‘Vygotski e Marxismo’ como central. Conforme Veresov (1999), há pelo menos três pontos principais que levam os autores do referido livro a acentuarem a similaridade de métodos entre L. S. Vygotski e Karl Marx: a gênese; a análise funcional e a

ideia de análise a partir de unidades. Assim, em outra obra mais recente, Veresov (2010) salienta que a filosofia marxista exerceu grande influência, sob vários aspectos, nas ideias de L. S. Vygotski. De acordo com aquele estudioso, as fontes marxistas na Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vygotski são tema de discussões de diferentes autores, como: Atramonov (1994); Davydov e Radzikhovskii (1985); Asmolov (1998); Leontiev (2003); Yaroshevsky (1992); Elhammoumi (2001); Jensen (1999); Lee (1985); Seve (1999); Tolman (2001); e Wertsch (1981, 1983, 1985b).

Veresov (1999), no entanto, não compartilha de tal ponto de vista, afirmando que a única contribuição legítima do marxismo seria ajudar no desenvolvimento da Psicologia Geral – a metodologia da Psicologia. O marxismo era, então, concebido como um certo mediador entre Filosofia e Ciência.

Vygotsky's philosophical orientation was wider than Marxism. Indeed, his first insights into the problems of the personality and human consciousness were philosophical rather than psychological. Rather than I. Pavlov or K. Marx it is V. Soloviev, N. Berdiaev, A. Belyi and the Russian symbolists, A. Potebnya, W. Humboldt, W. Shakespeare, O. Mandelshtam, V. Shklovsky, Yu. Aikhenvald, G. Shpet, P. Blonsky and many others who form his social and cultural environment and act as participants in his scientific dialogues. (VERESOV, 2010, p. 32)

Compreender L. S. Vygotski, para esse autor moscovita, transcende conceber a influência marxista. É necessário, antes, compreender a Era de Prata da Rússia, uma vez que L. S. Vygotski, sendo fruto daquela geração, teria outras influências mais substantivas que o próprio marxismo, o qual é/foi destacado de modo tão evidente em distintas obras, por parte de inúmeros autores. Segundo Veresov (2010, p. 45),

It was not only Marxism which influenced Vygotsky. He was a child of the Silver Age of Russian culture and philosophy and the influence of this should not be underestimated. He tried to find answers to the questions concerning issues such as the individual and the world, personality and consciousness, mind and body, thought and speech, culture and nature, in other words, the same issues which had tormented contemporary Russian writers, poets and philosophers. Consequently, some traits in Vygotsky's theory, traditionally considered Marxist – such as the concept of the social origins of mind or signs psychological tool – also might have deeper and wider roots in the works of Shpet, Florensky, Blonsky, Sorokin and Meierhold. For political and ideological reasons Vygotsky was not able to even mention some of these names during Soviet times. Yet in his writings one can hear these 'voices of culture', often indirectly but unmistakably. (VERESOV, 2010, p. 45).

Assim considerando, não é nosso propósito tangenciar a influência marxista nas obras de L. V. Vygotski no que concerne às discussões metodológicas. A razão de pontuarmos essa questão se deve a dois motivos: i) uma ortodoxia marxista tem pesos distintos para diversos estudiosos do campo vygotiskiano; ii) o foco nas questões metodológicas em L. S. Vygotski requer colocar em pauta essa discussão, embora saibamos que ela seja muito mais complexa do que expomos aqui.

Nesses termos, evocamos o próprio autor bielorrusso, segundo o qual,

La única aplicación legítima del marxismo en psicología sería la creación de una psicología general cuyos conceptos se formulen en dependencia directa de la dialéctica general, porque esta psicología no sería otra cosa que la dialéctica de la psicología; toda aplicación del marxismo a la psicología por otras vías, o desde otros presupuestos, fuera de este planteamiento, conducirá inevitablemente a construcciones escolásticas o verbalistas y a disolver la dialéctica en encuestas y test; a razonar sobre las cosas basándose en sus rasgos externos, casuales y secundarios; la pérdida total de todo criterio objetivo y a intentar negar todas las tendencias históricas en el desarrollo de la psicología; a una revolución simplemente terminológica. (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 388-389).

O autor acentua que se deve saber o que é possível e o que buscar no marxismo. Não se trata, segundo ele, de ‘adaptar o indivíduo ao sábado, mas o sábado ao indivíduo’. Sob essa ótica, o que se pode buscar previamente no marxismo não é uma solução da questão e nem uma hipótese de abordagem, mas, em contrapartida, um método para tal. “Lo que deseo es aprender *en la globalidad* del método de Marx, cómo se construye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique.” (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 391).
Agrega ainda:

La psicología marxista no es una escuela entre otras, sino la única psicología verdadera como ciencia; otra psicología, aparte de ella, no puede existir. Y, por el contrario: *todo* lo que ha habido y hay verdaderamente de científico en la psicología forma parte de la psicología marxista: este concepto es más amplio que el de escuela e incluso de corriente. Coincide con el concepto de psicología *científica* en general, donde quiera que se estudie y quienquiera que lo haga. (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 404).

Partindo deste ponto nevrálgico dos estudos de L. S. Vygotski, vale destacar aqui que, tendo em foco a discussão metodológica, reconhecemos (com base em ZANELLA *et al.*, 2007) como estudos frutíferos da obra do psicólogo bielorrusso, alguns capítulos, a

saber: a terceira parte do Tomo I: El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica (2013 [1927]), referenciado neste início de discussão; os cinco primeiros capítulos do Tomo III – Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (VYGOTSKY, 2012 [1931]) –; e o capítulo 7 do Tomo II: Pensamento e Linguagem (2014 [1934]).

Não esquadriharemos, aqui, as discussões deste autor, agenciando todos os capítulos mencionados, no que certamente seria uma infrutífera pretensão de abarcar o movimento empreendido por ele. De todo modo, cabe destacar que é com base em tais capítulos que elencaremos, adiante, uma discussão sobre a abordagem metodológica em L. S. Vygotski, com o propósito de delinear, *a posteriori*, como se estabeleceu o nosso percurso de pesquisa empírica.

Como mencionamos anteriormente, as reflexões vygotskiana, em ‘El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica’ (VYGOTSKI, 2013 [1927]), trazem maior indício sobre sua abordagem metodológica. Reputamos esta terceira parte do Tomo I, na qual discorre sobre significado histórico da crise de Psicologia do século XX, como ponto chave para entender seu pensamento, haja vista o caráter metodológico, histórico e essencialmente analítico do texto (VERESOV, 1999). Nele, L. S. Vygotski aponta a falta de uma resposta geral e unificada sobre o objeto da Psicologia,

¿Qué es la psicología en el momento actual? Un montón de materiales recogidos sobre la realidad en bruto, una considerable divergencia de opiniones, una serie de débiles intentos de clasificación y de generalizaciones empíricas de carácter puramente descriptivo, un prejuicio profundamente enraizado que nos lleva a suponer que *poseemos* conciencia en abundancia, cuya existencia condiciona nuestros cerebros. (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 395).

Nas palavras do autor, a Psicologia estaria ‘grávida de uma disciplina geral’, e, no entanto, ainda não havia dado à luz. Ao analisar as distintas abordagens que conformavam a Psicologia da época, L. S. Vygotski além de considerá-las equivocadas em suas análises científicas, não encontrou uma resposta comum sobre qual seria – de fato – o objeto dessa ciência, sugerindo, portanto, a necessidade de uma concepção geral para, assim, delimitá-lo. Conforme o psicólogo bielorrusso: a ciência geral surge da necessidade de

unir ramos heterogêneos do saber (2013 [1927]).

A partir dessa necessidade, com vias a superar a crise em questão, o autor visou abrir caminhos a partir de uma estruturação da base teórico-metodológica, argumentando em favor de uma Psicologia social e dialética, em que “[...] a investigação do humano superasse a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem sem, contudo, encerrá-lo nos desmandes de uma instância intrapsíquica individual.” (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 27). O enfoque era a ‘consciência’, a qual deveria ser estudada, de acordo com L. S. Vygotski, como uma realidade psicológica de fundamental importância em toda atividade humana. Assim, segundo Leontiev (2013 [1982]), L. S. Vygotski soube precisar na questão da ‘consciência’ não apenas como aplicar um método concreto, mas fazer emergir um problema filosófico-epistemológico, possível apenas a partir de uma pesquisa com base na dialética marxista. Escreve Vygotski (2012 [1931], p. 62): “[...] el proceso del desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad. Así pues, nos vemos en la necesidad de buscar y encontrar una fórmula metodológica nueva para el experimento psicológico.”. Ainda o autor:

Extraeremos de ese análisis nuestras reglas para organizar la investigación metodológica, que se basa en el estudio histórico de las formas concretas que ha ido adoptando la ciencia y en el análisis teórico de estas formas para llegar a principios generalizadores, comprobados y válidos. Nuestra opinión, ahí debe estar en el germen de esa psicología general. (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 264)

A resposta estaria, portanto, não em uma ‘fórmula metodológica nova’, mas em elaborar uma Psicologia cujas bases metodológicas estariam naquilo que posteriormente veio a ser denominada ‘perspectiva histórico-cultural’; estava na atividade prática, considerada, na visão de L. V. Vygotski, a ‘pedra angular’ que a Psicologia da época havia rechaçado. Para o autor, o desenvolvimento da Psicologia aplicada foi a principal força motriz da crise em sua última fase. Se antes, como registra Vygotski (2013 [1927]), o êxito e o fracasso da prática não refletiam no destino da teoria, a situação, agora, seria inversa: “[...] la práctica plantea las tareas y es el juez supremo de la teoría, el criterio de verdad; dicta cómo construir los conceptos y cómo formular las leyes.” (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 356).

Tal questão levaria, portanto, ao percurso metodológico, uma vez que seria

precisamente a prática que exigiria uma metodologia da ciência. De acordo com L. S. Vygotski, as mais complexas contradições da metodologia psicológica são levadas ao terreno da prática, considerando que só nesse campo é possível encontrar solução de certo problema. “El método [...] se contempla como un medio de cognición: pero el método viene determinado en todos sus puntos por el objetivo al que conduce. Por eso, la práctica reestructura toda la metodología de la ciencia.” (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 357).

Segundo Leontiev (2013 [1982], p. 427-428), L. S. Vygotski atribuía à Psicologia do trabalho, à psicotecnia, um papel fundamental para o desenvolvimento da ciência psicológica. A busca vygotskiana era, então, que os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia tida como marxista deveriam começar a ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem. Assim, em vias a conquistar essa Psicologia geral, o estudioso elegeu a dialética como caminho, tendo em vista que ela abarca a natureza, o pensamento, a história e é, assim, a ciência mais geral. Desse modo, em suas palavras:

Solo la renuncia radical al empirismo ciego, que persigue las sensaciones introspectivas directas, y está escindido interiormente en dos; solo la emancipación de la introspección, su exclusión de un modo parecido a como se han ignorado los ojos en la física; solo la ruptura en dos psicologías y la elección entre ambas de una sola ofrecen la salida de la crisis. La unidad dialéctica de la metodología y de la práctica con la psicología constituyen el destino y la suerte de una de estas psicologías; la completa renuncia a la práctica y la contemplación de las esencias ideales son la suerte y el destino de la otra; la ruptura total y la separación de una y otra son la suerte y destino común que espera a ambas. Esta ruptura se ha iniciado, se está produciendo y culminará en el marco impuesto por la práctica. (VYGOTSKI, [2013 [1927], p. 362).

Elegendo a análise dialética como única saída para Psicologia se gestar como ciência, L. S. Vygotski anunciava sua crítica aos métodos tradicionais, ao empirismo, considerando que tais métodos impediriam os investigadores de ver o estado genuíno dos fatos. Assim, de acordo com o autor, seria preciso desprender de tais estruturas esse caráter empírico, “[...] como una película, como la cáscara de una fruta, para verlas tal y como son en realidad.” (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 346).

Isso posto, para o psicólogo bielorrusso, os modelos descritivos de ciência e os métodos empíricos de pesquisa deveriam ser substituídos por princípios explicativos, uma

vez que, em uma investigação, é preciso ir além, de modo a estabelecer as relações que constituem a base de um fenômeno. Retomando seus escritos: “[...] explicar significa establecer una conexión entre varios hechos o varios grupos de hechos, explicar es referir una serie de fenómenos a otra, explicar significa para la ciencia definir en términos de causas” (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 268). Nesses termos, explicar seria, conforme o autor, sair dos próprios limites em busca de causas externas para interpretar a totalidade do saber como uma categoria particular que existe entre uma série delas (VYGOTSKI, 2013 [1927]).

Definir a natureza da psique, objetivo de L. S. Vygotski, era, nas palavras de Temporetti (2012, p. CI), uma tarefa da Psicologia e teria que ser realizada trabalhando a dialética com os fenômenos psicológicos propriamente ditos. Aí reside a possibilidade de uma metodologia científica de base histórica, visando estudar o fenômeno em movimento dinâmico-causal: “Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 67), uma vez que “[...] solo en movimiento demuestra el cuerpo que existe.” (p. 68).

Para Vygotski (2012 [1931]), a verdadeira missão da análise seria, portanto, pôr em foco as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Assim, ela se converteria em uma explicação científica do fenômeno estudado e não somente uma descrição dele. O foco do método genético estaria, assim, em explicar o processo de gênese histórico-cultural da mente humana. De acordo com L. S. Vygotski, em tom mais agudo, a Psicologia como conhecimento teria dois caminhos: o da ciência, cujo caso deverá saber explicar; e o conhecimento de visões fragmentadas, em cujo caso é impossível ser ciência. Segundo ele (2013 [1927], p. 384), seria preciso, portanto, delimitar o problema ontológico e gnosiológico.

En gnoseología, *aquello que parece*, existe, pero afirmar que aquello es realmente la existencia es falso. En ontología, *lo que parece* no existe en absoluto. O bien los fenómenos psíquicos existen, en cuyo caso son materiales y objetivos, o no existen y no pueden ser estudiados. Es imposible toda ciencia solo sobre lo subjetivo, sobre lo *que parece*, sobre fantasmas, sobre lo que no existe.

L. S. Vygotski estava interessado em explicar o processo de desenvolvimento não

em sua aparência, mas em sua essência. Ao quadro teórico do psicólogo bielorrusso importa, pois, o estudo da mente humana sob a égide do movimento da filogênese à ontogênese. Veresov, em entrevista a Fontes (2019, p. 10-11), visando caracterizar em que consiste o método de L. S. Vygotski, compara:

Eu posso olhar uma maçã e eu posso descrever uma maçã, a forma da maçã, a cor da maçã, o sabor, a estrutura, eu posso fazer muitas coisas sobre isso, mas mesmo a descrição completa da maçã não me ajudará a compreender, explicar, por que ela tem as características que tem. A única maneira é olhar a história completa do crescimento da árvore, folhas, e então dos botões, das flores e, depois, da maçã e assim isso me ajudará a entender por que ela se apresenta dessa forma. Em vez de descrever, eu estou explicando todo o caminho de aparecimento da maçã. Essa é a diferença dos métodos tradicionais focados na descrição do fenômeno para a abordagem vigotskiana preocupada em explicar o fenômeno, não somente os frutos do desenvolvimento, mas o processo completo da árvore inteira que produz frutos. Então, genético. Por que genético? Porque seu enfoque é a gênese.

A gênese seria, portanto, a busca por explicar a origem do *desenvolvimento humano* e sua causa, de modo a identificar o processo de aparição e mudança das *funções psíquicas superiores*: como o que se historia no social vem a se tornar individual, por isso que a ciência, para L. S. Vygotski, começa justamente a ser compreendida dialeticamente em seu movimento, a partir da perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento e evolução. É desse ponto de vista que se deve, conforme este autor, valorar e compreender cada etapa de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2013 [1927]).

Esse movimento de L. S. Vygotski, ao pautar-se em uma análise metodológica *genética-experimental*, implica a ciência de que seu objetivo era recriar de modo experimental – artificialmente – o processo de gênese de determinada função mental. O princípio estaria, portanto, em estudar os processos e funções que ainda estariam no curso do desenvolvimento.

Para Vygotski (2012 [1934]), o experimento visa dissolver a forma psicológica petrificada e congelada e convertê-la em fluxo constante; em movimento. Assim, nas palavras de Veresov (2010), o requisito para a investigação experimental é a necessidade de reestabelecer a forma original de qualquer função mental, a forma social chamada ‘drama’. De acordo com este autor, o segundo fator importante para a realização de um estudo experimental pode ser denominado ‘o princípio da categoria’, uma vez que a lei genética básica é estabelecida da seguinte maneira:

Every higher mental function originally exists as an inter-psychological category (dramatical social event in the relations of the two people) and after that it appears as an intra-psychological category. If the only way of objective analysis of the higher mental function is experimental reconstruction of the history of its development, we have to start from the experimental reconstruction of its original form the drama between the people. (VERESOV, 2010, p. 274).

A partir da perspectiva vygotskiana, Veresov (2010) argumenta que a investigação experimental deve começar com a criação dessa colisão dramática – a forma inicial da existência das *funções psíquicas superiores*. Além disso, a essência do experimento consiste em estudar o processo de desenvolvimento, suas possíveis trajetórias e as condições que o asseguram. Pontua Veresov (2010) que, em um estudo experimental, há também o interesse em determinar a eficácia de meios culturais e identificar como se reorganiza o sistema das FPS. De acordo com este autor, o papel do experimentador seria identificar o grau de efetividade das condições psicológicas que afetam o processo de desenvolvimento e definem seu caráter. A pesquisa, a partir desse instrumento, estaria voltada a compreender como e em que condições ocorre o domínio dos meios culturais externos e sua transformação em internos.

Ainda conforme Veresov (2010), o princípio dos meios culturais estaria dirigido ao estudo do processo de *desenvolvimento*. Para tanto, durante a investigação experimental, deve-se utilizar um conjunto específico de meios culturais, de modo a proporcionar a resposta ao problema específico. Assim, o autor sugere a utilização de diferentes instrumentos, tais como: situações de jogos, dramatizações, temas literários, dentre outros tipos de operação.

Na literatura atual, outra característica metodológica considerada um dos tópicos centrais dos escritos vygotskiano é a análise com base em unidades. L. S. Vygotski, embora tenha acentuado a importância da totalidade em seu célebre texto de 1927, não explorou uma discussão de análise por unidades, em detrimento da análise por elementos – foco da psicologia associativista – em tal texto. Em vez disso, aprofundou essa questão apenas no ano 1931, especificamente no capítulo 7, de ‘Pensamento e Linguagem’.

Visando argumentar que o *pensamento* e a *palavra* se modificam no processo do próprio desenvolvimento, buscando as leis que regem o funcionamento psicológico, a partir da unidade de análise em movimento, L. S. Vygotski acentua uma falha

metodológica nas pesquisas sobre essa temática, uma vez que os estudiosos desse campo isolavam tais elementos, tomando-os como autônomos e independentes (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

L. S. Vygotski comparou a decomposição de tal totalidade com pesquisadores que, ao tentar explicar por que a água apaga o fogo, decompõem a água em oxigênio e hidrogênio. Conforme o autor, tais pesquisadores ficariam surpresos ao perceber que o oxigênio mantém a combustão, e o hidrogênio é inflamável. Para chegar à compreensão sobre como a água apaga o fogo seria preciso, portanto, substituir a análise da decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa, uma vez que ela não perderia as propriedades inerentes à totalidade; só assim são suscetíveis de explicação (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Nas palavras de Temporetti (2012, p. CIV), L. S. Vygotski

[...] analizó el cambio y la transformación de las funciones y procesos psíquicos y desentraño, por ejemplo, las interacciones entre el pensar y el hablar en la historia del individuo (ontogénesis), de la especie (filogénesis) y también en la investigación experimental concreta generada de manera artificial para el análisis (microgénesis).

Ainda sob o olhar de Temporetti (2012, p. CV), cabe destacar que Vygotski buscou o geral no particular, no concreto, convencido de que o caráter concreto era apreendido na captação do sistema interfuncional em transformação. O psicólogo bielorrusso sustenta, portanto, que

[...] cada cosa puede ser considerada como un microcosmos, como un modelo global, en que se refleja todo el gran mundo. Basándose en ello, dicen que investigar hasta el fondo, agotar una cosa cualquiera, un objeto, un fenómeno, significa conocer el mundo entero en todas sus conexiones. [...] cada persona es en mayor o menor grado el modelo de la sociedad o más biende la clase a que pertenece, ya que en él se reflejan la totalidad de las relaciones sociales. [...] el conocimiento de lo singular es la clave de toda la psicología social; de modo que hemos de conquistar para la psicología el derecho de considerar lo singular, es decir, al individuo, como un microcosmos, como un tipo, como ejemplo o modelo de la sociedad. (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 372).

Considerando essas características particulares da metodologia em Psicologia acentuadas por L. S. Vygotski, destacamos, como nos aponta Temporetti (2012), que estabelecidas as condições de funcionamento de tal metodologia inspirada no materialismo dialético, os métodos e técnicas podem ser variados, podendo ser criados

com o propósito da investigação em curso (TEMPORETTI, 2012, p. CVI).

5.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PRESENTE TESE

Para que o leitor compreendesse o caminho que nos propomos seguir, agenciamos essa reflexão sobre abordagem metodológica em L. S. Vygotski. Longe de uma saturação das discussões realizadas pelo psicólogo bielorrusso em sua obra, tratou-se, aqui, de marcar alinhamento com o que entendemos serem fundamentos da abordagem genética, a fim de justificarmos percursos e pontuarmos particularidades do estudo realizado.

Traçar um caminho metodológico com base vygotskiana não foi uma tarefa simples. O Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, do qual fiz parte na ocasião do Mestrado e dos anos iniciais do Doutorado, é exemplo de que discussões promovidas e estudos exigem paulatinas novas compreensões e novos delineamentos entre as dimensões teórica e metodológica, com base nas perspectivas com as quais buscamos convergir, sobretudo em um quadro teórico de tal complexidade. A cada publicação de algum membro do então Grupo, novos cuidados foram se impondo. Teses com publicações mais recentes como Mossman (2019), Giacomini (2020) e Pereira (2021) marcaram esse movimento pela busca de uma abordagem mais efetivamente adstrita às perspectivas apenas vygotskianas ou vygotskianas e bakhtinianas, em detrimento de evocação de teóricos outros. Essas considerações recaem, portanto, sobre os procedimentos metodológicos os quais implicam a constante busca de maior compreensão dos fundamentos do que entendemos ser a abordagem metodológica genética de L. S. Vygotski. No que concerne ao mencionado Grupo, devo registrar que discussões sobre tal questão ainda reverberam na presente tese; assim, assumimos o risco ao realizar uma pesquisa sob a mencionada fundamentação, em um delineamento assumidamente nosso a partir de apropriações também nossas do quadro teórico que L. S. Vygotski propôs.

O risco deriva justamente da crítica de Veresov (1999) quanto a não sistematização metodológica por parte de L. S. Vygotski, o que levou muitos estudiosos a tangenciamentos dos fundamentos em menção, risco que também nós corremos aqui e certamente nos quais também incorremos em maior ou menor medida. Conforme aponta esse autor moscovita, inúmeros pesquisadores têm dificuldades em lidar com os escritos metodológicos e acabam ou ignorando-os ou fazendo o que podem e o que entendem à sua vez. Reputamos dar-se o

mesmo com o quadro bakhtiniano (FARACO, 2009).

No que respeita à ancoragem bakhtiniana para fins deste estudo, convém prenunciar que não trouxemos as teorizações do Círculo nas proposições metodológicas, pois M. Bakhtin, estando no campo da Filosofia da Linguagem, não propõe um método de pesquisa (FARACO, 2009). Lançamos, pois, mão da perspectiva filosófica bakhtiniana quando planteamos teoricamente conceitos-chave que envolvem a temática deste estudo, e o fizemos também no processo de análise de dados. Desse modo, estamos cientes de que os fundamentos bakhtinianos não aparecem, nesta tese, com a visibilidade que talvez sejam nela esperados, mas insistimos em manter menção a eles, quer pela relevância pontual com que se afiguram, quer pelas bases éticas (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) que pautaram nosso agir em campo.

Por fim, devo acentuar que, por ora, não vemos outra possibilidade para esta abordagem, que não se incline à tentativa de encontrar um caminho na ‘própria sorte’, conforme nossos estudos até o momento. Assim, mantendo-nos alinhadas à filiação teórica desta tese, colocamo-nos em posição de atenção ao que a teoria vygotskiana e seus comentadores sinalizam, assumindo ensaiar um percurso metodológico em um campo historicamente complexo quando no quadro vygotskiano.

Isso posto, nosso objetivo geral de pesquisa – aqui retomado: **identificar eventuais reconfigurações da *leitura*, considerando o advento das novas tecnologias na cultura escrita, buscando descrever para explicar tais reconfigurações em as havendo** –, implica o processo contínuo da *leitura*, em diferentes meios instrumentais-tecnológicos, e incidências dela na apropriação do conhecimento. Logo, a abordagem de escopo que se quer de aproximação ao genético para tratamentodo processo dinâmico-causal de mudança de conduta – neste caso, em se tratando da *leitura* – parece-nos adequada opção metodológica para explicar o desenvolvimento dossujeitos, no que concerne ao mencionado objetivo. Conforme Álvarez e Del Río (1999), somente uma pesquisa dos sistemas culturais em que as mudanças histórica e social tomam forma pode fazer justiça à suposição de mudança, o que nos obriga a concentrar o estudo nos processos externos, culturais, em projetos histórico-culturalmente contextualizados da mente. Conforme Vygotski (2012 [1931], p. 152),

[...] todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la

historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación.

Vale, portanto, registrar que, no processo teórico-analítico para explicar o desenvolvimento das FPS, há a contemplação dos diferentes planos genéticos: *filogênese*, *ontogênese* e *sociogênese* e *microgênese*⁵² – conforme Tomo I (VYGOTSKI, 2013 [192_]) e Tomo II (VYGOTKI, 2012 [193_]), TOMO III 2014 [193_]. Para que pudéssemos tomar a pesquisa do modo como a delineamos, foi importante fazê-lo com base em unidades concretas, e não em elementos isolados, como advogou L. S. Vygotski, visando, pois, a uma explicação o mais próxima possível da totalidade da realidade estudada. Tais unidades são precisadas na subseção *diretrizes de análise de dados*, ainda neste capítulo, assim como é precisada a conformação do processo de produção dos dados para essa mesma análise.

Mencionamos, adiante, em seções terciárias: o *campo* e os *participantes*, os *instrumentos* utilizados para a geração de dados e, por último, as *diretrizes* elaboradas para a análise de dados. Tentamos, neste momento final da apresentação do percurso metodológico, trazer mais concretude ao que discutimos até aqui, a fim de que o leitor compreenda como se constituiu este estudo.

5.3.1 Campo de Pesquisa

Como objetivo primeiro de responder à questão de pesquisa desta tese, elegi como campo o contexto acadêmico por entendê-lo como lócus em que as lides com *leitura* e *escritura* da ordem da abstração, da ordem dos *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2010 [1952-53]), são bastante substantivas, sendo, portanto, um constituinte, em tese, fecundo para o objeto em estudo.

⁵² Esse plano da *microgênese*, mencionado por comentadores de L. S. Vygotski, como Wertsch (1985) e Temporetti (2012), não consta nas obras vygotkianas. Mantemo-lo a despeito disso como conceito inferencial a partir da obra porque o entendemos fecundo para o percurso de produção e análise de dados, como sinalizaremos à frente. De todo modo, registramos que Prestes (2010) defende estar a *microgênese* contida na *sociogênese*.

Dentro desse contexto acadêmico, imergi em **duas disciplinas de fase final do Curso de Letras-Português**, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual denominaremos, ao longo desta tese, como **Percurso Formativo D1 e Percurso Formativo D2** – em que a letra ‘D’ evoca ‘Disciplina’ –, para preservar a identidade das disciplinas e dos professores que as ministraram. Ambos os Percursos são da área da Linguística – minha filiação na formação em pós-graduação *stricto sensu* – e ambos são caracterizados por abordagens conceituais menos marcadamente formalistas – no que respeita a fundamentos que flertam com as ciências matemáticas, a exemplo da sintaxe gerativista e afins – e mais marcadamente epistemológicas.

Optamos por esses referidos Percursos em final de Curso de Letras-Português por antever, ali, um possível engajamento dos sujeitos participantes do estudo frente à sua formação acadêmica e à sua escolha por esse mesmo Curso, como também maior autodomínio de conduta (VYGOTSKI, 2012 [1931]) na *leitura* de textos materializados em *gêneros secundários* mais efetivamente ensaísticos no campo da ciência linguística, dada a historiação de vários semestres formativos nessas lides.

Acrescentamos a essa justificativa, o componente de que a escolha de Percursos Formativos do Curso de Letras-Português também se deu considerando a tradição de tal Curso em demandar *leituras* de textos longos e densos, com a presença da complexidade de conceitos diversos, em distintas perspectivas teóricas nos *gêneros do discurso científico-acadêmicos*. Seguramente, tais complexidade e diversidade conceitual se fazem ver também em outras áreas, com contornos distintos, dadas as especificidades que distinguem as áreas acadêmicas e científicas entre si. Admitimos que a opção pelas Humanidades decorreu mais efetivamente de nossa afinidade com elas e da celebração do lugar comum acerca dos pendores de prolixidade dessa área e menos efetivamente de uma fundamentação científica que quantifique tais complexidade e diversidade conceituais em cada uma dessas áreas. Assumimos, pois, o também risco de uma escolha movida pela via da afinidade e da ‘tradição consuetudinária’.

Desse modo, pela proximidade que tenho com as abordagens e a familiaridade com o respectivo corpo docente, busquei, assim, consubstanciar minha imersão nesse contexto, em tais Percursos Formativos. Para que seja compreensível como se estabeleceu o movimento de entrada de campo, empenho-me em relatar, aqui, o processo, dividindo-o em quatro etapas: 1)

conformação do campo; 2) aproximação do campo; 3) imersão em campo; 4) emersão do campo.

Iniciamos, pois, com a primeira etapa: a conformação do campo. Nesse primeiro passo, em busca de consolidar o campo de pesquisa, entramos em contato – Orientadores e Doutoranda – com a Coordenação de Graduação do Curso de Letras-Português, da UFSC, *campus* Florianópolis/SC, com dois propósitos: 1) obter anuência dessa mesma Coordenação para a realização da pesquisa; e 2) identificar as disciplinas de Linguística de final de Curso ofertadas no segundo semestre de 2021-2022, como se lê na captura de tela do *e-mail* enviado, apresentada no **Apêndice 2**. Em tendo obtido a declaração de anuência da Coordenação do Curso (**Anexo 1**), e tendo, pois, a informação de que seriam ofertadas três disciplinas no referido semestre, enviamos mensagem, também por *e-mail*, aos docentes responsáveis por ministrar cada uma delas, interpelando-os sobre a possibilidade de, na condição de pesquisadora, tomar sua disciplina como campo de pesquisa. Na ocasião, enviamos, em anexo à mensagem de *e-mail* (**Apêndice 3**), uma minuta de meu Projeto de Doutorado (**Apêndice 4**), contendo informações sobre os objetivos da investigação e mencionando, nela, que o foco não estaria no fazer-docente, mas nos participantes de pesquisa, matriculados em tal disciplina. Os três professores nos responderam afirmativa e receptivamente quanto à possibilidade de imergir em suas disciplinas, tomados aqui como Percursos (**Anexo 2**).

Tínhamos antevisto, anteriormente à aceitação docente, apenas um Percurso Formativo como possibilidade de campo, tal como proposto no Projeto de Pesquisa. Dadas, porém, as possibilidades de imersão em mais de um Percurso, e considerando, sobretudo, o receio quanto às imprevisibilidades que estudos dessa natureza comportam – dentre elas não conseguir participantes de pesquisa em número suficiente para os propósitos deste estudo –, optei por estender o campo de atuação para dois Percursos Formativos, denominados, como já exposto no início desta subseção: Percurso Formativo D1 e Percurso Formativo D2.

Assim, com a anuência da Coordenação do Curso de Letras-Português, bem como com a anuência dos professores e sob a aprovação do Comitê de Ética da UFSC (**Anexo 3**) imergimos em campo. Isso posto, partimos para outra etapa: a aproximação com o campo, momento relevante, caracterizado por um processo de ambientação e de convite aos estudantes, matriculados nos Percursos Formativos D1 e D2, para participar de minha pesquisa.

No que respeita à ambientação, é importante anunciar que, dada a situação pandêmica em que nos encontrávamos no primeiro semestre de 2021, derivada do Sars-Cov-2, não pudemos ter uma entrada presencial no semestre letivo que abarcou o segundo semestre de 2021 e o início do primeiro semestre de 2022. Assim, consideradas tais condições, tivemos de contar com abordagem e contato com os estudantes em Percursos Formativos ministrados a distância, e assumir, portanto, outros contornos operacionais de pesquisa: observação a distância e geração de dados a distância, por meio de acesso às plataformas *on-line*.

Assim, ambientando-me nessas conformações e seguindo as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, de acordo com o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, apresentado no **Anexo 4** desta tese, tive o primeiro contato com os estudantes dos Percursos Formativos pela modalidade remota, via videochamada, em plataforma utilizada pelos professores dos referidos Percursos, no mês de novembro de 2021, coincidindo com o início das aulas nos mencionados Percursos Formativos.

Descreverei essa primeira abordagem a tais estudantes na subseção imediatamente à frente, que se refere aos participantes desta pesquisa. Aqui, limito-me a pontuar que esse processo de aproximação consolidou a terceira etapa – imersão em campo –, uma vez que, em apresentando a minuta de meu projeto a estudantes e professores – espaço aberto pelos professores dos Percursos e foco, em um dia letivo –, pude, a partir daí, seguir acompanhando os Percursos Formativos em todos os encontros, ao longo de um semestre letivo, o que correspondeu aos meses finais de 2021 – novembro e dezembro – e aos meses iniciais de 2022 – janeiro, fevereiro e março –.

Isso posto, vale acrescentar que a imersão no Percorso Formativo D1 se deu todas as quartas-feiras –das 13h30 às 15h10 – e sextas feiras – das 16h20 às 18h –, correspondentes ao semestre letivo 2021-2022. O referido Percorso foi ministrado na forma de *webconferências*, via Zoom, e os encontros foram transmitidos nos mesmos dias e horários estabelecidos no início do semestre para as aulas presenciais. Depois de transmitidas, as *webconferências* foram enviadas ao canal do Youtube especificamente criado para tal Percorso, de modo a poderem ser retomadas assincronamente por estudantes e demais interessados. Foram ministradas 32 aulas com duração de 1h40min cada uma, o que contabilizou um total de sessenta horas, como se lê adiante:

Figura 2 - Captura de tela do Plano de Ensino do Percurso Formativo D1



Fonte: Geração de dados (2021)

Por sua vez, a imersão no Percurso Formativo D2, deu-se todas as terças-feiras, das 18h30 às 20h, durante o semestre 2021-2022. Além das quatorze aulas síncronas, transmitidas por *webconferência*, o Percurso Formativo D2 também contou com orientações e tarefas assíncronas, disponibilizadas na plataforma Moodle e acompanhadas de seus conteúdos. Cada orientação e tarefa assíncronas tiveram carga horária específica e somaram, para a contabilização das sessenta horas, carga horária total do Percurso Formativo D2, como se vê a seguir:

Figura 3 - Captura de tela do Plano de Ensino do Percurso Formativo D2

PLANO DE ENSINO – SEMESTRE: 2021/02

CÓDIGO DA DISCIPLINA: [REDACTED]
NOME DA DISCIPLINA: [REDACTED]
TURMA: 7426
HORAS/AULA: 60h/a (72h/a em compatibilidade com o calendário UFSC)
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: (PCC 8 h/a)
PRÉ-REQUISITO: 1000 h/a
EQUIVALÊNCIA: [REDACTED]
DISCIPLINA OBRIGATÓRIA
NOME DO PROFESSOR: [REDACTED]
E-MAIL DO PROFESSOR: [REDACTED]
CURSO A QUE SE DESTINA: LETRAS – Bacharelado/Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.
HORÁRIO: 31830-4

Fonte: Geração de Dados (2021)

Cabe mencionar, ainda, que a imersão em campo teve outras conformações, a saber: a *leitura* e a escuta das orientações, tarefas e textos requeridos em tais Percursos – todos enquadrados como instrumentos de pesquisa, abordados em subseção posterior –, bem como a interação com participantes de pesquisa, em outros espaços, ainda na modalidade *on-line*. Assim, antes de seguirmos com a apresentação de tais sujeitos, o campo de pesquisa contou também com quatro conversas via plataforma de *webconferência* Google Meet, realizada individualmente com cada participante de pesquisa, contabilizando ao total: dezesseis horas. As conversas foram realizadas nos meses de novembro, dezembro, janeiro, março, abril e maio. Buscamos contemplar, com elas, seu processo de imersão em tais Percursos, de modo a compreender como se estabeleceram o início, o meio e final deles.

O quadro sinóptico a seguir sintetiza esse tempo de imersão⁵³:

⁵³ Anunciamos, no quadro sinóptico único, as quatro participantes de pesquisa, sem, antes, apresentá-las, apenas por questões procedimentais, para que seja possível compreender como se estabeleceu a interação em campo. Na seção adiante, apresentaremos as participantes, o motivo que nos levou a elegê-las e como chegamos até elas.

Quadro sinóptico único: Horas de imersão em campo

Percurso-foco/ Participantes de pesquisa	Horas-aula de imersão	Horas de acompanhamento [virtual] do Percurso Formativo para além das aulas – estudo de materiais	Horas de interação individualizada com as participantes de pesquisa
Percurso Formativo D1	60 horas	20 horas	-
Percurso Formativo D2	60 horas	40 horas	-
Interações com Bruna	-	-	5 horas
Interações com Nina	-	-	5 horas
Interações com Luísa	-	-	5 horas
Interações com Olívia	-	-	5 horas
Total parcial de horas	120 horas	60 horas	20 horas
Total de horas			200 horas

Fonte: Geração de dados (2022)

Por fim, a última etapa a ser mencionada é a *emersão* de campo, que coincidiu com o encerramento dos Percursos Formativos e com a última conversa realizada com as participantes de pesquisa, na segunda metade do mês de maio. Na última etapa, tratamos de agradecer aos docentes e às estudantes. Ademais, em nossa compreensão final de saída de campo, importa registrar que não tomamos os novos contornos exigidos para a imersão em campo – a não corporeidade no campo em observação e, portanto, o contato não presencial com participantes de pesquisa – como fragilidades na realização deste estudo; ao contrário, tratamos, no percurso analítico, desse processo de *historiação*⁵⁴, intervindo, assim, nas ressignificações da cultura escrita e, portanto, da *leitura*.

5.3.2 Participantes de Pesquisa

Consideradas as especificidades do campo – gestado, tal qual já registrado, necessariamente via modalidade remota, em educação a distância –, apresento, nesta seção,

⁵⁴ Essa *historiação* se tornou fecunda ao objeto de estudo tendo-se presente que a educação remota sublinha exponencialmente a *leitura* em dispositivos virtuais, questão que, no Grupo de Pesquisa de que tomei parte até recentemente foi contemplada em estudo de Cassol (2012).

as acadêmicas participantes desta pesquisa, as quais aceitaram integrar este estudo, conforme as particularidades circunscritas a ele. Nesse processo de apresentação, tentarei abarcar os seguintes pontos: a) quem são as estudantes; b) por que as elegi; e c) como cheguei até elas. Iniciando, assim, pelo primeiro ponto, destaco que, em imersão ao campo, tive como participantes de pesquisa, quatro estudantes, todas mulheres, graduandas de final de Curso de Letras-Português, da UFSC, as quais, em âmbito desta tese serão denominadas Bruna, Nina, Luísa e Olívia, nomes fictícios para preservar as suas identidades, os quais lhes foram designados sem nenhum critério *a priori*, unicamente atendendo à obrigação ética de desidentificação. As duas primeiras participantes, Bruna e Nina, ambas com idade de 21 anos, estavam matriculadas no Percorso Formativo D1; já as duas últimas, Luísa e Olívia, com idade de 36 e 25 anos respectivamente, estavam matriculadas no Percorso Formativo D2, quando da realização desta pesquisa.

A escolha dessas participantes, respondendo, aqui, ao segundo ponto – porque as elegi –, foi realizada seguindo alguns critérios, a saber: i) trata-se de estudantes, graduandas em final de Curso Letras-Português, matriculadas – à época – nos Percursos Formativos lócus de minha atuação em campo⁵⁵; ii) evidenciam inferida equanimidade socioeconômica, implicação substantiva no acesso aos bens culturais respectivos à *leitura*, o que hoje inclui sofisticados instrumentos tecnológicos de toda ordem⁵⁶; iii) são estudantes com correlatos Índice de Aproveitamento (IA) no Curso – média 8,0⁵⁷ para tal; iv) todas as graduandas aceitaram a minha participação, com observação e acompanhamento, em suas tarefas tanto no interior dos Percursos Formativos D1 e D2, na modalidade de educação remota, campo de pesquisa, quanto em exteriormente a eles, em inter-relações por

⁵⁵ Esse critério se justifica tanto por razões procedimentais de abordagem, uma vez que facilita a imersão em campo e a familiarização com o conteúdo programático dos Percursos Formativos, quanto pela compreensão de que do processo de acompanhar os sujeitos simultaneamente em Percursos Formativos de um mesmo Curso resultam dados que favorecem compreender mais efetivamente o modo como os sujeitos operam cognitivamente com um mesmo conteúdo lido.

⁵⁶ Esta tese não tem como participantes de pesquisa acadêmicas nos segmentos de vulnerabilidade social. São acadêmicas com acesso aos bens culturais, sob o ponto de vista socioeconômico. Não lançamos mão de nenhum tipo específico de instrumento de quantificação para inferir essa equanimidade, fizemos tão somente pela via de entrevista com os sujeitos, na captura de dados que puderam ser confirmados na convivência com tais sujeitos ao longo do percurso de pesquisa. As questões relacionadas ao acesso aos instrumentos tecnológicos são tematizadas no segundo e último capítulos analíticos desta tese.

⁵⁷ Julgávamos que um IA médio indicaria ausência de dificuldades de aprendizagem e desdobramentos afins, dos quais sejam constitutivos índices de alfabetismo, ou comprometimentos de atenção, de memória e congêneres, questões que suscitem implicações que estão no plano da alfabetização e/ou processamento da leitura, ou, ainda, historicidade na formação como leitor.

videochamada, agendadas previamente com cada uma delas, de modo individual; e v) são acadêmicas de gerações próximas, em idade prospectada como média prevalente para a Educação Superior na fase em foco – ainda que uma delas se destaque por década a mais –, tendo em vista concebermos, com base na teoria vygotskiana, que cada geração tem sua mente, considerada a historicidade das relações de convivência humana.

Apresentadas as características das estudantes selecionadas, predados minimamente relevantes para as finalidades deste estudo, vale, agora, discorrer sobre o terceiro ponto: como cheguei até elas. Para tanto, é importante retomar o momento em que contatei os estudantes dos Percursos Formativos D1 e D2, na aproximação em campo, como mencionado brevemente na seção anterior. Por ocasião de aproximação em campo – em espaço aberto pelos docentes dos Percursos Formativos para que eu pudesse esclarecer a minha imersão em tais Percursos e a razão de minha pesquisa de Doutorado –, convidei os estudantes presentes a participarem de meu estudo. No ato de convite, realizado na modalidade oral da língua, mencionei os critérios para a participação e, ao final da explanação, pedi a permissão para o envio de um *e-mail* individual a cada um deles, a fim de que eu pudesse remeter a minuta do Projeto de Doutorado, de modo que eles pudessem, portanto, ler com calma sobre aquilo que eu estava propondo.

Na ocasião, no Percorso Formativo D1, todos os estudantes presentes, cinco sujeitos ao todo, responderam-me afirmativamente sobre o envio da mensagem individual, mas, nenhum deles, naquele momento, manifestou, pelo *chat* ou, ainda, em resposta oral por videochamada, interesse em participar da pesquisa. No Percorso Formativo D2, os estudantes presentes – dezesseis sujeitos – também se manifestaram afirmativamente sobre o envio da mensagem individual, por *e-mail*, e apenas a participante Luísa, respondeu por *chat*, mencionando que gostaria de integrar o estudo.

Assim, foi iniciada a segunda etapa na busca por participantes de pesquisa: por meio do acesso ao Moodle, espaço aberto pelos professores, com o propósito de que eu pudesse acessar textos e mensagens compartilhadas por cada Percorso Formativo, busquei a lista de matriculados e enviei, individualmente, um convite a eles (**Apêndice 5**), com a minuta do Projeto de Doutorado anexada à mensagem. Após o envio do convite aos 21 graduandos, total de estudantes do Percorso Formativo D1 e do Percorso Formativo D2, doze estudantes não responderam a mensagem e nove responderam (**Apêndice 6**). Desses nove, dois mencionaram

não ter interesse e seis manifestaram interesse em participar.

Desse modo, escrevi a cada um que respondeu à mensagem, agradecendo sua manifestação por interesse ou declinação em participar do estudo. Àqueles que sinalizaram interesse em participar, escrevi nova mensagem, também individualmente, sugerindo uma primeira conversa, a fim de eu explicar o processo de inter-relação com cada um, bem como com o propósito de ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse novo contato, apenas quatro sujeitos concordaram com a proposição, aceitando essa primeira conversa; dois deles não me responderam. Os quatro sujeitos que aceitaram conversar naquela ocasião correspondem justamente às participantes Bruna, Nina, Luísa e Olívia, graduandas que, em interação individual, escutaram-me nas proposições e, ademais, escutaram a leitura do TCLE para, posteriormente, assinarem-no, efetivando, assim, a participação de cada uma delas em nosso estudo. O **Apêndice 7** contém a primeira mensagem das acadêmicas, sinalizando interesse em participar da pesquisa.

No percurso de busca por mais dois participantes, seguindo o planejamento de imergirmos em campo com, ao menos, seis sujeitos, tal como havíamos previsto no Projeto de Doutorado, para finalizar a pesquisa com, pelo menos, dois deles⁵⁸, reencaminhei os *e-mails* a cada participante que não respondeu a minha mensagem inicial e, também, aos dois graduandos que não se manifestaram após sinalizarem que gostariam de participar do estudo. Após esse segundo contato, recebi respostas apenas de dois sujeitos, pontuando que declinavam da participação. Do restante, não obtive resposta.

Tendo, por fim, as imprevisibilidades postas, mas, tendo conseguido, por outro lado, o aceite de participação de quatro estudantes, demos início à geração de dados. Durante o processo de inter-relação com as participantes de pesquisa, não houve qualquer tipo de declinação de respostas por parte delas, nem inferi qualquer suspeita de desconfortos em relação ao processo de pesquisa. Todas seguiram em inter-relação comigo no decorrer de todo o semestre letivo, em uma lógica informal de conversa – sistematizadas em entrevistas

⁵⁸ O desenho metodológico requeria número reduzido de participantes de pesquisa em nome de um efetivo aprofundamento no estudo do percurso empreendido por eles, atentando para a recomendação vygotskiana de se empreender uma “[...] analisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de [meramente haver] indícios externos [...]” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 105). Ao longo do processo de pesquisa, compreendi possível manter esse cuidado com quatro – e não apenas dois – sujeitos.

semiestruturadas, sobre as quais iremos discorrer na subseção a seguir – via videochamada, e disponibilizaram seus materiais escritos, respondendo às minhas solicitações de inter-relação até dois meses posteriormente à finalização dos Percursos Formativos D1 e D2, efetivando-se, assim, a geração de dados deste estudo de modo a que pudemos responder à questão de pesquisa que moveu a realização desta tese.

5.3.3 Instrumentos para a geração de dados

Para dar conta do objetivo geral deste estudo, utilizamos diferentes instrumentos de geração de dados, de cuja teorização exaustiva prescindimos em favor da explicação de como tais instrumentos se prestaram à abordagem empírica de pesquisa e ao processo de análise. Quanto ao percurso de geração de dados, tais instrumentos foram desenhados para atingir os dois primeiros objetivos específicos da tese: (i) relacionar *leitura* e apropriação de conhecimento na *esfera acadêmica* em articulação com *esferas do cotidiano*: o *desenvolvimento humano* no tensionamento entre o conhecido e o novo; e (ii) cotejar tecnologias da *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* na tradição do papel e no advento das tecnologias digitais em se tratando dessa mesma *leitura*. Em o fazendo, entendemos que foi possível atingir o objetivo geral da tese e responder à questão-problema que a move, dado o imbricamento relacional causal-consecutivo entre esses dois constituintes.

Compreendemos que para relacionar *leituras* e cotejar tecnologias da *leitura* há a exigência de um processo descritivo de análise que procure capturar eventuais movimentos de mudança concernentes à prospectada reconfiguração na *leitura*. Assim, os instrumentos para a geração de dados empíricos desenharam-se de modo a atender a tais objetivos de caráter descritivo. Em contrapartida, o terceiro objetivo específico desta tese – (iii) identificar eventuais implicações causais do objetivo específico (ii) sobre o objetivo específico (i) anteriores, o que suscita o movimento em menção anterior – exigia-nos uma análise explicativa não gestada diretamente a partir de tais instrumentos elencados aqui, sendo, pois, alcançado *a posteriori*, quando do resultado de análise dos dados tangentes aos objetivos específicos (i) e (ii). Em resumo, o objetivo específico (iii) foi atingido em decorrência do alcance dos dois objetivos específicos anteriores, sem uma implicação direta dos instrumentos

de geração de dados do percurso empírico, tal qual já mencionamos no capítulo introdutório desta tese.

Assentada essa ponderação, os instrumentos utilizados foram os seguintes: *acompanhamento microgenético*; *notas de campo*; *notas microgenéticas* e *documentos a serviço da abordagem microgenética*⁵⁹. Tais instrumentos são delineamentos nossos – o assumido risco anteriormente registrado – e se desdobram necessariamente em outros, os quais mencionaremos adiante.

- (i) Entendemos por *acompanhamento microgenético* a descrição da rotina dos sujeitos participantes da pesquisa no que diz respeito às lides com a *leitura*, tanto no que se refere à *esfera acadêmica* quanto a *esferas do cotidiano*; nestas últimas, porém, foram foco de atenção tão somente as *leituras* que direta ou indiretamente mantiverem algum tipo de relação com os objetos de estudo em projeção na *esfera acadêmica*. Nesse acompanhamento, estive atenta às tarefas de *leitura* dos sujeitos participantes desta pesquisa, interagindo com eles acerca de suas representações para essas mesmas tarefas, o que se deu individualmente, em vias de documentar o movimento dinâmico-causal no processo de apropriação do conhecimento por meio da *leitura*, conforme elucidado no Quadro Sinóptico Único, na subseção que corresponde ao Campo de Pesquisa (c.f também **Apêndice 8**). Esse acompanhamento sucedeu da seguinte maneira: busquei acompanhar todas as aulas síncronas, em educação remota, dos Percursos Formativos D1 e D2, como explicitado na subseção Campo de Pesquisa, bem como as atividades assíncronas exigidas em tais Percursos, como a *leitura* dos textos e a escuta de vídeos. Em relação às aulas, cabe comentar que estive em processo de *observação não participante* (DURANTI, 2000), uma vez que permaneci sempre com câmera e áudio desligados, sem qualquer intervenção, e busquei tomar *notas* sobre aquilo que julgava fundamental, considerando os objetivos desta pesquisa. Além do acompanhamento em imersão nos referidos Percursos, também acompanhei as acadêmicas participantes desta pesquisa

⁵⁹ Reiteramos, aqui, ressalva feita anteriormente sobre o conceito de *microgênese*.

em quatro interações diretas, individualmente, via plataforma de vídeochamada, contabilizando dezesseis encontros no total, uma vez que contamos com quatro participantes de pesquisa, assim como ilustrado no Quadro Sinóptico Único, na subseção Campo de Pesquisa. Nessas interações, as quais tiveram, cada uma delas, cerca de uma hora de duração, busquei questioná-las sobre as lides com a *leitura acadêmica* nos Percursos Formativos D1 e D2 – considerando o Percorso em que a acadêmica estava matriculada – e seus desdobramentos: adentrando, assim, em questões mais globais sobre as tarefas com a *leitura* e também em questões que envolviam a historicidade dessas acadêmicas em relação às vivências com tal tarefa (c.f. **Apêndice 9**). Na ocasião da interação, prezei por um tom mais informal, ainda que tivesse, a cada encontro, questionamentos pré-elaborados ou tópicos para serem abordados durante o processo, organizados conforme as particularidades de cada acadêmica. Vale deixar registrado que, quando me sentia em falta, no que concerne a alguma questão importante para as finalidades deste estudo, contatava as estudantes via *e-mail* ou outra rede social *on-line*, a fim de buscar respostas – em mensagens escritas ou em áudio – àquilo que considerava pertinente para o percurso analítico (c.f. exemplos de interações no **Apêndice 10**).

- (ii) Para o acompanhamento microgenético, lancei mão de *notas de campo* e *notas microgenéticas*. As *notas de campo* foram compreendidas como relatos realizados por mim nas vivências em campo e nas interações com os sujeitos participantes de pesquisa. Tais registros diziam respeito a questões relacionadas às observações e impressões sobre o processo de pesquisa que não poderiam ser alcançados por outros instrumentos. Utilizei as notas como instrumento, portanto, para contextualizar as *palavras* das graduandas e/ou trazer alguma situação que não pudesse ser exposta, considerando as reservas de identificação do campo. As *notas microgenéticas* foram, por sua vez, compreendidas como a historicidade da convivência com cada participante de pesquisa no tangente às tarefas de *leitura*. Arriscamos não denominar tais

notas como *notas de campo* por marcar distinção entre a *microgenia* das estudantes e as minhas *palavras*. Conceber tais *notas* como *microgenéticas* conferiu a elas três especificidades: (a) tiveram como foco o percurso de desenvolvimento individual de cada participante de pesquisa no que respeita a seu desenvolvimento humano concernente a objetos culturais de seu campo de formação acadêmica – nos limites do objeto desta pesquisa – historiado nas vivências com a/por meio da *leitura*; (b) focalizaram o movimento rumo ao prospectado *autodomínio da conduta* dessas participantes de pesquisa quanto a tais objetos culturais que compõem o conteúdo de tais *leituras*; (c) constituíram-se focos adstritos às tarefas de *leitura* nas especificidades que compõem as questões e os objetivos de pesquisa; essas notas visaram capturar o movimento e a mudança do/no processo de ler – como explicitamos nos **Apêndices 8 e 9**. Assim considerando, especificamos, a seguir, a quantificação em páginas das *notas de campo* e das *notas microgenéticas* geradas ao longo de toda imersão em campo:

Tabela 1 - Quantificação de Notas Geradas

Notas de campo e notas microgenéticas	Total de páginas
Notas de Campo – Percurso Formativo D1	47 páginas
Notas de Campo – Percurso Formativo D2	52 páginas
Notas microgenéticas – Bruna	15 páginas
Notas microgenéticas – Nina	21 páginas
Notas microgenéticas – Luísa	24 páginas
Notas microgenéticas – Olívia	34 páginas
Total de páginas de geração de dados em notas:	193 páginas

Fonte: Geração de dados (2022)

- (iii) Os *documentos a serviço de tal abordagem microgenética* foram divididos em *documentos gerais* e *textos lidos*. Aludimos como *documentos gerais* registros imagéticos, como fotografias ou imagens em *print* – aqui especial destaque ao conteúdo do Moodle ao qual tive acesso ao longo da imersão em campo –, e registros escritos, como as mensagens das participantes de pesquisa que

eventualmente chegaram a mim via *e-mail* (c.f **Apêndice 10**) ou outra forma de interação, as quais foram relevantes no processo de análise. Tais documentos, no entanto, tiveram um critério definidor de sua condição instrumental: relacionarem-se estritamente às tarefas de *leitura* em análise, tendo, portanto, vínculo direto ou indireto com o corpo conceitual dos Percursos Formativos D1 e D2. Já os *textos lidos* pelas estudantes referem-se àqueles concernentes ao ambiente acadêmico, nosso lócus de estudo. São, portanto, textos que os participantes leram no âmbito dos Percursos Formativos D1 e D2 – aqui, o acesso ao Moodle permitiu ‘baixar’ todos os textos para *leitura*, a maioria deles no *gênero ensaio*. Também atentamos a textos de outra ordem, em outros *gêneros do discurso*, que nos facultaram análise outras, no que se refere à apropriação do conhecimento, em contexto cotidiano que não o acadêmico, mas em favor dele. Sendo assim, os *textos lidos*, em tais diferentes *gêneros do discurso*, aqueles específicos dos Percursos Formativos D1 e D2 que acompanhei, foram, em geral: artigos, capítulos de livros, livros, entrevistas e outros *gêneros secundários* afins – e textos que tiveram articulação direta ou indireta com a disciplina, atentando, como já pontuado, também a esferas do cotidiano a serviço da esfera acadêmica.

Tabela 2 - Quantificação Textos lidos e documentos gerais em diferentes gêneros do discurso

Textos lidos e documentos gerais	Quantificação em nº de textos e de nº de páginas de documentos
Textos lidos – Percorso Formativo D1	1 livro obrigatório
Textos lidos – Percorso Formativo D2	28 textos (capítulos de livros e artigos científicos)
Documentos gerais – capturas de tela	38 páginas

Fonte: Geração de dados (2022)

Acerca dos *documentos a serviço da abordagem microgenética*, cabe pontuar: evitamos fazer menções a materiais bibliográficos em sua integralidade no decorrer da análise – o que inclui não inserirmos um rol bibliográfico deles como anexos nesta tese –, uma vez que tanto os *documentos gerais* quanto os *textos lidos*, se assim evocados, poderiam fazer reconhecer os Percursos

Formativos nos quais imergi, dando a reconhecer também os docentes atuantes na ocasião. E, reiteramos, tais Percursos Formativos em si mesmos, tanto quanto a configurações da docência em si mesma, não constituíram objeto de estudo desta tese. Assim, com vias a buscar preservar a identificação de ambos, quando da necessidade em fazer menções a *textos* lidos nos diferentes *gêneros do discurso*, e quando da necessidade de apresentar o conteúdo de certos *documentos gerais*, fizemos alusões a eles a partir de *notas de campo*. Nessas condições, os dados foram apresentados sempre sob forma de codificação. Logo, usamos as expressões ‘autor fundante’ e ‘conceito fundante’ – sob abreviações seguidas de letras respectivas à hierarquização da importância desses autores e desses conceitos no escopo de cada Percorso Formativo. Para os autores, usamos letras maiúsculas e, para os conceitos, usamos letras minúsculas, cada qual deles sempre precedido do código da disciplina. Por exemplo: **Autor fundante D1A** corresponde ao principal autor lido na disciplina D1; **Obra D1O** corresponde à principal obra lida na disciplina D1; **conceito fundante D1a** correspondente ao principal conceito da disciplina D1; **Autor fundante D2A** corresponde ao principal autor lido na disciplina D2; **Obra D2O** corresponde à principal obra lida na disciplina D2 e **conceito fundante D2a** corresponde ao principal conceito estudado nessa mesma disciplina.

Por fim, tendo em vista o objetivo desta pesquisa e sua fundamentação histórico-cultural, requereu-se descrever como se estabeleceu o processo de *leitura* em diferentes meios e, posteriormente, explicar o motivo de haver reconfiguração em tal processo. Para tanto, tais instrumentos foram chave no processo de geração para análise de dados, em busca da identificação da configuração da *leitura* nos limites de nosso objeto de estudo.

Por fim, a título de elucidação, sendo o campo justamente um espaço insurgente, singular e, portanto, com ações difíceis de prever em sua integralidade, os instrumentos de geração de dados também foram ressignificados no processo de entrada em campo: antevíamos, ainda, o uso de *protocolos de leitura*, instrumento que visava conter o número de

leituras feitas e a descrição pontual dessas *leituras* nos eixos conceituais do conteúdo lido, na busca por descrever o processo de apropriação do conteúdo por parte de cada uma das acadêmicas. Não utilizei desse instrumento por dois motivos implicados pelos Percursos Formativos, a saber: 1) no Percurso Formativo D1, o conteúdo do semestre esteve voltado a apenas um livro D1O, do D1A, sobre o qual as conversas em videochamada ocuparam-se de tematizá-lo; e 2) o Percurso Formativo D2 contava com atividades semanais, as quais tinham como objeto de reflexão e discussão justamente os diferentes textos tematizados no interior de tal Percurso. Assim, em interações com as estudantes Luísa e Olívia, matriculadas nesse referido Percurso, limitei-me a perguntar apenas o que não surgia nas respostas dessas acadêmicas, orientadas a tais atividades.

5.3.4 Diretrizes de análise de dados

Antes de adentrar nas questões mais específicas no que tange às diretrizes de análise, importa salientar que a imersão em campo se deu em um propósito de convivência mais intensiva do que extensiva⁶⁰, a fim de acompanhar as estudantes, participantes desta pesquisa, em suas *leituras* acadêmicas em favor dos Percursos Formativos D1 e D2. Essa opção intensiva decorreu de que um semestre letivo, tempo de minha imersão em campo, já conteria um percurso de *leituras* tangentes a um conjunto específico de conhecimento, potencialmente passível de captura em seu início, meio e final. Isso posto, as etapas de pesquisa se deram da seguinte maneira:

A primeira etapa, como tratamos de elucidar na subseção Campo de Pesquisa, foi de mapeamento e aproximação do Campo, implicando, através desse movimento, a eleição dos Percursos Formativos, nos quais posteriormente imergi. Em tendo o Campo consolidado e as relações com os docentes também consolidadas, tratei de me

⁶⁰ Experiências anteriores de pesquisa do Grupo de que tomei parte até recentemente evidenciaram que a manutenção em campo por período extensivo tende a fazer reiterarem-se dados já gerados; logo, o prolongamento do tempo, em si mesmo, parece pouco produtivo nesse mesmo processo de geração, a sugerir que uma imersão mais intensiva do que extensiva, boa parte das vezes, mostra-se mais enriquecedora, evitando a habituação do olhar do pesquisador e mantendo-lhe o estranhamento necessário para a análise dos processos em estudo, o que, também, sob vários aspectos, na perspectiva etnográfica, indicia Duranti (2000).

familiarizar com as *leituras* dos textos requeridas pelos Percursos Formativos D1 e D2. Me foi dado fazer tais *leituras* porque os docentes me permitiram acesso tanto aos Planos de Ensino de tais Percursos, contendo as informações sobre os textos e as datas em que eles seriam tematizados, quanto ao Moodle, plataforma utilizada pelos professores e pelos estudantes para a socialização de conteúdos. Sendo assim, eu pude acessar a tudo o que correspondia aos Percursos Formativos por meio do uso da Plataforma Moodle e também pela interação por videochamada via Plataforma Zoom.

Após esse primeiro movimento, entrei em contato com os acadêmicos matriculados nos Percursos Formativos, como descrito na subseção Participantes de Pesquisa e, assim, convidei-os a integrar o estudo, conforme os critérios definidos – descritos também na subseção Participantes de Pesquisa –. Esse momento exigiu cuidado bastante acurado para esclarecer meu foco aos possíveis participantes e cientificá-los do objeto de minha tese – nos limites de não comprometer a ‘naturalidade’ em nome de convergir com esse objeto – e da ausência de qualquer perspectiva acadêmico-avaliativa no âmbito dele⁶¹.

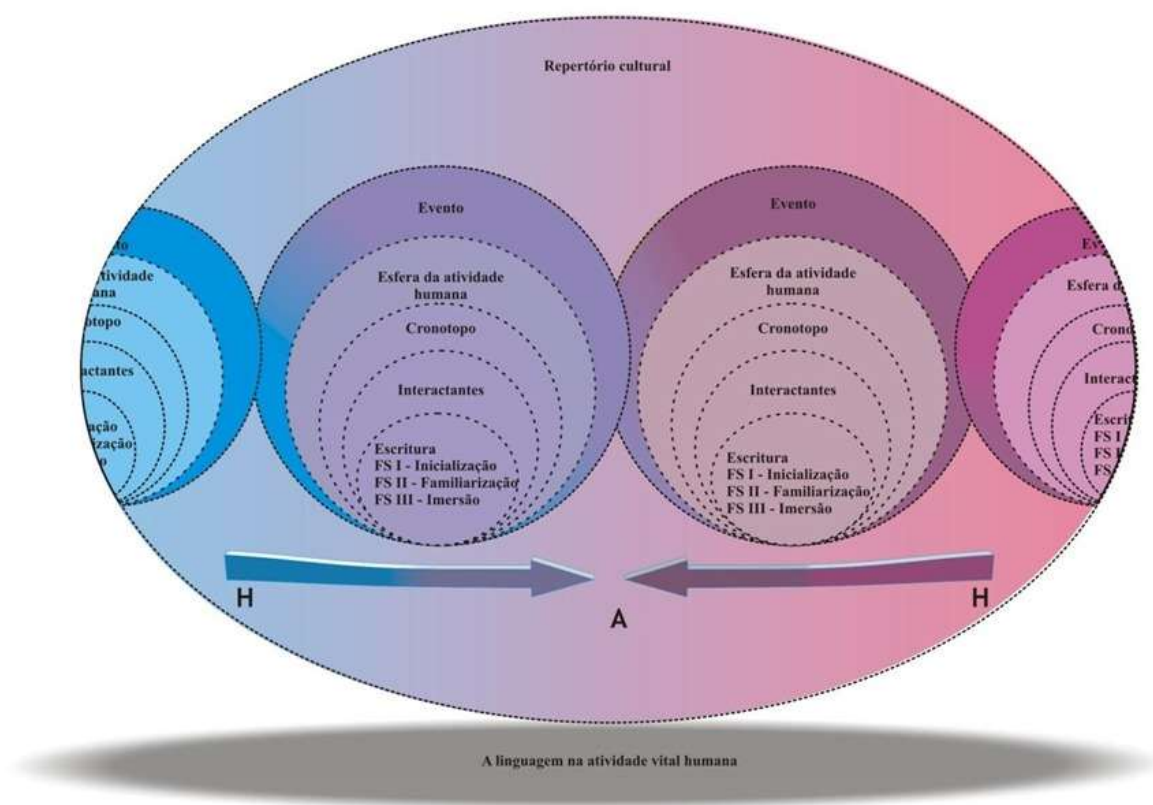
Após a entrada em campo e início das unidades temáticas dos Percursos Formativos, em que dispus do aceite de quatro acadêmicas, a inter-relação com elas foi iniciada, e o processo de acompanhamento microgenético foi consolidado por meio de conversas via videochamada, tanto quanto por meio dos demais instrumentos de geração de dados já especificados em subseção anterior ocupada de detalhar os Instrumentos de Geração de Dados. A organização/dinâmica dependeu do diálogo e da abertura das estudantes para comigo, no processo de imersão em campo. Assim, cada vez que eu planejava nova interação, a fim de abarcar novas questões e

⁶¹ Todos os protocolos do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSC foram rigorosamente respeitados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, parte importante desses protocolos, encontra-se no **Apêndice 11**.

tópicos de discussão, contatava-as via *e-mail*, a fim de agendar datas e horários possíveis, conforme elucidado na subeção, também anterior – destinada a descrever as Participantes de Pesquisa.

Elucidadas essas questões de caráter reiterativo e pontual, apresentamos, a seguir, as diretrizes que seguimos no processo analítico dos dados gerados. Para tanto, importa mencionar que, para essa análise, apoiamo-nos nas proposições metodológicas consolidadas por Correia (2017), assumindo e ressignificando tais proposições para as particularidades desta pesquisa. A seguir, apresentamos a **Figura 4**, contendo as diretrizes de Correia (2017), em formato de diagrama, de modo que se possa compreender o lugar de onde partimos, e, posteriormente, lançamos as nossas diretrizes analíticas, explicando-as.

Figura 4 - Diretrizes Analíticas propostas por Correia (2017)



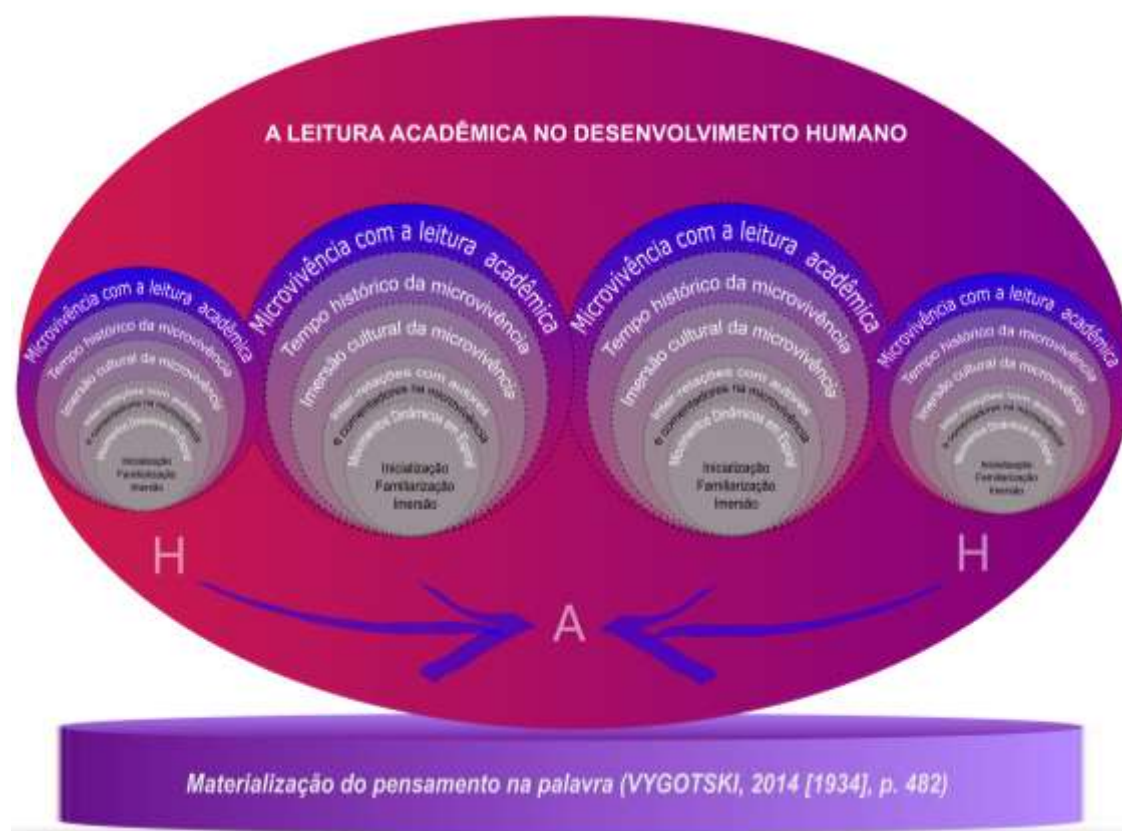
Fonte: Correia (2017)

O diagrama da **Figura 4** foi utilizado em estudos do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, ao qual estive ligada até recentemente, como base para diretrizes de análise de estudos como Mossmann (2019), Chraim (2019), Giacomini (2020) e Pereira (2021), haja vista tanto sua elaboração potencialmente assentada nas perspectivas vygotskiana e bakhtiniana como sua integralidade na busca por contemplar as dimensões descritiva e explicativa no processo analítico dos objetos em estudo, como a *escritura*. Correia (2017), na busca por estudar a educação em linguagem sob o escopo da perspectiva histórico-cultural, ensaia capturar imagetivamente o movimento dinâmico-causal do processo de *heterorregulação* para a *autorregulação da conduta*, na apropriação de conceitos relacionados à linguagem, como podemos ver representados tanto pelas cores que vão cambiando em cada movimento circular, quanto pelas letras H [*heterorregulação*] nos cantos do círculo em direção ao centro, onde está a representação da letra A [*autorregulação*]. Cada evento, representado em círculos, e contendo outras especificidades não hierárquicas – porque pretensamente dialéticas – em seu interior, são ingredientes para haver um movimento que se dá da *heterorregulação* para *autorregulação da conduta*; são eventos, portanto, que compõem a vida de cada sujeito, quando imerso em dada esfera da atividade humana.

Sem especificar, aqui, os outros componentes do diagrama de Correia (2017), mas partindo de uma heurística similar de proposição, consolidamos uma releitura de tais diretrizes, também em diagrama, a fim de nos aproximarmos mais maximamente das bases teórico-epistemológicas desta tese – muito mais inclinada a Vygotski do que a Bakhtin⁶²– e, sobretudo, com o propósito de abarcar questões específicas de nosso objeto de pesquisa: o qual envolve a *leitura* acadêmica. Sendo assim, apresentamos as nossas diretrizes analíticas:

⁶² M. Bakhtin terminou por ser tomado, ao longo da tese, mais pontualmente, nos limites de suas vinculações filosoficamente mais efetivas com a Linguística Aplicada.

Figura 5: Diretrizes Analíticas⁶³



Fonte: Elaboração nossa (2022).

O esforço em capturar imagetivamente o movimento de que nos valeríamos – e do qual efetivamente nos valem – para descrever e explicar o movimento dinâmico-causal, que indicia o processo de *hetero* para *autorregulação da conduta*, na mesma orientação de Correia (2017), mas agora tendo como foco a *leitura acadêmica no desenvolvimento humano*, e sob a sustentação de que o *pensamento se realiza na linguagem* (VYGOTSKI, 2014 [1934]), propomos, considerando nosso objeto de estudo, bem como nosso campo e nossos participantes de pesquisa, as *microvivências com a leitura acadêmica* como unidades de análise – representadas em quatro círculos no diagrama, como na **Figura 5**, o que, porém, segue para além desse quadro, tendo em vista o processo circular contínuo –, as quais englobam respectivamente os seguintes constituintes: *tempo histórico da microvivência*, *imersão cultural da microvivência*, *inter-relação com autores e comentadores na*

⁶³ Para a facilitção da leitura, há, nos apêndices desta tese, uma versão do diagrama em tamanho maior.

microvivência, e as lides com a *leitura* constitutiva de cada *microvivência*, em movimento dinâmico-causal em espiral, com vias à apropriação do conhecimento. Sobre os constituintes de uma mesma espiral – dentro deste cenário em que o ‘drama’ acontece –, cabe esclarecer que não se trata de uma relação hierárquica e sucessiva entre constituintes, mas cada *microvivência*, para ser assim considerada, historia-se com tais constituintes, tal como a unidade da água em sua inteireza (VYGOTSKI, 2014 [1934]).

Para que seja possível compreender as particularidades compostas nestas Diretrizes de Análise, capturadas imagetivamente em diagrama, importa definir seus mencionados constituintes, a começar pelo topo, composto pelo foco *leitura acadêmica no desenvolvimento humano*, o qual aponta a situações específicas da *leitura*, aquela em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*, que visa incidir na apropriação conceitual e, logo, no desenvolvimento do ser, no que respeita a compreensões sobre especificidades de determinadas áreas do conhecimentos. O que sustenta tais diretrizes, como ilustrado na parte inferior do diagrama, é ‘o pensamento se realizando na linguagem’ (VYGOTSKI, 2014 [1934]). Essa proposição é fundamentada por nossa base teórico-epistemológica, e é, igualmente, potencial para o desenho e o fazer metodológico constituído em favor dessa mesma base.

Tendo assentada a compreensão global do diagrama, vamos, adiante, com suas especificidades. As diretrizes analíticas são, pois, constituídas por estes constituintes:

- *microvivência com a leitura acadêmica*: compreendida, por nós, como momento de historicidade de cada participante de pesquisa; são, portanto, as vivências acadêmicas que vão se gestando na microgênese de cada estudante a cada texto lido, a cada inter-relação com professor/a e colegas sobre o texto lido, a cada tarefa realizada sobre o texto lido – neste caso, todos textos em *gêneros do discurso* de cunho ensaístico;
- *tempo histórico da microvivência*: compreendido tanto pelo tempo cronológico, do início, meio e fim do semestre, em que se historiam as microvivências de cada acadêmica, quanto pela historicidade de cada sujeito presente na *imersão cultural*, nas *inter-relações*. É, pois, o encontro de tempos pessoais e coletivos e, por essa razão, o

encontros das historicidades de cada participante de pesquisa, de cada autor, de cada interlocutor nessa relação leitor/autor;

- *imersão cultural*: compreendida como a ambientação que caracteriza a esfera acadêmica na qual essa microvivência se dá. Essa esfera, no campo deste estudo, esteve intensamente entrecruzada com as esferas doméstica e laboral, uma vez que a educação ocorreu de modo remoto quando do processo de geração de dados; caracteriza-se, ademais, por englobar o repertório cultural que cada sujeito traz à *microvivência*. Assim, podemos considerar a *imersão cultural* tanto pelo repertório que historia as esferas mencionadas quanto pelo conjunto de referências que historia cada participante de pesquisa e o qual essa participante evoca para si e/ou para o outro, sob o ponto de vista daqueles conceitos específicos com os quais elas estão operando em dada *microvivência*;
- *inter-relações com autores e comentadores na microvivência*: são as relações intersíquicas gestadas no interior de cada microvivência, as quais são estabelecidas entre acadêmicas, autores e comentadores desses autores, englobando, aí os docentes do Percurso Formativo e colegas das estudantes; são, em suma, os sujeitos que se somam à relação e socializam seu repertório cultural em tensionamento dialético. Aqui, importa observar que, para além das participantes de pesquisa, todos os demais sujeitos foram tomados nos estritos limites das respostas que essas mesmas participantes de pesquisa davam a eles, nunca deles mesmos, como tais.
- *movimento dinâmico em espiral*: dimensão ‘micro’ do diagrama caracterizada pelo movimento da *inicialização* para a *familiarização* e, dela, para *imersão*, sempre em idas e vindas, os saltos pelos quais preza o quadro vygotskiano. O *movimento dinâmico em espiral* se gesta, pois, reiterativamente no processo de *inicialização*, *familiarização* e *imersão*, naquilo que corresponde ao todo da *microvivência*. Em se tratando desses processos, eles foram

concebidos nas referidas gradações e inteprenetrações dialéticas, correspondendo ao gestar-se da apropriação conceitual, no interior dos Percursos Formativo, a partir das *leituras* realizadas tanto em textos no *suporte* papel quanto em textos em *suporte* virtual, em conexão *off-line* ou *on-line*. A apropriação do conhecimento, por meio da *leitura*, incidindo no desenvolvimento humano, seria resultado desse movimento dinâmico-causal uma vez que cada *microvivência* – em dado *tempo histórico* específico e em dada *imersão cultural* –, fruto das *inter-relações culturais*, tende a contribuir para que tal apropriação aconteça, na medida em que se gesta o referido movimento. Sendo assim, especificamos, a seguir, constituintes do movimento dinâmico espiralado:

- (i) *Inicialização*: compreende o processo em que cada estudante lê, pela primeira vez, quer no papel, quer em tela *on-line*, os autores abarcados em cada Percurso Formativo. Esse é o processo do conhecer.
- (ii) *Familiarização*: corresponde ao processo em que a acadêmica escuta sobre aquilo que foi lido, familiarizando-se mais efetivamente com os conteúdos e conceitos lidos. Essa escuta pode se dar tanto pelas *palavras* dos docentes dos Percursos Formativos quanto por comentadores em vídeos, *slides* e afins socializados em tal âmbito, e, ademais, por *palavras* dos próprios colegas, em suas relações intersíquicas.
- (iii) *Imersão*: diz respeito ao processo em que o sujeito autodomina progressivamente sua conduta no ato de ler, passando a operar com os conceitos estudados; nesta etapa, os sujeitos, por meio de suas *palavras* faladas e/ou escritas discorrem sobre as *palavras* dos autores; operam cognitivo-linguisticamente sobre o que

foi lido e, ao fazê-lo voltam à escuta dos demais interactantes e voltam, também, à *leitura* dos próprios autores, apontando, assim, para esse movimento que é necessariamente dinâmico e constante.

Retomando o todo do diagrama, importa registrar que cada um dos círculos que o compõem delinea-se pela relação ‘continente e conteúdo’, portanto em relações mutuamente constitutivas e, sempre, em idas e vindas; uma relação leva à outra e à outra, e vice-versa. Cada movimento acontece no interior de cada espiral concêntrica e cada conceito/conteúdo está contido no outro. Desse modo, o *movimento dinâmico em espiral* está contido nas *inter-relações*, que, por sua vez, estão contidas na *imersão cultural*, no *tempo histórico* e na *microvivência* na universidade e vice-versa. Todas as ações presentes estão se afetando mutuamente porque a *microvivência* só existe se houver tudo o que compõe a espiral, e tudo o que compõe a espiral só existe por que há *microvivência*.

Isso posto, importam , aqui, três considerações:

- 1) Pontuamos que, como se referem a diretrizes organizadas em diagrama, a compreensão sobre ele deve se dar necessariamente no todo de sua composição, assim como, no todo em movimento dinâmico-causal, se estabelecem as relações intersíquicas pelo uso da *palavra*.
- 2) Anunciamos a importância de termos nos fundamentado nessas diretrizes para o mote de captura desse movimento dinâmico-causal, visando à descrição, em favor da explicação, naquilo que concerne às *microvivências* de cada acadêmica participante de pesquisa, no percurso de geração de dados e, logo, no percurso analítico.
- 3) Por fim, destacamos que, embora essas diretrizes tenham sido base para a constituição desta pesquisa, não haverá novas explicitações delas no percurso analítico, no que respeita aos três capítulos seguintes. Essa explicitude será retomada quando da textualização das Considerações Finais desta tese, nas quais retomaremos a dimensão ‘explicativa’ do objeto de estudo.

Isso posto, são dois os capítulos de análise desta tese e estão assim divididos: 6) Inter-relações das estudantes leitoras com o[s] autor[es] e 7) *Suportes de textos para leitura: aderência ao papel e a seu simulacro ou entrega às telas e ao hipertexto?* Posteriormente aos capítulos analíticos, as Considerações Finais, seguidas das Referências, Apêndices e Anexos.

6 INTER-RELAÇÕES DAS ESTUDANTES LEITORAS COM O[S] AUTOR[ES]

Este capítulo é organizado em quatro grandes seções. Em cada uma delas, buscamos atender a especificidades daquilo que inferimos compor as inter-relações das leitoras com os autores em cena – tomadas, tal qual preza o quadro vygotkiano, como plano interp-síquico –, na esfera acadêmica, no interior dos Percursos Formativos D1 e D2. Desse modo, na primeira seção, propositamos analisar os convites à *leitura*, no que respeita a esses Percursos, e as respostas a eles, por parte das leitoras, participantes deste estudo. Na segunda seção, buscamos refletir sobre como essas mesmas leitoras lidam com o tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos* pela via da *leitura*. Na terceira seção, a discussão se orienta a problematizar [in]consistências suscitadas nas inter-relações das acadêmicas com os autores, por essa mesma via. E, por fim, na quarta seção, propositamos discorrer sobre implicações da educação remota – considerada a conformação das *leituras* – no percurso da apropriação do conhecimento com base nos textos lidos.

6.1 VIVÊNCIAS DAS ESTUDANTES LEITORAS COM *LEITURAS* EM *GÊNEROS DO DISCURSO CIENTÍFICO-ACADÊMICOS*: CONVITE À UNICIDADE OU CONVITE À COOCORRÊNCIA?

Ao eleger a palavra ‘vivência’ para compor o título desta subseção, evocamos, junto a ela, a compreensão bakhtiniana de que o ‘vivenciamento’ nunca pode repousar, uma vez que é contínuo no existir de qualquer sujeito e tem, necessariamente, a ver com sentidos, trazendo a significação de rastros, experiências, encontros (BAKHTIN, 2010 [1979]). Nessas condições, as vivências sobre as quais tematizamos neste corpo de tese são partículas [significativas] das vidas acadêmicas das participantes deste estudo, que indiciam suas habituações com a *leitura* universitária e, sobretudo, seu percurso de desenvolvimento no que respeita aos conteúdos lidos e discutidos no âmbito da esfera acadêmica, em dadas relações interpessoais, em dados cronotopos. Como fotogramas de um filme em rodagem, buscamos capturar *flashes* do desenvolvimento das participantes desta pesquisa, tomando-os não como frutos, em sentido finalizado, pronto, mas como um processo dinâmico-causal, assim como o são compreendidas

também as ‘vivências’.

Como já explicitado na descrição da metodologia deste estudo, de um lado, temos duas estudantes, nomeadas, para as finalidades desta tese, como Bruna e Nina, as quais cursaram a disciplina D1 – designada como Percurso Formativo D1 – e, de outro, também assim nomeadas para as finalidades desta tese, Olívia e Luísa, as quais cursaram a disciplina D2 – doravante designada como Percurso Formativo D2. Ambas as disciplinas visaram abordar, na extensão de um semestre, conceitos fundantes de sua constituição epistemológica, os quais foram tematizados por meio da apresentação de textos para *leitura* em diferentes *gêneros do discurso científico-acadêmicos*, ademais da própria oralidade, a qual, nesse mesmo âmbito acadêmico, tende a estar impregnada pela via da *escrit[ur]a*, na *fala* substancialmente derivada da *escrita* – como já marcou, em nossa área linguística, Kato (1986), ainda que em uma visão cognitivista das modalidades da língua.

Assim, o foco desta análise não objetiva descrever e explicar o fazer docente em si mesmo, considerando que o objeto de pesquisa tange à *leitura* realizada pelas acadêmicas participantes deste estudo. Focalizar as relações intersíquicas de cada leitora implica, todavia, levar em conta suas vivências nos Percursos Formativos D1 e D2, no tempo em que eu pude acompanhá-las e, portanto, nas quais cada uma inter-relacionou-se com outros sujeitos nos Percursos Formativos em questão, concebidos estes últimos como lócus de aproximação/tato/encontro dessas acadêmicas com os autores dos textos lidos e debatidos. Logo, tal qual enunciado na questão geral de pesquisa, o objeto desta tese são vivências leitoras das estudantes nos Percursos Formativos aqui delimitados, com atenção a eventuais reconfigurações das *leituras* por elas realizadas na busca de apropriação do conhecimento, considerada a configuração da ambientação da cultura escrita na qual se inserem.

Em assim considerando, com o propósito de discorrer sobre como as participantes de pesquisa são convidadas a ler nessa referida esfera da atividade humana, e como elas respondem a esse convite – e nessa resposta está nosso objeto de estudo –, partimos de dois focos tripartites: 1) o Percurso Formativo D1, as participantes de pesquisa Bruna e Nina na relação com os autores e suas respectivas obras, discutidos no âmbito desse Percurso Formativo; e 2) o Percurso Formativo D2, as participantes de pesquisa Olívia e Luísa na relação com os autores e as suas respectivas obras, discutidos nesse mesmo Percurso Formativo.

Iniciamos, pois, o movimento analítico, recorrendo, aqui, a três notas de campo que correspondem a inter-relações – evocamos também como relações intersíquicas, sempre à luz do quadro vygotskiano, portanto necessariamente histórico-culturais e sociais – tangentes ao primeiro foco tripartite, com atenção ao convite à *leitura* no Percurso Formativo D1:

- (1) O Percurso Formativo D1, em modo remoto, via plataforma *on-line*, é iniciado com a abordagem do primeiro capítulo do livro, do autor fundante D1A⁶⁴. **O livro é veiculado em tela, em PDF⁶⁵**, de modo que as participantes deste estudo, e os demais estudantes, possam acompanhar a *leitura* do texto. **As participantes de pesquisa permanecem com suas câmeras e áudios fechados.** O Percurso Formativo segue com discussões, perguntas e comentários sobre conceitos fundantes da obra abordada, os conceitos D1a, D1b, D1c e D1d. (Nota de campo, 24 de novembro de 2021).
- (2) O Percurso Formativo D1 se constrói até aqui com a recorrente busca de abordar a construção do pensamento do autor fundante D1A. Nesse processo, **é possível assistir a questionamentos, ainda que retóricos, voltados aos alunos, levando em conta os conceitos abordados na obra D1O. As perguntas são várias e de cunho filosófico e epistemológico. As participantes de pesquisa seguem silentes durante a inter-relação.** Surgem, então, dúvidas sobre a efetiva compreensão e o acompanhamento dessas estudantes: **Estariam elas acompanhando a discussão proposta, ou não estariam?** Em certo momento também há a explicação de por que trazer vários exemplos que estão fora da obra em questão. **A evocação de tais situações arvora-se facilitadora da compreensão de um conteúdo mais denso.** (Nota de campo, 26 de novembro de 2021).
- (3) Todas as inter-relações do Percurso Formativo D1 até o presente momento tiveram como foco a obra D1O, do autor fundante D1A. Objetivando o tratamento do todo da obra, **é corrente o uso do livro em PDF**, mantido exposto em tempo real na atuação com os/dos estudantes. Quando da veiculação do livro, há o enfoque, com marcações em trechos específicos do texto, de modo a apontar o posicionamento do autor, suas incoerências, seus avanços, suas conceituações. **Há recorrentes idas e vindas sobre o conteúdo da obra e também análise recorrente de enunciados em particular**, além de perguntas direcionadas aos estudantes sobre os assuntos tematizados. **A abordagem, em vias de acompanhar o nível de abstração presente na obra D1A, vai além da obra em si mesma quando se faz acompanhar de exemplos artísticos –**

⁶⁴ Como o foco desta tese não são as disciplinas em si mesmas nem os docentes que as ministram, os dados, como expomos na metodologia, serão aqui apresentados sempre sob forma de codificação, na busca de atentar para os percursos discentes sem tematizar as ações docentes em suas próprias especificidades. Logo, usaremos as expressões ‘autor fundante’ e ‘conceito fundante’ seguidas de letras respectivas à hierarquização da importância desses autores e desses conceitos no escopo de cada uma das disciplinas aqui em menção. Para os autores, usaremos letras maiúsculas e, para os conceitos, usaremos letras minúsculas, cada qual deles sempre precedido do código da disciplina. Assim: **autor fundante D1A** corresponde ao principal autor lido na disciplina D1; **obra D1O** corresponde à principal obra lida na disciplina D1; **conceito fundante D1a** correspondente ao principal conceito da disciplina D1; **autor fundante D2A** corresponde ao principal autor lido na disciplina D2; e **conceito fundante D2a** corresponde ao principal conceito estudado nessa mesma disciplina.

⁶⁵ Nas notas microgenéticas e de campo, destacaremos em negrito as informações que serão retomadas em texto analítico.

como do cinema e da literatura clássica – e filosóficos, bem como de diversas metáforas. Ainda que haja essa expansão do conteúdo da obra-foco sobre a qual a disciplina se constitui, **pode assistir a respostas discentes, por meio do chat da plataforma on-line, apenas quando dizem respeito a comentários de cunho cotidiano e/ou instrumental.** Ex: significados de seus nomes próprios; sugestão de data e conteúdo da/para avaliação da disciplina (Nota de campo, 11 de fevereiro de 2022).

As inter-relações registradas nessas notas (1), (2), (3), com a presença de Bruna e Nina, buscam apresentar a configuração das *leituras* que essas estudantes são convidadas a fazer no Percurso Formativo D1. Tendo por base essas notas – e outras das quais essas são representativas e as quais evocaremos no ensaio desta análise –, esse Percurso Formativo D1 é constituído sobre uma única obra fundante – a Obra D1O, do Autor D1A – e sobre ela as inter-relações se historiam, de modo que o foco circunda sobre um mesmo eixo.

Em nossa compreensão, essa referencialidade verticalizada em uma mesma obra, visa ao convite a uma *leitura* que, para os fins desta tese, optamos por tipificar como *leitura em unicidade*, concebida, pois, como o debruçar-se sobre um autor específico em uma obra específica. Tomamos o convite para esse tipo de *leitura* como característica especialmente constitutiva do ambiente acadêmico, uma vez que é nessa esfera da atividade humana que os sujeitos têm mais facilmente as condições temporais, espaciais e materiais para praticá-la. É uma *leitura* que se propõe de estudo de intensificação; é uma *leitura*, retomando Roncaglia (2010), caracterizada como *lean forward* – conceito a que voltaremos à frente –, aquela que acontece quando nos dirigimos ao texto, ao conteúdo, ao encontro estreito com o autor (PONZIO, 2010a; 2010b), em vias da escuta/ausculta o mais inteiramente possível, em vias da ‘conversa’ o mais densamente possível.

Nesse sentido, a proposição de uma *leitura em unicidade*, no Percurso Formativo D1, parece, como mencionamos anteriormente, uma busca por se constituir esse mesmo Percurso sobre o adensamento de um único eixo, visando a uma maior ‘lealdade’ ao texto escrito, em movimentos que se aproximam da espiral vygotskiana tomada, por nós, aqui, como axialmente anelar: anéis que se enovelam em desdobramentos crescentes, mas sempre sob um mesmo núcleo. Ademais, acorrendo às notas (1) e (3), a essa espiral parecem convergir mais facilmente os *suportes* de texto para *leitura* no papel ou mais maximamente imitativos do papel, embora estando na tela – como constitui o PDF, do qual nos valem atualmente –, apontando a atenção ao conhecimento erigido do objeto *livro*, representativo da tradição

acadêmica desde o século XV, como registra Fischer (2006).

O sistema universitário, o que inclui o desenho curricular acadêmico, é caracterizado, desde seu surgimento, como um ambiente social que visa ao desenvolvimento humano em suas mais específicas áreas e atuações (FISCHER, 2006). Considerando que desenvolver, e aqui evocamos o quadro vygotskiano, é uma condição humana gestada social e culturalmente, por meio de *signos*, na relação intersíquica que envolve, no Percurso Formativo D1, a Obra D1O do Autor D1A, e as participantes da pesquisa, o propósito primeiro, no que tange ao convite à *leitura* – tendo por base as notas apresentadas (1), (2) e (3) – é o desenvolvimento das compreensões sobre dado assunto do campo da linguagem, tomando a *palavra* em seu caráter molecular (VYGOTSKI, 2014 [1934]).

Assim, além da necessária presença das ferramentas culturais, como o uso de computadores ou *smartphones*, que permitem o acesso dos sujeitos às inter-relações historiadas na educação remota, a mediação – em sua inerência, sempre indireta – acontece necessariamente por meio de estímulos artificiais e, aqui, caracterizam-se como tais, tanto a *escrita* – presente na Obra D1O e nos registros via plataforma *on-line* –, quanto a inter-relação pelo *signo* verbal oral no Percurso Formativo D1 para a discussão dessa referida obra escrita. Tais estímulos artificiais, necessariamente semiológicos, inclinam-se, pois, a operar sobre as FPS, em favor do desenvolvimento humano dos sujeitos presentes em dadas inter-relações humanas e aí incluídas, também, as participantes desta pesquisa, Bruna e Nina.

Ademais, seguindo o movimento analítico sobre o convite à *leitura* acadêmica no Percurso Formativo D1, cabe mencionar que a referida obra estudada – de alta densidade abstrata e fundacional no campo das Letras, materializada em *gênero do discurso* ‘ensaio científico’ veiculado em livro – exige, nas vivências intersíquicas, como consta nas notas (2) e (3), reiteradas referências a outros *conceitos científicos*, sejam eles filosóficos, literários ou mesmo *conceitos cotidianos* – estes últimos, de cunho empírico –, com o propósito de progressivamente estreitar tais relações intersíquicas dos estudantes ali presentes (VYGOTSKI, 2012 [1931]), conforme mais bem explicitado em destaque ao final da nota (2), que retomamos aqui: *a evocação de tais situações arvora-se facilitadora da compreensão de um conteúdo mais denso*.

Desenvolvemo-nos como humanos nessas nossas relações intersíquicas com o outro que é sujeito, com o outro que é cultura. As FPS, pontua Vygotski (2012 [1931]; 2017

[1933]), surgem como relação social e é justamente a partir dessas relações sociais – entre os sujeitos na cultura –, que a internalização, sempre uma apropriação cultural, torna-se possível. Nesses termos, a nossa compreensão é que as recorrentes abordagens de conteúdo no Percurso Formativo D1 pela via de metáforas e/ou exemplos de outros campos do conhecimento a que assistimos recorrentemente, por meio da *palavra oral* ou *escrita*, podem ser tomadas como a busca por um compartilhamento interspíquico entre os sujeitos presentes em dada inter-relação, de modo a auxiliar no desenvolvimento das FPS desses mesmos sujeitos. No convite à *leitura em unicidade*, nesse Percurso Formativo D1, as referências a esses distintos campos do conhecimento parecem, portanto, entretecer o conteúdo foco, estreitar as compreensões, atingir os sujeitos no que respeita não somente a dado campo de estudo, mas a outros tantos conhecimentos culturais que estão além dele e se anelam a ele em espirais com o cotidiano (VYGOTSKI, 2014 [1934]).

As reiteradas explicações interpretativas do texto de estudo no Percurso Formativo D1, como consta na nota (3), trecho que retomamos aqui – *Há recorrentes idas e vindas sobre o conteúdo da obra e também análise constante de enunciados* –, parecem, por um lado, também apontar para a mencionada busca por uma progressiva consolidação interspíquica (WERTSCH, 1985), a fim de que os estudantes se apropriem do conhecimento abordado, no movimento que passa do processo interspíquico ao intraspíquico (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Quando, segundo Wertsch (1985), um interactante compartilha pouco de dada situação e/ou conteúdo em determinada esfera da atividade humana, o uso de enunciados explícitos e sem abreviações, por esse instrumento de mediação que é a linguagem, torna-se fundamentalmente necessário quando o objetivo é haver efetiva compreensão – ou uma constante busca por ela – entre os interlocutores nela envolvidos.

Por outro lado, os interactantes presentes nas relações acadêmicas aqui em menção – neste caso específico, nossas duas participantes de pesquisa Bruna e Nina –, silentes na interface tela, como consta nas notas (1), (2) e (3), silenciam indícios do grau de intersubjetividade compartilhado com o Autor D1A, a partir das interpretações no Percurso Formativo D1. Nesse sentido, como resultado da imersão no campo de pesquisa, surgem, pois, os seguintes questionamentos: Seria o convite a constantes idas e vindas em uma mesma discussão – o que vimos chamando aqui como *leitura em unicidade* – caminho para uma maior compreensão de uma obra fundante do Curso de Letras, obra densa, a qual exige

necessariamente atenção redobrada? Ou um convite de tal natureza implicaria reiterações em um caminho imperativo no Percurso Formativo D1, considerando a presença – não raro apenas inferida, porque oculta sob telas de imagem e áudio fechados do/ao interlocutor – dos sujeitos – neste caso, Bruna e Nina –, dado na interface via tela da educação remota? Ou, ainda, uma outra questão: Qual o significado da ‘ausência’ desses sujeitos, não somente na materialização áudio-imagética, mas também no que respeita às discussões sobre conteúdo notadamente constitutivo do Percurso Formativo D1? Retomando trecho da nota (2): [...] *estariam [...] acompanhando a discussão proposta, ou não estariam?* Ainda que as respostas às primeiras perguntas sejam eventualmente afirmativas para ambas – porque uma não precisa, necessariamente, excluir a outra –, a compreensão de que a busca pelo convite à *leitura* esteja/esteve em favor do progressivo movimento interpsíquico-intrapsíquico dos sujeitos de interesse desta pesquisa não se altera sobretudo no desafio que isso traz consigo.

Assim, tendo apresentado, ainda que minimamente, como se estabelece o convite à *leitura* no Percurso Formativo D1 – a *leitura em unicidade* –, partimos, agora para nosso foco efetivo: as respostas das participantes de pesquisa Bruna e Nina a esse convite e, quiçá, encontremos elementos para a intrigante questão registrada no parágrafo imediatamente anterior, o que possivelmente implique o todo analítico desta tese, dado tratar-se de uma questão seguramente ingrediente da questão geral de pesquisa. Para tanto, iniciamos com as respostas de Bruna sobre suas *leituras* no Percurso Formativo D1:

- (4) *Eu⁶⁶ não li o plano de ensino. Eu não fui na última aula porque eu fiz uma cirurgia e eu tava ruim. Então eu não fui. Mas eu vou correr atrás disso essa semana [...] Vou te ser bem sincera. Eu acho que vai ser uma das matérias mais difíceis pra mim ao longo desse semestre porque a parte da [...] eu não gosto. [...] Eu sou uma pessoa muito categórica, então, tipo assim, eu gosto de uma coisa que tem um tema e a gente fala sobre aquele tema, e esse tema é organizado em tais tópicos ou pontos e é assim que eu aprendo. Tipo assim, se tiver uma apostila eu vou ser a pessoa mais feliz do mundo. Eu vou ler a apostila, entendeu?* (Nota microgenética, 21 de dezembro de 2021).

⁶⁶ Na transcrição das falas das participantes de pesquisa, declino das marcações consolidadas pela Análise da Conversa/Análise da Conversação, mesmo ciente da relevância delas nos estudos linguísticos. Essa opção decorre de que implicações especificamente discursivo analíticas não são enfoque desta tese, considerada nossa filiação à abordagem vygotskiana. Ainda: embora arriscando expor a face das estudantes – sua não identificação preserva a ética de pesquisa –, quando da transcrição de textos escritos por elas, mantive problemas formais ali constantes, como ausência de maiúsculas em nomes próprios, usos de recursos da oralidade e afins, porque os entendo dados empíricos relevantes no conteúdo da discussão em curso.

⁶⁷ Omitiremos, por elisão, designações que identifiquem, para além do necessário, o campo de estudo.

A nota microgenética (4) é resultado da primeira interação com a participante de pesquisa Bruna. Nela, a estudante de final de Curso de Letras comenta sobre suas expectativas para com as *leituras* no âmbito do Percurso Formativo D1, quando o semestre estava, ainda, iniciando. Além de questões que dizem respeito à própria microgenia de Bruna – das quais nos ocuparemos pontualmente ao longo desta análise –, surgem, da resposta dela ao convite à *leitura*, duas impressões: a primeira, como pano de fundo, é essa estudante antever uma condição de aprendizado antes de imergir no Percurso Formativo, e a segunda é o modo como diz aprender, a sugerir uma condição muito específica sua na expectativa de como dar-se-á a *heterorregulação de sua conduta*. Discorre, retomamos, a participante de pesquisa em (4): *Eu acho que vai ser uma das matérias mais difíceis pra mim ao longo desse semestre porque a parte da [...] eu não gosto*. Não gostar pode implicar condicionante do processo interpsíquico, no Percurso Formativo em D1, em uma lógica que pode assumir o tom de ‘se eu não gosto, eu termino por denegá-lo em alguma medida’.

O enunciado de Bruna nos leva a Britto (2012), para quem, ao se construir uma argumentação sobre o que é e o que não é *leitura*, um dos pontos que constituem essa discussão é justamente a questão do ‘gosto’. Para o autor, o gosto pela *leitura* e o gosto propriamente por uma dada *leitura* são produtos da história, tanto particular quanto geral dos sujeitos e devem ser encarados como aprendidos, criados e ensinados. Assim, de acordo com Britto (2012, p. 50), seguir os ditames do gosto como um fator naturalizado seria um modo de se submeter à “ordem da produção cultural alienada e alienante.”.

Conforme ele, a *leitura* precisa, em contrapartida, abrigar o conhecimento humano, e os sujeitos como leitores precisariam, assim, ser formados para compreender que o apreço/desejo/gosto por algo, embora importante porque parte de nossa historicidade, pode ser ampliado e/ou modificado com o tempo, com o espaço, com a cultura. Aliás, parece ser exatamente esta uma das razões de a Universidade existir: uma formação para além de nós mesmos e de nossa ambientação imediata, e isso nem sempre é tarefa apazível, especialmente quando contraria ou excede largamente nosso repertório cultural.

Mas, mais que a questão do ‘gostar’ e/ou propriamente do que motiva esta estudante a se engajar no Percurso Formativo, o enunciado aportado na nota microgenética (4) pode também suscitar a distância interpsíquica existente entre os interactantes do Percurso

Formativo D1, no que respeita ao grau de compartilhamento de conhecimento acerca dos conteúdos abordados, quando a mesma participante de pesquisa inicia seu enunciado, comentando sua suposição de que D1 ‘poderá ser uma das matérias mais difíceis’ no Curso de Letras. Esse pressuposto nos encaminha, necessariamente, ao seguinte excerto da conversa com Bruna que retomamos aqui (4): [...] *eu gosto de uma coisa que tem um tema, e a gente fala sobre aquele tema, e esse tema é organizado em tais tópicos ou pontos, e é assim que eu aprendo. Tipo assim, se tiver uma apostila eu vou ser a pessoa mais feliz do mundo.*

Desse enunciado em destaque, eis a segunda impressão mencionada anteriormente: parece haver em Bruna uma suposta condição de *heterorregulação da conduta* que ela coloca sobre si mesma no momento em que sugere como costuma aprender. Bruna ‘fronteiriza’ a possibilidade de desenvolvimento de suas FPS, no que concerne à apropriação dos conteúdos apresentados no Percurso Formativo D1, em sua condição de formanda em Letras-Português. Dentro do cenário do referido enunciado (4) caberia, também, o próprio questionamento: o Percurso Formativo em D1 é difícil por que Bruna não gosta da natureza fundante da disciplina, ou Bruna não gosta dessa natureza fundante por que o Percurso Formativo em D1 é difícil? As respostas a essas questões nos levariam a caminhos distintos, mas os dois, em seus meandros peculiares, encaminhar-nos-iam à microgenia, as vivências dessa estudante até esse ‘fotograma’ em questão. E parece-nos seguro supor que o conceito de ‘dificuldade’ liga-se estreitamente à configuração da microgenia. De todo modo, parece-nos constituir papel da educação – e, aqui, a educação superior para habilitação profissional – influir formativamente nessa microgenia, para longe de apenas assistir a ela e/ou referendá-la, o que raramente se dá sob contornos de facilidade.

Antes, no entanto, de seguir com seus enunciados, os quais indiciam outras ingrediências sobre a resposta desta participante de pesquisa ao convite à *leitura em unicidade* no Percurso Formativo D1, valeriam outros questionamentos, ainda que pontuais: Se os textos acadêmicos escritos, em seus diferentes *gêneros do discurso*, voltassem às estantes, e o conhecimento, para além da oralidade, se valesse de *gêneros* como resumos em apostilas, com temas e pontos-chave, elaborados especialmente para dada discussão, ao que temos assistido na/com ampliação dos cursos de Educação a Distância – a EaD tal qual tomada hoje – (DAGA, 2012), o que restaria do conhecimento/saber científico, social, acadêmico? Qual o significado da eterna busca que abarca ensinar e aprender? Onde repousaria o adensamento

constitutivo da *leitura* conceitual-crítica?

Bruna apresenta sua condição de aprendiz como intrinsecamente definidora da possibilidade, ou não, de aprender sob outra lógica, a lógica que não está em conteúdos condensados em apostilas, prontos para ‘pôr-se à mesa’. Esta estudante, em menção a um conhecimento aparentemente asséptico de vozes dissonantes, parece preservar-se, pois, da lógica da tensão que visa, pouco a pouco, reduzir a distância existente entre as vivências constitutivas de dada interação social – neste caso, relações acadêmico-científicas –, em dada esfera da atividade humana. Nessas questões, recorremos a Vygotski (2014 [1934], p. 194) que, em sua argumentação sobre como surgem os *conceitos científicos* na infância – o que estendemos, aqui, à educação como tal – pontua que eles “[...] no son assimilados ni aprendidos por el niño [o que, portanto, estendemos aos adultos], no se adquieren a través de la memoria, sino que surgen y se forman gracias a la colossal tensión de toda la actividad de su próprio pensamiento.”, essa mesma tensão que Bruna – nesse ‘flerte’ com o apostilamento – parece problematizar em seu processo de desenvolvimento.

Ainda no que respeita a essa participante de pesquisa e sua resposta ao convite à *leitura em unicidade*, evocamos, a seguinte nota:

(5) *Eu acho que eu vou mais pelo estilo do professor, sabe? Porque às vezes eu vou muito mais motivada a ler um negócio quando eu vou com a cara do professor. Porque não tem nada a ver com didática ou sei lá. Eu tenho uma professora neste semestre que é um neném, é um chuchuzinho, o nome dela é [Nome da professora]. E aí, tipo, eu me sinto super mais motivada a ler todos os textos que ela passa, apesar de eu não ter lido nenhum até agora. Então, eu tô assim, eu vou ler, esse é o ponto, sabe?, tipo, eu tenho um que eu até tava pra ler hoje [...]. E esse texto eu vou ler em PDF.* (Nota microgenética, 11 de abril de 2022).

Em (5), a fala desta acadêmica, já devidamente familiarizada com o Percurso Formativo D1, referenda nossa impressão de ter sua atenção heterorregulada pelo gosto. Ela parece vincular seu objetivo final de se apropriar de conceitos fundantes para formar-se em Letras a um tônus de simpatia: ‘sentir-se motivada a ler, pois, agrada-lhe a pessoa do professor’. Embora essa inclinação afetiva de Bruna encaminhe-nos, novamente, a Vygotski (2014 [1934]), que nos alerta sobre a impossibilidade de separar intelecto de afeto, em uma dissociação entre o *pensamento* da plenitude da vida e as motivações, instiga-nos, em

contrapartida, à compreensão de que a *leitura* e, portanto, a abstração, exige mais que a ‘pedagogia do gostoso’ (BRITTO, 2012), em elo restrito com a empatia. Ler na Universidade transcende uma tarefa planificada. Exige esforço e, quando lidamos com motivação em plano de formação – ‘os ventos que empurram as nuvens’, escreve Vygotski (2014 [1934]) –, devemos estar atentos ao que vai além da face que dialoga com o texto, no Percurso Formativo D1; importa atenção ao próprio texto e ao próprio autor, requerendo o domínio da própria conduta, o domínio que começaria, em Bruna, pelo desafio da regulação de sua volição.

Adiante, evocamos outro enunciado dessa mesma participante de pesquisa:

- (6) [...] eu conseguia prestar atenção, entender mais ou menos a linha do que [...] tava falando, apesar de não ser a minha praia né? Então, sim, mas ia ser difícil igual. [...] **As conversas com os colegas acho que é a melhor parte da graduação, é o que te leva a entender um pouco melhor porque nessas matérias que precisam mais de ‘viagem’, que a minha cabeça não consegue dar conta, eu fiz, acho que foi uma matéria que o cara só falava de [menção a uma escola de pensamento]. E aí ele falava muito desse movimento e a gente ficava escutando as músicas e aí eu não entendia nada, e aí eu tenho uma amiga que gostava bastante daí eu perguntava: ‘Amiga, você entendeu o que [menção docente] falou? Faz um resumo aí.’ Aí ela fazia. Poder depender das pessoas deixou as coisas um pouquinho mais leve, sabe? Eu acho que sempre tem... pessoas diferentes sempre ganham coisas diferentes. Ela gostava mais de uma coisa, eu gostava mais de outra, aí a gente conversava e tal e assim ia.** (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Bruna, em (6), adjetiva como ‘viagem’, o que reputamos implicar uma *leitura* com alta exigência de abstração, considerando a sempre complexa abordagem de conceitos fundantes da/na área da Letras, os quais exigem constantes reelaborações e o uso recorrente de uma linguagem epi e metalinguística. Esse enunciado nos faz aludir a Bértolo (2004, p. 63), ao se referir à *leitura* de textos em distintos *gêneros do discurso*: “Um texto ininteligível (para um leitor concreto) irá bloquear a partida.”. Talvez, em alguma medida, isso se aplique a Bruna, em razão das *leituras* propostas: a participante de pesquisa, conforme a referida nota – tanto quanto a nota subsequente a ela – parece acentuar, em sua resposta ao convite à *leitura em unicidade*, dado alheamento ao Percurso Formativo, adjetivando-o como ‘devaneio’, por razões que dizem respeito tanto à sua consideração acerca da relevância das discussões abordadas para a sua formação, como também por não conseguir anelar as abstratas discussões propostas em D1, considerando o estado interpsíquico no qual se encontra

(WERTSCH, 1985).

A estratégia de Bruna é, pois, recorrer a sujeitos com quem tenha maior proximidade e, portanto, maior compartilhamento intersíquico, como sua colega de classe, com o propósito de reelaborar a discussão, em convergência com seu repertório cultural, o que retomamos aqui: (6) [...] *eu não entendia nada, e aí eu tenho uma amiga que gostava bastante, daí eu perguntava: 'Amiga, você entendeu o que [menção docente] falou? Faz um resumo aí.'* Aí ela fazia. Poder depender das pessoas deixou as coisas um pouquinho mais leves, sabe? Bruna, ante o desafio de acompanhar a espiral vygotskiana, no que respeita às discussões propostas no Percurso Formativo em foco, recorre a um interlocutor com quem estabelece maior estreitamento de repertório cultural, a fim de facilitar a sua apropriação conceitual, ainda que pela modalidade oral; para tanto, requer-se outro tipo de linguagem, outro tipo de endereçamento, em exigência de menores ou maiores abreviações (WERTSCH, 1985).

Ainda no que concerne às respostas desta participante de pesquisa ao convite à *leitura em unicidade* no Percurso Formativo D1, cabe mencionar que, ao questioná-la sobre algumas estratégias de apropriação do conhecimento, como lida com o texto escrito, se ela toma, ou não, notas das discussões empreendidas em D1, ela responde:

- (7) *Não. As minhas amigas têm* [tomado notas]. *Inclusive, na primeira aula, a minha amiga fez duas páginas de anotação, e eu não sei como ela conseguiu. Normal fazer anotações, mas duas páginas de devaneios? Eu não consigo. É o estilo de aula que ela adora: que é [...] que fica viajando naquele tema e eu não consigo. [...] Mas, deixa eu ver, as leituras na aula* [do Percurso Formativo D1] *são, por enquanto, fundamentais: primeiro capítulo e tal, acho que é do* [Obra D1O]. *Então, tipo, eu já li, aí [...] vai falando e eu vou lembrando né?* (Nota microgenética, 21 de dezembro de 2021).

Seguindo a compreensão anterior, Bruna, aqui, parece confirmar manter-se ainda à margem no Percurso Formativo D1 quando o qualifica mais uma vez, como ‘viagem’ e ‘devaneio’. Reputamos que, para ela, parece, pois, custoso acompanhar uma discussão de cunho eminentemente conceitual abstrato, pela via da *leitura em unicidade*, uma vez que indicia escapismos ao eleger e selecionar as informações pertinentes de dada discussão, a qual exige expressivo investimento em *atenção mediada, memória lógica*, atividade reflexiva (VYGOTSKI, 2012 [1931]), resultando, pois, em possível oralização e/ou *escritura*.

A relação intersíquica que ela vivencia no Percurso Formativo D1 sugere distância tal, que Bruna – mesmo concebendo como *leituras* ‘fundamentais’, como na nota imediatamente anterior – esgueira-se ante o investimento requerido em favor de seu processo educativo e tributa a possibilidade de desenvolvimento futuro, caso seja necessário, não ao autor e/ou ao interlocutor mais experiente, mas à intervenção de uma amiga. O fragmento, que retomamos aqui, da nota (6) – *As minhas amigas têm* [anotações] – sugere a existência de uma estratégia de auxílio e refúgio: algo que não foi ainda objeto de apropriação por parte da participante de pesquisa, mas está a seu alcance. Nesses termos, das respostas de Bruna ao convite à *leitura em unicidade*, podemos acrescentar que, se existe *autorregulação*, ela corresponde a recorrer às funções externas existentes (DEL RÍO; ÁLVAREZ (2017), sem correlata apropriação conceitual.

Vale salientar, assim, que, nesse recorte da *leitura em unicidade*, parece haver, ainda, desafios para Bruna dominar sua conduta, em exercício para *atenção mediada* e *memória lógica*, a fim de haver conscientização e apropriação dos conceitos, base para sua formação acadêmica. Isso posto, se o domínio da conduta é condição para o desenvolvimento das FPS, o que, no Percurso Formativo D1 implica acompanhar as discussões propostas e realizar a *leitura* da obra fundante D1O1, podemos supor que, no caso de Bruna, o processo de desenvolvimento ainda está por se consubstanciar pela via da aprendizagem.

Finalizado nosso primeiro enfoque ao processo de Bruna, partimos, agora, a Nina, participante de pesquisa que nos apresenta sua resposta ao convite à *leitura em unicidade* no Percurso Formativo D1. Nina, na nota microgenética (8), avalia as discussões em D1 e a *leitura* da obra fundante D1, de DA1:

- (8) *Eu normalmente acho importante* [participar do Percurso Formativo D1], *principalmente quando é texto teórico que muitas das vezes tu não consegues pegar tudo na tua leitura; precisa de outra pessoa pra discutir isso contigo. E as aulas são, muitas vezes, um debate. [...] Eu gostei muito, principalmente no início porque me fez ver com outros olhos a obra de DA1. Porque é aquela coisa que [Nome do/a professor/a] diz: ‘você só vê os grandes feitos da pessoa, sendo que tu não vê o percurso que ela levou pra fazer aquilo’; que no caso é bem mais cheio de problemas do que normalmente se fala, né?* (Nota microgenética, 06 de dezembro de 2021).

Em (8), Nina discorre sobre a importância de um interlocutor mais experiente no processo de ensino e aprendizagem, com a prerrogativa de uma compreensão mais alargada

sobre determinada obra e/ou conteúdo lido. A participante de pesquisa destaca, nesse enunciado, também a relevância do Percurso Formativo D1 em sua formação integral universitária, suscitando-se, aqui, acento à teoria vygotskiana sobre a importância do ambiente social como fonte de desenvolvimento humano.

Operar com *conceitos científicos* da D1O1, do D1A1, individualmente, está além de sua *Zona de Desenvolvimento Real* (ZDR) (VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2013 [192_]; 2014 [1934]) – como inferimos em: (8) *precisa de outra pessoa pra discutir isso contigo* –, requerendo-se, assim, um interactante que possa contribuir, por meio de reenunciações, com a apropriação de dado conhecimento aos sujeitos presentes nas inter-relações do Percurso Formativo D1. Invocando mediadores, o referido Percurso faculta a Nina compreensão mais efetiva da obra fundante D1O1 – (8) *me fez ver com outros olhos a obra de D1A1* –; o que Nina não alcança, por si mesma, busca na relação social com o outro. Esse outro é quem a direciona à *leitura*, aprofundando-a, verticalizando-a, de modo a expandir seu conhecimento sobre dado assunto.

Sigamos com Nina, que, uma vez mais, indicia para o que vimos apontando anteriormente:

- (9) [O Percurso Formativo em D1] *veio só pra colocar na nossa frente o que já tava na nossa frente. [...] tô até lendo com outros olhos [A1], tentando entender melhor e me sentindo até mais próxima dele [...]; o jeito meio tortuoso com que ele [A1] ia chegando nas inovações linguísticas que ele chegava, coisas que não eram tão simples, coisas que [...]* [menção ao Percurso Formativo D1] *colocou desde o início, mas que aos poucos, foi mostrando como isso realmente acontecia e que, na verdade, [...] ele [A1] não chega a provar exatamente algumas coisas e tudo. [...] às vezes a gente pega e lê uma obra, visando um objetivo, principalmente de Linguística, né?, [...] [de que] a gente só precisa saber daquela descoberta e pronto. Enquanto [...] tu pode extrair muito mais daquela obra do que simplesmente aquilo. Até o próprio jeito do autor de chegar naquelas conclusões e tudo o mais; as partes dúbias e tudo. [...] Acho que até, na verdade, uma das coisas que me deixou mais ansiosa foi a questão da prova que [no Percurso Formativo D1] ficava dizendo que ia fazer e eu ficava: 'como vou me preparar pra essa prova?'. Ficava tentando extrair o máximo das aulas, ficava relendo o livro e tudo, remarcando as coisas e tudo. Mas, [...] sempre adia. Sempre não, porque chegou um momento que [...] nem falava mais até da avaliação e tudo.* (Nota microgenética, 22 de dezembro de 2021).

Retomando Vygotski (2012 [1931], p. 150), assumimos que o desenvolvimento humano aparece primeiro no plano social e posteriormente no plano psíquico: “Al principio

entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica.”. A partir da relação intersíquica no Percurso Formativo D1, Nina – retomando a nota imediatamente anterior – (9) *lê com outros olhos* o autor, de modo que consegue analisar, a partir das discussões em D1, a construção do pensamento teórico de D1A1, o que, conforme esta mesma participante de pesquisa, talvez não fosse possível de acontecer caso a *leitura* se desse de modo particular – como veremos, uma vez mais em sua enunciação na nota microgenética (10) –.

Antes, porém, vale destacar que Nina, embora em seu aparente engajamento no Percurso Formativo D1, aponta, inferimos isso ao final da nota (9), que seu exercício de tomar notas, com o propósito de se apropriar dos conteúdos abordados, estava também apoiado na proposição de avaliação em D1, tal qual retomamos: (9) [...] *'como vou me preparar pra essa prova?'. Ficava tentando extrair o máximo das aulas, ficava relendo o livro e tudo, marcando as coisas e tudo. Mas, [...] sempre adiava.* Essa enunciação de Nina evoca uma expectativa de processo educativo assentada na *heterorregulação da conduta* pela via da avaliação, na qual alguém direcione sua atenção, a fim de que possa orquestrar sua dedicação a dado estudo, memorizando e se apropriando dos conceitos abordados.

Retornaremos a essa postura de Nina no decorrer desta análise, na próxima seção. Neste momento, porém, redirecionamos nosso foco à fala desta estudante no que diz respeito à importância do estreitamento das relações intersíquicas na atividade leitora na esfera acadêmica:

(10) *Se eu ficasse muito apaixonada pelo livro e lesse várias [...] vezes, eu ia pegando uma coisa ou outra, mas acho que [...] eu lendo uma ou no máximo duas vezes durante o semestre [...] eu não teria pego realmente tudo [...]. Eu acredito que [o Percurso Formativo D1] foi muito bom em pegar e explicar tudo isso, até a forma como você vai a cada ponto, às vezes, até acaba se repetindo mais pro final e tudo o mais, do meio pro final, acontecem as mesmas coisas e aí você consegue ir entendendo melhor, pegando melhor, [...] porque tu já vai tentando utilizar mais ou menos o mesmo método de desconfiômetro e ficando mais desconfiada ainda.* (Nota microgenética, 13 de maio de 2022).

Reiteramos, aqui, nossa compreensão de que esta participante de pesquisa responde ao convite à *leitura em unicidade* em tom de valoração do estreitamento das relações intersíquicas no processo de estudo do texto lido, o que Wertsch (1985) sublinha com especial cuidado. Ela ratifica seu posicionamento sobre a importância de haver um

interactante mais experiente no processo educativo, não só no que tange ao conteúdo em questão, foco no Percurso Formativo D1, mas à maneira como tomar contato com tal conteúdo, na textualização em que o *gênero do discurso* configura o objeto de estudo; ela utiliza a palavra ‘desconfiômetro’, o que poderíamos, aqui, interpretar como valoração da *leitura* crítica e atenta a questões históricas que envolvem o contexto de publicação da D1O1, do D1A1.

O outro nos leva muito além do que nós, individualmente, conseguimos compreender, auxiliando-nos na transição da *Zona de Desenvolvimento Iminente* (ZDI) à *Zona de Desenvolvimento Real* (ZDR) (VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2013 [192_]; 2014 [1934]). Recorrendo a Veresov, tendo por base a teoria vygotskiana, em entrevista a Fontes *et al.* (2019, p. 11), sublinhamos: “[...] o cérebro não gera consciência. Interações sociais, contextos sociais geram consciência.”. Assim, a interação em dado contexto parece auxiliar o processo de apropriação e conscientização de Nina, no que respeita aos conteúdos do Percurso Formativo D1. Reiterando: ela precisa, no interior da esfera acadêmica, da orientação desse outro mais experiente, por meio da palavra oralizada, para poder compreender questões mais aprofundadas da obra D1O1. As FPS, como já pontuamos, ampliam-se apenas pelo caminho do desenvolvimento cultural; elas aparecem como relações sociais, organizam-se externamente, apoiando-se em *signos* e, facultam, assim, a internalização do conhecimento.

Nina responde a essas relações em escuta, receptividade, diferentemente de Bruna, que parece, como argumentando, fronteirizar a escuta e, portanto, a palavra do outro, no que diz respeito ao Percurso Formativo D1, ao convite à *leitura em unicidade*. E, em que pesem comparações de qualquer ordem se distinguirem de nossos propósitos de pesquisa, marcamos, aqui, essa diferença em nome de argumentar que a *leitura em unicidade* não se caracteriza em si e por si mesma; essa caracterização se historia a partir da especificidade da resposta dos diferentes leitores a ela, o que nos parece flagrante na presente seção.

Em se tratando, agora, de apresentar o convite à *leitura* respectiva ao Percurso Formativo D2, elegemos as seguintes notas de campo como inicialmente ilustrativas do movimento historiado nesse âmbito:

- (11) **O Percurso Formativo D2 é organizado por temática e conta com a fundamentação de mais de vinte textos, dentre eles, artigos e capítulos, os quais visam atender a um campo de estudo mais geral.** Além dos textos em

dados *gêneros do discurso científico-acadêmicos*, **D2 também se sustenta em materiais de apoio teórico via modalidade oral: são mais de dez vídeos, gravados em palestras, em eventos na modalidade remota.** No início do Percurso Formativo D2 pude assistir a muitos questionamentos por parte de estudantes sobre questões procedimentais acerca de como acessar os textos no ambiente Moodle, bem como das avaliações a serem propostas neste Percurso Formativo. Tais perguntas parecem ser um indicador de que muitos dos estudantes presentes não leram orientações escritas veiculadas em tal ambiente de aprendizagem. **Em recorrentes momentos há a explicação de como é organizado o Moodle, de modo a que os estudantes devam atentar às formas de circular em tal ambiente de natureza *on-line*. Nesse formato, o texto não está na tela automaticamente, ele é organizado por *hiperlinks*.** Há, portanto, a necessidade de clicar nas abas para poder acessar os conteúdos escritos ali disponibilizados. (Nota de campo, 16 de novembro de 2021).

- (12) No início dos encontros, são comuns interpelações aos discentes no que respeita à realização da *leitura* do texto-foco para cada aula. **Nesse processo, há um acento à importância de tê-los lido, sob a argumentação de que se trata de textos curtos e relevantes para a discussão. Os conteúdos são abordados em tópicos e, além da modalidade oral, que gesta todos os encontros, há a apresentação de *slides*.** (Nota de campo, 07 de dezembro de 2021).

As notas de campo (11) e (12) são ilustrativas do modo como se constitui o convite à *leitura* no Percurso Formativo D2. Diferentemente do Percurso Formativo D1, o qual se assenta em uma única obra e requer a atenção contínua sobre ela, em vias de uma compreensão meticulosa da enunciação do autor, esse Percurso, inversamente, vale-se, como ponto de partida, de distintas temáticas, as quais englobam um mesmo campo de atuação dentro da Linguística. Para isso, o Percurso Formativo D2 convida à *leitura* de um amplo conjunto de textos, além de lançar mão de outros recursos, agenciando, assim, multissemioses no que diz respeito ao propósito de ensino dos estudantes de D2.

Esses indícios – que ecoam outros tantos congêneres no corpo dos dados – sugerem que o Percurso Formativo D2 distingue-se de uma discussão verticalizada das obras fundantes, em nome de expandir o conhecimento científico para além da clássica tradição acadêmica livresca, pela via de distintos materiais verbais e não verbais para a apropriação do conhecimento. Em nossa compreensão, é, pois, um convite ao que estamos nomeando, aqui, como *leitura em coocorrência*, a qual reputamos uma *leitura* de refencialidade ampla – *slides*, mapas, gráficos, vídeos, textos em distintos *gêneros* –, em contraposição à imersão em textos acadêmicos menos numerosos e mais longos.

Tendo presente a concepção vygotskiana de que os *conceitos científicos*, para sua

apropriação, suscitam um movimento em espiral com os *conceitos cotidianos* (VYGOTSKI, 2014 [1934]), arvoramo-nos estender essa concepção de ‘espiral’ como constituída de anéis necessariamente concêntricos, no sentido de convergirem para um mesmo eixo, dado compreendermos a constituição ‘em espiral’ como inerentemente ‘anelar’. Em havendo convergência entre os anéis constitutivos da espiral, essa mesma espiral não se rompe, mas se expande – e/ou se retrai, se necessário, para se expandir novamente – no fluxo dialético desses anéis.

Nesse nosso risco de extensão conceptual, e retomando também Vygotski (2012 [1931]), no que concerne a converter-se em intrapsíquico o que é da ordem do interpssíquico, ousamos defender que esses ‘anéis concêntricos’ do mencionado movimento em espiral, historiam-se também entre os próprios *conceitos científicos*, na medida em que aqueles que são tangentes ao que caracteriza o interpssíquico têm de se anelar àqueles que são tangentes ao que caracteriza o intrapsíquico, uma vez que o ‘novo’ precisa necessariamente articular-se ao ‘já-sabido’ para que a espiral se delineie sem entrecortar-se. E, no caso da formação acadêmica, o ‘já-sabido’ não se restringe à ordem do cotidiano, implica também, e especialmente, a ordem do científico.

Isso posto, a *leitura em unicidade*, no Percurso Formativo D1, parece propor uma espiral cuja natureza concêntrica dos anéis constitutivos tende a ser facilmente depreensível pelos interactantes, dado tais anéis desenharem-se a partir de uma única obra, de um único autor. O estudo do *conceito científico*, nesse caso, expande-se progressivamente ao avanço no estudo da própria obra. Já a *leitura em coocorrência* parece trazer para si o desafio de propor uma espiral para os *conceitos científicos* com os quais opera, constituída de anéis cujo delineamento concêntrico nem sempre se mostra com facilidade, porque tais anéis – no caso do Percurso Formativo D2 – diluem-se em vários textos, de diferentes autores, e em materiais adicionais não verbais.

Assim, sob a perspectiva vygotskiana que nos move aqui (VYGOTSKI, 2014 [1934]; 2012 [1931]), quer no Percurso Formativo D1, quer no Percurso Formativo D2, importa haver um movimento dinâmico-causal para a apropriação dos *conceitos científicos*, e esse movimento é em espiral; e, para nós, a espiral necessariamente tem anéis que precisam ser concêntricos para que ela não se rompa. Em se tratando do convite à *leitura*, na formação acadêmica, manter essa natureza concêntrica dos anéis parece-nos desafio instigante tanto na

leitura em unicidade quanto na *leitura em coocorrência*, mas por razões diferentes em cada qual delas: naquela, o desafio parece residir na densidade de cada um dos anéis, uma vez que as obras fundantes – como no Percurso Formativo D1 – tendem a se caracterizar por um adensamento conceitual progressivo e complexificado. Já na *leitura em coocorrência* – tal qual ocorre no Percurso Formativo D2, nosso foco a seguir –, o desafio parece estar nos tênues fios que sustentam o centro dos anéis entre si, já que se trata de lidar com um mesmo *conceito científico* sob a pena de diferentes autores e de diferentes abordagens.

Assim considerando, retomemos o Percurso Formativo D2, que busca, em seu convite à *leitura*, dar conta da realidade cultural e social em uma quantificação de textos, com vias a apresentar distintas compreensões sobre dado objeto. É, pois, um processo que horizontaliza as discussões e não as hierarquiza. Em suas multissemoses, ademais dos suportes de texto em PDF, agenciando outros recursos midiáticos como a plataforma *Moodle*, vídeos no *Youtube* e *sites* em geral, tal Percurso requer dos estudantes um modo distinto de atuar com o texto. Na nota (12), destacamos: Em recorrentes momentos há a explicação de como é organizado o Moodle, de modo a que os estudantes devam atentar às formas de circular em tal ambiente de aprendizagem de natureza *on-line*. Nesse formato, o texto não está na tela automaticamente, ele é organizado por hiperlinks.

Diferentemente de como se institui o texto no papel, em que o leitor direciona seu olhar e encontra o escrito – ou também como acontece na tela, em versões PDF e *Word* –, em muitos ambientes virtuais, como na plataforma Moodle, o texto *on-line* exige um protagonismo para que seja possível lê-lo, haja vista que, muitas vezes, sua organização é dada por ícones, nos quais há a necessidade de ‘cliques’, a fim de que a *leitura* possa, assim, ter sequência. Em se tratando do livro em papel, o protagonismo consiste em abri-lo e percorrer os olhos ou dedos – no caso de Braille – sobre as páginas, com o propósito de que haja decodificação, em busca da compreensão; a *leitura* procede, pois, das mãos do leitor. Na tela, contrariamente, há de haver um protagonismo de busca, de ‘clique’, exigindo-se comportamento distinto: se o item/ícone/botão passar despercebido, o texto permanece oculto, e a *leitura* não acontece (DANESI, 2013), como inferimos em registros na nota (12), em que há, pois, a explicação, no Percurso Formativo D2, de como operar com textos em tais modalidades.

Há, nesse formato de *leitura*, um forte componente de exigência da *atenção mediada*,

por parte do leitor, para haver encontro com o texto. Conforme Roncaglia (2010, p.32), a leitura denominada “[...] *lean forward* [...]”, nel mondo dei media digitali, tende a trasformarsi in quella che Derrick De Kerckhove ha battezzato ‘scrittura’, unione di lettura e scrittura. In maniera in parte analoga, George Landow parla dei lettori degli ipertesti caratterizzandoli come *wreaders*, insieme scrittori e lettori del testo.”⁶⁸.

Assim, no Percurso Formativo D2, ademais da própria operação com os *conceitos científicos*, em *gêneros do discurso* variados, há, em estreita relação, as lides com as ferramentas virtuais, exigindo-se, assim, atenção contínua dos estudantes no processo da *leitura*, para que seja possível haver uma apropriação do conhecimento de dado Percurso sob o mencionado desafio de manter concêntricos os anéis constitutivos da espiral conceitual respectiva.

Ainda no que respeita às notas de campo sobre o Percurso Formativo D2, no que tange ao convite à *leitura*, valeria atentarmos ao seguinte trecho: (12) [...] há um acento à importância em lê-los [textos], uma vez que são textos curtos e relevantes para a discussão [...]. Como pudemos acompanhar, o tom utilizado no Percurso Formativo D2 não é de obrigatoriedade – comum em contextos de formação institucional como uma possível garantia e/ou prova de que o estudante percorreu dado caminho de desenvolvimento –, mas, do convite propriamente dito, em uma ideia de *leitura* como possibilidade. De um lado, uma propensão à explicitação do dialogismo, tal qual o toma Bakhtin (2013 [1963]), parece entrar em jogo e, de outro, um possível afrouxamento das relações entre Academia e a tradição escrita, tomando, pois, a *leitura* como uma atividade parcialmente facultativa. Em lugar dela, instaura-se a possibilidade de acesso ao conhecimento por meio de outros recursos, como as discussões em vídeos, em gênero ‘palestra’, caracterizadas por interatividade, velocidade e brevidade mais substantivas, apontando, pois, para a *coocorrência* de conteúdos socializados, em tal Percurso. O tom desse convite indicia-se nas notas de campo a seguir:

(13) **Em um dos primeiros encontros há explicação de alguns pontos relevantes sobre o Ar1D2⁶⁹. Após a explicação, há manifestações no chat da**

⁶⁸ [...] *lean forward* [...] tende a transformar-se naquela que Derrick de Kerckhove chamou ‘escritura’, união de leitura e escrita. De maneira análoga, George Landow fala dos leitores de hipertexto, caracterizando-os como ‘wreaders’, leitores e escritores de texto ao mesmo tempo. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

⁶⁹ Artigo 1, da disciplina D2.

plataforma, por parte das acadêmicas, com questionamentos sobre o texto, em indícios de dificuldades para se estabelecerem relações com as discussões promovidas pelo autor D2A1. Posteriormente, abre-se espaço para comentários discentes. Adiante, em finalização da discussão dos textos do referido encontro, há a indicação de outro autor, D2A2, para a *leitura* no Percurso Formativo D2, indicação adjetivada como facultativa aos estudantes. Ademais, há novamente a proposição de abertura da discussão, acentuando que seria interessante ouvir os estudantes para saber se estão conseguindo acompanhar o assunto. Os estudantes, com câmeras e áudios ainda fechados, declinam do convite para que abram esses dispositivos e se manifestem. Há, assim, a sugestão de que os acadêmicos podem entrar em contato por outros meios: *e-mail*, por exemplo, caso haja timidez na enunciação via *chat*, voz e câmera. Ao finalizar o encontro, os estudantes agradecem e cumprimentam seus interlocutores. (Nota de campo, 23 de novembro de 2021).

- (14) Assisto à discussão sobre o tema D2b, a partir do Ar2D2. Durante a interação, há a prospecção de que os estudantes tenham conseguido ler o artigo em foco, mas, caso não o tenham lido, há o convite para que o façam. A discussão tem por base, além dos textos indicados para a aula do dia, *slides* eminentemente imagéticos, com apresentações em gráficos e mapas. Sobre a discussão em pauta, há intervenção no *chat* com comentários de cunho cotidiano: estudantes aludem a suas rotinas e experiências como ponte para a discussão. Novamente, há o convite para que leiam os textos discutidos. As discussões do Percurso Formativo D2 buscam abranger questões atuais e de cunho político, assim, algumas discussões geram debates no *chat*. Ao final, há o seguinte comentário dos interactantes foco desta tese: ‘O tema mobilizou porque nos afeta’. (Nota de campo, 30 de novembro de 2021).

Tanto na nota (12) quanto nas (13) e (14), inferimos convite à *leitura* do texto base do estudo como uma atividade facultativa. Seja em razão do novo formato educativo – resultado da pandemia Sars-Covid-19 –, seja pela proposta do Percurso Formativo D2, ou pelas novas relações sociais, gestadas atualmente, o convite à *leitura* nesse contexto, além de levar em conta o argumento sobre a relevância dessa *leitura* para a discussão proposta, busca gerar motivação nos estudantes pelo argumento da própria extensão do arquivo, como vimos na nota (12), e pela disposição e disponibilidade de tais sujeitos, tal qual registrado na nota (13)⁷⁰.

Seguimos, adiante, com outras questões relacionadas à nota (13), na qual se indiciam relações intersíquicas, envolvendo o Percurso Formativo D2, o artigo Ar1D2, de D2A1, e a ação discente. Em campo, inferimos que, em alguns momentos de discussão sobre dado texto

⁷⁰ Dado ser nosso objetivo, nesta descrição inicial do convite à *leitura*, tão somente caracterizar esse convite para, então, focalizar as participantes de pesquisa na *leitura* – o objeto efetivo desta tese –, não nos ocuparemos, aqui, de analisar essa condição ‘facultativa’ conferida aos textos-base nesse Percurso Formativo.

ou assunto, do/no Percurso Formativo D2, as argumentações ou perguntas relacionadas aos propósitos das aulas distanciavam-se do texto-foco, em um expandir de referências relacionadas às questões atuais de cunho social, político e cultural, tanto no que concerne ao território nacional quanto internacional; surgiam perguntas no *chat*, por parte de estudantes, prevalentemente relacionadas ao cotidiano dos sujeitos, em se tratando de questões práticas do dia a dia, ou a alguns aspectos pontuais do texto, objeto de discussão, a sugerir uma *leitura* tangencial do conteúdo textual em si mesmo, dado o teor da pergunta elaborada, conforme apontado no registro da nota (13) e na nota (14).

Tendo em vista as questões anteriores, parece haver uma implicação no resultado das relações intersíquicas, as quais incidem no desenvolvimento dos sujeitos, intervindo na especificidade da apropriação das discussões promovidas pelo autor D2A1, em *conceitos científicos* (VYGOTSKI, 2014 [1934]), de modo a priorizar-se o ‘ouvir sobre’ as questões abordadas no texto, por meio do Percurso Formativo D2, mais efetivamente do que o ‘ler sobre’, tomado em si mesmo. Essa interpretação reitera-se no seguinte apontamento em (14): *o tema mobilizou porque nos afeta*.

A resposta ao convite à *leitura em coocorrência*, em primeira interpretação, sem, ainda as vozes dos sujeitos participantes deste estudo, aponta um responder que enlaça a realidade imediata dos sujeitos, sugerindo uma relação intersíquica que se fixa na cotidianidade (BRITTO, 2012; 2015) e seus eventuais elos com os textos objeto de discussão do Percurso Formativo D2. Retomando as já mencionadas proposições vygotskianas sobre *conceitos cotidianos e científicos* (VYGOTSKI, 2014 [1934]), o processo intersíquico dos sujeitos participantes de tal Percurso parece passar, pois, pelas questões situacionais imediatas para, então, dar-se uma possível e posterior apropriação via abstração.

Essa atenção aos dados faz-nos retomar a discussão vygotskiana também acerca de *sentido e significados* (VYGOTSKI, 2014 [1934]; 2012 [1931]) e sugerir que os interactantes, a princípio, parecem partir de *significados* já conhecidos sobre dadas temáticas – as questões sociais e atuais concretizam mais facilmente essa ação: ‘o tema mobilizou porque afeta os sujeitos’ – e, pouco a pouco, nas relações intersíquicas no Processo Formativo D2, abrirem-se à possível ampliação de tais *significados* e, portanto, *sentido* de dado *conceito*, considerando a gama de textos científicos tematizados em tal Percurso, em caso de apropriação do conhecimento por via da *leitura* e da escuta.

Acompanhamos, no Percurso Formativo D2, duas participantes de pesquisa, Luísa e Olívia, e as questionamos, quando em campo, sobre as *leituras* no âmbito desse Percurso. Salvaguardando suas microgêneses, ambas, em nossas conversas, pontuaram que liam os textos, em distintos *gêneros do discurso*, exigidos no Percurso Formativo D2. Um dos motivos de manter a integralidade da *leitura*, ademais da própria motivação para a formação acadêmica, era, conforme tais estudantes, conceberem que este Percurso exigia a elaboração de tarefas educativas, que, para serem realizadas, implicavam a *leitura* de determinados textos e/ou a escuta de algum texto em *gênero do discurso secundário*, na modalidade oral, veiculado por vídeo.

Podemos pontuar, no que respeita à resposta de Luísa, em relação ao convite à *leitura* no Percurso Formativo D2, que essa *leitura* ou escuta de textos escritos e orais, como meio de acesso ao conhecimento acadêmico-científico, parecem incidir sobre seu desenvolvimento cultural, uma vez que, em suas palavras, (15) [...] *abrem muito a cabeça. Acho eles muito interessantes, assim*. Ainda conforme esta participante de pesquisa,

(16) *De todos os encontros eu não fui em um. [...] Eu fiz todas as tarefas, li todos os textos, acho que vi todos os vídeos também. Tentei acompanhar ali o Canal [no Youtube] o máximo que eu pude. Eu conto com uma quantidade de leitura por matéria, por semana, sabe? Então, não é um susto porque eu já tô imaginando o que vem; estranho quando não vem porque eu já fico com medo quando vai vir, vai vir um monte. Então, eu prefiro que seja realmente assim, vinte-trinta páginas por semana. Então, eu achei tranquilo em relação a isso. Eu achei que [...] fez abrir bastante a cabeça, fez pensar em coisas que eu, às vezes, não penso, assim.* (Nota microgenética, 10 de dezembro de 2022).

Luísa parece entender a *leitura* como fundamental para o seu desenvolvimento. Não somente a *leitura*, mas as lides com outros materiais, apoiados no *signo linguístico*, requeridos em tal Percurso, como aqueles pela via da escuta, são tributados como importantes para seu processo de apropriação do conhecimento. Ela responde ao convite à *leitura* dominando sua conduta em nome de seu desenvolvimento como estudante de Letras, lendo tudo o que lhe é demandado, em *gêneros do discurso* diversos, em *suportes de texto* de configuração *on-line*. A menção, em (16), de que o Percurso Formativo D2 a fez pensar sobre questões a que não estava habituada encaminha-nos a refletir sobre a própria implicação das discussões em tal Percurso, no desenvolvimento das FPS de Luísa.

As relações intersíquicas, em operação com o *signo linguístico* escrito e oral,

parecem contribuir para que Luísa realoque compreensões sobre determinado objeto, alargando *significados*, e ampliando sua consciência sobre si e sobre o mundo [da linguagem]. A metafórica alusão de Luísa aos textos ‘abrirem a cabeça’ parece justamente estar ligada ao salto qualitativo de desenvolvimento que tais objetos linguísticos, tais relações entre os autores, o próprio Percurso e ela parecem suscitar; trata-se de relações novas se gestando, possibilitando, pois, a aparição de novos campos psicológicos, novas FPS (VYGOTSKI, 2014 [1934]).

Em estreito diálogo com Luísa, inferimos como foi seu primeiro contato com os textos do Percurso Formativo D2, o que ilustramos, evocando suas palavras, na seguinte nota microgenética:

- (17) *O primeiro texto de D2A2 eu achei um pouco mais pesado, aí depois que saiu um pouco de muita definição, aí entrou nos outros textos, aí eu achei muito legal; muito bacana mesmo. E muda bastante a percepção de visão, de língua, de tudo. Eu achei mais denso [A2D2] por eu nunca ter ouvido falar em [área da Linguística]. Como foi de chegada, eu pensei: tá, vamos entender melhor isso aqui. Aí foi um texto que eu fiquei mais em cima. Eu me guio muito pelas perguntas [das tarefas propostas no Percurso Formativo D2]. [Tal Percurso] sempre coloca lá: escolha três e tal [perguntas para responder]. Eu mando três, mas eu faço todas.* (Nota microgenética, 10 de dezembro de 2022).

Reputamos a dificuldade inicial de Luísa, no que respeita à *leitura* dos textos do Percurso Formativo D2 ao distanciamento das discussões conceituais de tal Percurso, uma vez que sua ZDR, na ocasião, exigia um domínio de sua conduta para orientar sua *atenção* a questões que não faziam parte de sua realidade concreta (VYGOTSKI, 2012 [1934], 2012 [1931]). Aqui, novamente, ‘abrir a cabeça’ ou ‘vamos entender melhor isso aqui’ parece apontar para esse distanciamento cultural, e – por implicação – psíquico, em sua relação com os textos e com o Percurso Formativo D2. Luísa sugere que o nível de abstração conceitual do texto de D2A2 está além de sua compreensão imediata, exigindo uma *leitura* mais lenta, em atenção aos aspectos linguísticos, bem como um enfoque às retomadas explicativas, no próprio Percurso Formativo, de modo a tornar intrapsíquico o que, até então, era interpsíquico, suscitando-se o intrincado percurso inter-relacional de que trata Wertsch (1985).

Quando, porém, os textos passaram a ser outros – mais contemporâneos e, alguns, de brevidade textual mais substantiva –, Luísa começou a responder ao convite à *leitura* de modo

mais efetivo e acessível, apontando a uma maior familiarização com a discussão da área de estudo, o que sugere tanto uma internalização anterior de dados conceituais, fruto de sua relação mais complexa com os textos e discussões iniciais, como também, por outro lado, uma facilidade para com textos em que a exigência de abstração parece demandar menor esforço, uma vez que a configuração composicional e o estilo dos textos nos *gêneros* em questão (BAKHTIN, 2010 [1952-53]) concorrem para uma maior compreensão do objeto lido.

Nesse movimento, vemos, primeiramente, uma sinalização para possível alteração nas conexões psíquicas de Luísa (com base em VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 93), resultando em “[...] nuevas síntesis, nuevas funciones cruciales, nuevas formas de conexiones [...]” e, portanto, um alargamento de suas compreensões sobre os conceitos fundantes no Percurso Formativo D2. Por outro lado, os novos textos requeridos, mais facilitados, parecem estreitarem-se com as ZDR e ZDI de Luísa, não derivando em revolucionária formação de novas FPS, mas, contribuindo, pouco a pouco, para escalonadas de desenvolvimento. Aqui, resulta que o ‘novo’ é articulado ao ‘já-sabido’ em vias de um delineamento. A abstração, para Luísa, ‘é pesada’, e os textos que parecem estar mais ligados à atualidade e à sua realidade são, em sua compreensão, mais interessantes; ‘mais legais’.

Vale voltar nosso olhar também para o trecho final da nota (17). Nele, ao comentar que as perguntas norteadoras das tarefas, até mesmo as não obrigatórias, concorreram para sua compreensão sobre dados textuais, Luísa parece assumir a importância das relações intersíquicas, envolvendo o Percurso Formativo D2 e os próprios textos para a *leitura*, haja vista que responder a tais questões favoreceria o movimento de mediar a *atenção* com o propósito da memorização, em prol da escrita e, sobretudo, de sua apropriação [posterior] de determinados conhecimentos, apontando, pois, para a importância da mediação do *signo linguístico*, nesse caso via *escrita*, em tal processo.

Ao acompanhar Luísa em suas vivências no Percurso Formativo D2, bem como ao conversar com ela sobre vivências de *leitura* em âmbito acadêmico geral, inferimos – a partir de seus comentários sobre a carga de *leitura* coocorrente semanal e a quantidade de disciplinas que tem cursado a cada semestre – um forte anseio, e quiçá pressa, em graduar-se em Letras-Português. Luísa frequentemente apontou, em suas considerações, para comportamentos distintos e, em alguns momentos, dissonantes entre si sobre seu processo acadêmico de *leitura*: figura como alguém que lê muito, ao passo que suas respostas, tanto

escritas quanto orais, sobre essas mesmas *leituras*, dissociam-se substantivamente das reflexões abstratas correlatas a tais *leituras*. A seguir, elejo duas notas, uma de campo e, outra, microgenética, com o propósito de avançar na compreensão das respostas ao convite à *leitura*, dadas por Luísa:

- (18) **Luísa faz um comentário sobre o conceito D2a e alude a um outro texto do mesmo autor D2A1, que ela havia lido para outra disciplina. Aqui, vejo uma referência relevante de outras vivências de *leitura*, em favor do Percurso Formativo D2.** A participante de pesquisa procura articular outras *leituras*, a fim de organizar seu *pensamento*, em busca de compreender a definição de D2A1, no que tange ao campo de [área de atuação da Linguística], **mas o comentário mantém-se breve, na expectativa de futuras ampliação e contextualização das ideias; por ora, referendando aquilo que leu.** (Nota de campo, 07 de dezembro de 2021).
- (19) *Eu não tenho, assim, vergonha de perguntar; então, o que eu tinha de dúvida eu realmente falava, assim. É uma aula um pouco mais densa; então, eu passava mais tempo estudando pra [Percurso Formativo D2]. Então, eu ficava mais na função da leitura porque era mais conteúdo, era mais denso, tinha bem mais leituras. Eu acho estranho pessoas que dizem: ‘ah, tem muita leitura. Mas, cara, se fosse matemática ia dizer que tem muito número?’ [...] Eu acho que é uma característica de aluno mesmo, pegar um exemplo abstrato e trazer pra algo mais concreto, né? Mas a parte da aula mesmo o [Percurso Formativo D2] trouxe mais de vivência [...], mas os textos [...] em si, eu achei mais teóricos[...]. Mas essa questão de pegar uma ideia e trazer um exemplo de vida é bem corriqueiro, né? É o que acontece.* (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).

Luísa responde ao convite à *leitura* mais do que somente lendo, participando oralmente, ou em *chat*, no Percurso Formativo, em interação com os sujeitos presentes, sem quaisquer movimentos de timidez, como registrado em (19). Sua participação, no entanto, é, em geral, orientada por comentários relacionados ao cotidiano, apontando que, para que haja uma compreensão sobre dado objeto, sobre dado *conceito científico*, importa, para Luísa, que os *significados* sejam amplamente conhecidos, identificáveis nos *sentidos* que têm lugar em suas vivências. Para tal, ao desenvolvimento dos *conceitos científicos*, Luísa integra recorrentemente os *conceitos cotidianos*.

Quando a questiono sobre esse movimento que sai da abstração e busca a compreensão pela via da concretude da vida – evadindo-se do apoio nos textos em si mesmos, ela procura compreender dados conceitos a partir de exemplificações vivenciadas na prática –, esta participante de pesquisa interpreta esse comportamento seu como sendo uma

‘característica geral dos estudantes’. Essa impressão de Luísa talvez esteja atrelada à questão de que os estudantes, em processo de desenvolvimento das FPS, vivenciem com mais frequência a tensão presente entre os diferentes conceitos (VYGOTSKI, 2014 [1934]), uma vez que, ao se depararem, em suas inter-relações na esfera acadêmica, com discussões teórico-científicas distantes de sua realidade cultural, precisam recorrer a inferências e referências que estão a seu alcance, em seu horizonte axiológico (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) como ponte para a compreensão dessas novas relações, nesses novos ambientes sociais, gestando-se em dado cronotopo. E, no que diz respeito ao Percorso Formativo D2, que se abre para questões de cunho mais social e atual, em suas propostas de *leitura em coocorrência*, a cotidianidade parece ser uma porta para a posterior entrada à abstração; à compreensão dos *conceitos científicos*.

As contribuições de Luísa no Processo Formativo D2, frente à reflexão sobre dados assuntos e conceitos do campo da linguagem, seguem caminhos similares a seu comentário valorativo, em (19), acerca daqueles sujeitos que questionam a carga de *leitura*, no Curso de Letras: “[...] *se fosse matemática ia dizer que tem muito número?*”. Luísa, em geral, parte de exemplos do campo do comum para questionar sobre dado objeto de conhecimento, assim como o fez nesse enunciado. As palavras dela encaminham-nos, mais uma vez, a pensar que o movimento, fruto da inter-relação humana, por meio da linguagem, que possibilita tornar intrapsíquico o que é interpssíquico, não é um processo simples, mas, justamente, um movimento de constantes idas e vindas que, como teorizou Vygotski (2014 [1934]), implica muitas lutas. Recordando as palavras do autor bielorrusso: “El desarrollo cultural [...] sólo puede ser comprendido como un proceso vivo del desarrollo, de formación, de lucha. [...] la formación de tal conducta supone muchas veces lucha, desplazamiento de estructuras viejas [...]” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 303).

Finalizadas as considerações sobre Luísa, no que respeita à sua resposta ao convite à *leitura* no Percorso Formativo D2, seguimos, adiante, com Olívia, também participante deste estudo. Como apontamos anteriormente, ela também se enuncia, dizendo ter acompanhado as discussões, materializadas em textos orais e escritos, requeridos aos estudantes, no Percorso Formativo D2. Olívia, entretanto, em nossas interações em campo, comenta que esse acompanhamento foi, na verdade, parcial dadas as *leituras coocorrentes*. Em suas palavras: (20) “[...] *eu li um* [título do texto] *por* [identificação da atividade requerida]. *Os de vídeos eu*

assisti todos. [...] Não priorizei os vídeos, foi numa ocasião ou outra que eu tava, às vezes, sem saco pra ler, aí ouvi os vídeos." (Nota microgenética, 09 de maio de 2022). Conforme discorre esta mesma participante de pesquisa, se não houvesse tarefas requeridas no Percurso em questão, ela teria lido menos textos. Em uma de nossas primeiras interações, cujo tema eram as *leituras* no Percurso Formativo D2, ela pontua: (21) *"Eu tô lendo os textos. [...] Mas, eu confesso, ainda assim, que [...] eu não tô com tanto tempo pra depositar energia, tá mais fácil com essas perguntas [das tarefas requeridas]. Eu acho que quando vou [ao Percurso Formativo D2], tem coisa que surge super [menção às tarefas]."* (Nota microgenética, 15 de dezembro de 2021).

Essas notas ilustram outras congêneres nas quais inferimos que as *leituras em coocorrência* no Percurso Formativo D2 suscitam em Olívia uma 'eleição' do que ler e do que escutar, com o propósito final de conseguir realizar as tarefas requeridas em tal Percurso. Se, por um lado, parece haver, nesta participante de pesquisa, uma suposta *autorregulação de sua própria conduta*, manifestada justamente nesse processo de 'otimizar' suas *leituras*: ela se orienta em suas atividades, de modo a eleger o que lhe convém ler e/ou escutar, considerando o que, para ela, é relevante em dada situação, buscando despender menos tempo em tal Percurso do que ele integralmente demanda; por outro lado, sugere haver uma *heterorregulação* das próprias tarefas do Percurso Formativo D2 sobre o comportamento de Olívia, fazendo com que ela se incline a ler [ou escutar] sobremodo com o objetivo final de responder ao que lhe é demandado.

Ademais, as próprias perguntas das atividades requeridas orientam Olívia, conforme ela mesma pontua em (21), a eleger o material sobre o qual irá se debruçar e a que assunto orientará sua atenção, quando presente nos encontros do Percurso Formativo D2. A escuta e a *leitura* de Olívia parecem, pois, atividades de busca de informação (com base em GERALDI, 2003 [1991]), com o propósito primeiro de cumprir com as obrigações que o Percurso demanda. Olívia optou por assistir a todos os vídeos do Percurso Formativo D2 e selecionar alguns textos para a *leitura*, conforme sua volição e tempo disponível em sua rotina, indiciando um 'apressamento' de sua dedicação ao referido Percurso.

A *leitura*, como já argumentamos, requer modo de comportamento específico, tempo específico, tanto quanto desenvolvimento específico da *atenção mediada*, diferentemente do escutar um texto no *gênero* 'palestra' ou 'minicurso'. A depender do objeto de conhecimento,

a escuta, em geral, acaba por exigir outro tipo de esforço cognitivo e demanda menos tempo do que a *leitura*, por si mesma, requer. Nesses termos, talvez possamos qualificar, aqui, a escuta, por parte de Olívia, de palestras e/ou minicursos como atividades *lean back* (RONCAGLIA, 2010). Escutar textos nesses *gêneros*, em *suporte on-line*, embora exija um agir singular, justamente por se caracterizar como uma tarefa de estudo, possibilita, em contrapartida, uma postura mais relaxada quando em comparação com a *leitura* [também] de estudo. Retomando a definição de Roncaglia (2010), uma atividade *lean back*, é “[...] caratterizzata da una fruizione rilassata [...] di una informazione che ci assorbe ma da cui possiamo lasciarci trasportare senza la necessità di interventi attivi di elaborazione e manipolazione.”. (RONCAGLIA, 2010, p. 14)⁷¹. Quando Olívia argumenta que estava sem paciência para ler os textos, por isso escutou os vídeos, ela precisamente sugere a eleição de uma tarefa menos custosa a ela, e que pudesse colocá-la em posição de conhecer minimamente sobre dado assunto, a fim de poder acompanhar as discussões propostas no Percorso Formativo D2.

As ações de Olívia, no referido Percorso Formativo, em nossa compreensão, caminham para um lugar de facilitação e passagem: prioriza-se, antes, o fazer; ela vai diretamente ao ‘ponto’, tangenciando outros caminhos, outros (des)encontros. Dessa nossa argumentação deriva a seguinte reflexão: se por um lado, o desenvolvimento da conduta está ligado, para Vygotski (2012 [1931]), à capacidade de realizar atos volitivos, de tomar decisões; por outro lado, quando a decisão está vinculada a estímulos externos, estaríamos diante de uma conduta *heterorregulada*. Pontua Matiuskin (2012, p. 368), à luz de Vygotski (2012 [1931]): “Quando se trata de actos volitivos, la situación de elección no se vincula a estímulos externos, sino a estados internos que exigen la toma de una decisión.”. Ademais, vale acentuar que para Vygotski (2012 [1931]), as FPS só podem surgir e, portanto, haver a apropriação de dado conhecimento, quando há o domínio da conduta por parte dos sujeitos, de modo a regular sua atenção, regular sua memória, seu *pensamento* e sua *linguagem* em favor de dada vivência, de dada vivência.

⁷¹ É caracterizada por uma fruição relaxada [...] de uma informação que se absorve, mas em relação à qual podemos nos deixar transportar, sem necessidade de intervenção elaborativa ativa ou de manipulação. Ocorre como quando lemos um romance ou vemos um filme. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para finalidades desta tese).

Dessa explanação talvez possamos questionar sobre ‘o que’ ou ‘quem’ opera nas *leituras* dessa acadêmica: a) Olívia opera sobre os textos, elegendo-os, conforme sua compreensão de relevância para sua formação acadêmica, considerando suas vivências? ou b) Olívia abre-se para que os vídeos, por sua oferta de rapidez, operem sobre ela, quando os elege como material fundante do conhecimento para acompanhar o Percurso Formativo D2? Embora haja complexidades de operações psíquicas envolvendo o comportamento de quaisquer sujeitos, as quais não podemos dar conta de responder como linguistas, talvez possamos arriscar que haja aí uma implicação dialética entre a e b, operando em como Olívia responde ao convite à *leitura*, no Percurso Formativo D2; ela parece ir com seu domínio até certo ponto e, concomitantemente, parece facultar ingerências de fatores externos sobre si mesma, como os vídeos e o tempo mais breve de *atenção mediada* que eles tendem a requerer.

Seguimos com a resposta de Olívia ao convite à *leitura*: quando questionada sobre o teor dos textos para sua formação, ela assim discorre: (22) “*Os textos [...] eu tô achando tranquilos. [...] por enquanto tá sossegado, tranquilo. [...] Mas eu não acho os textos longos, mas [há] dois por [menção a uma determinada atividade], então eu não consigo ler com a dedicação que eu gostaria, sabe?*” (Nota microgenética, 15 de dezembro de 2021). Essa declaração reitera inferência nossa de que a *coocorrência* implica escolha, para Olívia, nas tarefas no Percurso Formativo D2. E essa ‘escolha’ decorre não necessariamente da quantidade de materiais socializados em tal Percurso; está, em vez disso, estreitamente ligada à sua *microgenia*, seu ato volitivo, dentro da realidade de sua formação acadêmica. A partir da próxima nota microgenética, permitimo-nos acentuar que o envolvimento de Olívia com o Percurso Formativo D2 tem relações estreitas com sua historicidade. Eis sua voz:

(23) *Tem acontecido um fenômeno [no Percurso Formativo D2]. Eu tenho impressão que eu vi essa [discussão] trinta vezes na graduação, sabe? [...] às vezes é o mesmo texto, às vezes é a mesma pauta que eu já vi em duas ou três matérias anteriores, sabe? Às vezes, sobre [dado assunto], já tive matéria de [nome de disciplina] que a gente falava basicamente só de [menciona o conceito] e as coisas são muito parecidas. Então, eu sinto que não tô aprendendo nada. Então, os textos [do Percurso Formativo D2], em geral, me cansam muito. De tá com essa sensação de já ter visto isso há muito tempo. O grande problema é que eu acho que [esse Percurso Formativo D2] era pra eu ter feito no quinto semestre e eu deixei pra fazer no nono, então, também, não é um problema da matéria. É que eu deveria ter feito num time e fiz em outro e pra mim não sinto que tá agregando muito, sabe?* (Nota microgenética, 03 de janeiro de 2022).

Olívia parece apartar-se das discussões não pelo distanciamento interpéssico entre ela, os autores dos materiais socializados e os interactantes envolvidos no Percorso D2, nem mesmo pela *coocorrência* de textos em si mesma, mas porque o convite à *leitura* dirigido a ela, como integrante do Percorso Formativo D2, é um convite que não incide sobre sua ZDR. Olívia afirma ter a sensação de acompanhar tais discussões reiteradas vezes durante a sua graduação em Letras, em outros Percursos Formativos, o que, para ela, não concorre para novas ingrediências em sua formação conceitual acadêmica.

Aqui, não parece haver a colisão ‘dramática’ (VERESOV, 2007) sendo emocional e mentalmente vivenciada como um drama social, que faz com que o interpéssico venha a se tornar intrapéssico, haja vista que as *leituras* no Percorso Formativo D2 não parecem operar sobre as FPS já estabelecidas, ou em estado compartilhado e situado, de Olívia. Não parece haver, nas relações interpéssicas de Olívia, no interior do Percorso Formativo D2, uma reorganização de sua compreensão sobre dado objeto de conhecimento, a fim de propiciar formações de novas FPS. Se as FPS aparecem como relação social para posteriormente se tornarem individuais, intrapéssicas (VYGOTSKI, 2012 [1931]), as relações estabelecidas por Olívia, por meio da *leitura*, em tal Percorso, não parecem contribuir para que ela assimile tais relações, dominando sua conduta, a partir do desenvolvimento psíquico em que se encontra, de modo a ter outras compreensões e estabelecer outras relações para com dadas discussões teóricas.

Olívia, portanto, responde ao convite à *leitura* lendo parcialmente os textos propostos e utilizando outros recursos no campo do conhecimento para poder responder às obrigações que o Percorso Formativo D2 requer. Ela assume essa situação para si, compreendo os limites de sua vontade (BRITTO, 2012; 2015), mas, sabendo, também, que poderia agir de outra maneira: ela coloca seu cansaço – ou enfado – com dadas discussões como central no modo como encara o seu processo em tal Percorso: por essa razão ela não lê todos os textos, por essa razão ela prioriza os vídeos.

Isso posto, de um lado, temos Luísa que, em suas enunciações, pontua ler tudo o que lhe é requerido, não só no Percorso Formativo D2, mas em todos os Percursos de que participa, e que, em sua textualização escrita e oral, aponta – como veremos adiante –, para um aparente distanciamento da internalização das relações estabelecidas com os textos em tal Percorso Formativo D2; e, de outro lado, temos Olívia, que não lê tudo o que lhe é requerido,

mas escuta todos os materiais socializados no ambiente do Percurso Formativo D2, distinguindo-se de saltos qualitativos (VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2014 [1934]) de conhecimento sobre dado objeto, colocando-se no campo do já conhecido, do já sabido.

Chegamos, assim, ao fim da primeira seção deste capítulo, com a análise das vivências com a escrita, no que respeita ao convite à *leitura* do Percurso Formativo D1, com Bruna e Nina, e do Percurso Formativo D2, com Luísa e Olívia, e suas respectivas respostas. Tendo em vista as reflexões postas até aqui, podemos, a princípio, registrar que a *leitura* acontece de modo distinto em cada relação entre dada microgênese e dado ambiente social. Conforme as relações vão sendo promovidas, gestadas, organizadas em dado *cronotopo*, há implicações tanto no convite à *leitura*, bem como no modo como as acadêmicas respondem a esse convite. Cada Percurso convida a seu modo e gesta, no interior desse convite, respostas que movem a constituição de cada sujeito envolvido no percurso, conforme sua realidade histórico-cultural.

Adiante, buscaremos compreender um pouco mais acerca das vivências com a *leitura* por parte dessas acadêmicas participantes desta pesquisa, no interior dos respectivos Percursos Formativos, de modo a melhor compreender como a *leitura* tem se estabelecido no interior da *esfera acadêmica*.

6.2 AS ESTUDANTES LEITORAS NO TENSIONAMENTO ENTRE *CONCEITOS COTIDIANOS* E *CONCEITOS CIENTÍFICOS*: A *LEITURA EM UNICIDADE* E A *LEITURA EM COOCORRÊNCIA*

Se, na longa seção anterior, buscamos refletir sobre as vivências das participantes de pesquisa, no que respeita à *leitura* na esfera acadêmica – no âmbito dos Percursos Formativos D1 e D2, com enfoque aos convites à *leitura*, bem como as respectivas respostas a eles –, neste momento, nosso foco estará em discorrer sobre como essas mesmas participantes de pesquisa lidam com o tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos*, no interior desses mesmos Percursos, pela via da *leitura*.

Para tanto, iniciaremos com as acadêmicas Bruna e Nina, em suas lides com a *leitura* dentro do Percurso Formativo D1 e, em seguida, refletiremos sobre tais lides com a *leitura* por parte das acadêmicas Luísa e Olívia, no Percurso Formativo D2. Vale lembrar, aqui, que nosso foco não está nos Percursos Formativos em si mesmos; assim, não evocaremos a operação propriamente dita com esses conceitos em tais Percursos, mas em como se

estabelece esse tensionamento entre eles, materializado em vivências das participantes de pesquisa em questão.

6.2.1 *Leitura em unicidade: a imersão e/ou dispersão das estudantes leitoras na abstração teórico-científica*

Antes de evocarmos as vozes das participantes de pesquisa Bruna e Nina, cabe recordar que o Percurso Formativo D1 foi constituído por uma proposta de discussão sobre uma obra fundante do campo da Linguística e, a partir dessa mesma obra, as explicações e reflexões se constituíram; daí nossa definição: *leitura em unicidade*. Havia, em geral, no Percurso Formativo D1, como registramos nas notas de campo (2) e (3), no início deste capítulo, recorrentes alusões a *conceitos cotidianos*, em favor de facilitar a compreensão – por parte dos interactantes – das discussões de cunho teórico-científico da obra, objeto de estudo, e com o propósito de expandir progressivamente dado conteúdo.

Essas menções a outros *conceitos* eram bastante variadas: partindo tanto de *conceitos científicos* enovelados à Filosofia e à Arte quanto de *conceitos cotidianos*, fruto das vivências empíricas do interlocutor, no Percurso Formativo D1. Podemos, salientando o que foi sugerido na seção anterior, tomar essa constituição de tal Percurso – gestada sobre uma mesma obra, com alusões a *conceitos cotidianos* – como anéis que confluem em favor de uma mesma *espiral* (VYGOTSKI, 2014 [1934]), sob os auspícios – como mencionamos anteriormente – de se facilitar a compreensão de um conteúdo teoricamente mais adensado.

Tendo em vista as notas de campo e as notas microgenéticas apresentadas até o momento – representativas de outras tantas congêneres –, resultado das vivências em campo, era comum, na *leitura em unicidade*, os sujeitos apresentarem-se silentes nas inter-relações do Percurso Formativo D1, quando as discussões se davam estritamente em torno da obra fundante D1O1, em enunciações pela via de *conceitos científicos*. Assim, em muitas ocasiões, como apontamos em (2) e (3), era preciso colocar em cena os *conceitos cotidianos*, em ausculta à alteridade em se tratando dos estudantes; era preciso, pois, buscar uma aproximação desses sujeitos, de modo a reiterar os *conceitos científicos* pela via de exemplos que pudessem ser destrinchados, compreendidos, pelos participantes do referido Percurso, os quais, coincidentemente, manifestavam-se, fazendo-o apenas por *chat*, quando as discussões

se davam por essa via da empiria.

Considerando a constituição do Percurso Formativo D1, partimos, agora, às palavras de Bruna, no que respeita a sua ‘imersão’ na abstração, na *leitura em gêneros do discurso científico-acadêmicos*, no referido Percurso. Conforme já pudemos antever no tangente a Bruna, nas respostas ao convite à *leitura* – em suas enunciações nas notas microgenéticas (4), (6) e (7) –, ela manifesta dificuldades para regular sua atenção nas discussões propostas pelo Percurso Formativo D1 e adjetiva tais discussões como ‘devaneio’ e ‘viagem’. Em outras inter-relações com esta participante de pesquisa, ela alude aos encontros de dado Percurso, de tal maneira:

(24) *Essa coisa [...] de ficar divagando [no Percurso Formativo D1], aí vai e faz um negócio histórico, eu não consigo acompanhar. Só que eu nunca consegui acompanhar isso, não é o jeito que eu aprendo. Então, assim, a hora que [...] começa a divagar [...] e vai e fala sobre um monte de coisa que eu não consigo entender o que tá falando porque se você não estiver 100% focada no que [...] tá falando, acabou. Você tem que tá super ali naquela ‘vibe’ [...].* (Nota microgenética, 11 de abril de 2022).

Além das notas microgenéticas presentes na primeira seção, como explicitamos anteriormente, Bruna reafirma sua compreensão sobre o Percurso Formativo D1, em modalidade *on-line*, como um espaço de ‘divagação’. As explicações, ou melhor, a escuta da *leitura* da obra fundante, no Percurso Formativo D1, é assimilada como um conteúdo difícil de entender e acompanhar, exigindo-se, conforme esta mesma participante de pesquisa discorre, a seleção absoluta da atenção para que seja possível haver compreensão.

Se na seção anterior comentamos sobre as respostas de Bruna ao convite à *leitura*, aqui, podemos estender a análise, refletindo sobre o processo de abstração desta acadêmica, e sua relação com os *conceitos científicos*. O Percurso Formativo D1 é caracterizado por abarcar questões de alto nível de abstração, gestando sua discussão sobre uma mesma obra fundante, o que supõe operar, em tempo integral, com complexos *conceitos científicos* da esfera acadêmica.

Quando Bruna comenta não conseguir acompanhar as discussões propostas, documentamos sua dificuldade para operar intrapsiquicamente com aquilo que lhe é oferecido, por meio de generalizações/*palavras/conceitos*, nas relações interp-síquicas, no Percurso Formativo D1, uma vez que, com base em Vygotski (2014 [1934]), inferimos que os

conceitos desta acadêmica, no que respeita a uma área do conhecimento, a Linguística, não estão minimamente desenvolvidos para que a compreensão sobre um objeto específico possa suceder, ainda que as discussões de dado Percurso lancem mão de *conceitos cotidianos*, a fim de possibilitar o estreitamento entre o repertório dos sujeitos presentes nessas vivências, em dada esfera da atividade humana. Parece haver tanto distanciamento entre o conteúdo em estudo e a realidade cultural-social de Bruna que ela, considerando sua historicidade, não consegue anelar as discussões, de modo a conseguir minimamente compreender aquilo que é tematizado.

Recordando Vygotski (2014 [1934]), o desenvolvimento dos *conceitos científicos* é resultado das relações mais formalizadas e escolarizadas, pelas condições objetivas de apropriação dos produtos culturais. E Bruna, ao mencionar dificuldades para acompanhar o que é dito (24), sinaliza um distanciamento na progressiva fundamentação dos objetos do conhecimento. Para que haja desenvolvimento dos *conceitos* é necessário, aponta o autor bielorrusso, o desenvolvimento de uma série de FPS, tais como *atenção mediada*, *memória lógica*, *abstração*, *comparação*, *diferenciação* (VYGOTSKI, 2014 [1934]). Voluntariar sua própria atenção nas discussões em curso ali é operação árdua para Bruna, limitando-se, pois, a possibilidade de haver desenvolvimento de outras funções e, conseqüentemente, de efetiva apropriação intrapsíquica de tais *conceitos* abordados no Percurso Formativo D1. A nota seguinte concorre para a compreensão do que vimos discorrendo:

(25) *Esses textos da Linguística geralmente são muito mais interpretativos. Então você tem que prestar muito a atenção quando você tá lendo e você tem que ter uma habilidade de dissecar o que o cara tá falando porque eles nunca falam nada claramente. O negócio nunca é direto: 'ah, eu quero dizer isso'. Não, ele faz um negócio para conseguir falar aquilo de um jeito bonito e tal, e isso me deixa estressada.* (Nota microgenética, 11 de abril de 2022).

As relações humanas se constituem, ou melhor, desenvolvem-se com o uso da *palavra*. Desde aí, sejam as *palavras* fruto de relações sociais imediatas, pelos *conceitos cotidianos*, sejam elas fruto de relações formais e escolarizadas, pelos *conceitos científicos*, operamos por generalizações (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]; DAVÍDOV, 1988). A *escrita*, como já vimos argumentando, é um produto cultural que viabiliza o desenvolvimento dos *conceitos científicos* e está diretamente ligada às formas superiores da consciência.

Nesse sentido, quando Bruna, em (25), alude aos textos de Linguística como ‘interpretativos’, sugerindo haver a necessidade de constante *atenção mediada* e, ademais, mencionando que os autores de dados textos nunca escrevem de modo claro, tácito, parece-nos indiciar-se uma busca de *leitura* dos autores por via tangencial à abstração teórico-científica, uma vez que lidar com essa mesma abstração implica uma verbalização, na origem, menos transparente, exatamente porque conceitualmente generalizadora (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]). O referido texto, em *gênero do discurso secundário*, objeto de conhecimento do Percurso Formativo D1, mostra-se hermético por demandas de ‘interpretação’, se este último termo for tomado no vasto sentido com que tende a lhe atribuir o senso comum (BRITTO, 2012;) ou a sobrevalorização que tende a lhe delegar a virada linguística (LYOTARD, 2013 [1979]).

É sabido que a *leitura*, em sua constituição como tal, implica a ‘interpretação’, quer seja tomada como uma ‘atividade’ que requer um intrincado processamento cognitivo (MORAIS, 1996); quer seja tomada como enoveladas conexões para as quais concorrem diferentes redes neurais (DEHAENE, 2012); quer seja tomada como o agenciamento de conhecimentos prévios e de esquemas cognitivos já de domínio do leitor (KOCH, 2003; 2004); quer seja concebida como necessariamente articulada à historicidade socioeconômica do leitor (BRITTO, 2003; 2012; 2015).

A questão que se coloca aqui, porém, a nosso juízo, transcende ‘interpretar’ em si mesmo, para se alocar em um patamar bem mais complexo: trata-se do ato de abstrair teórico-cientificamente o objeto de estudo por meio do conteúdo lido, do que a mencionada ‘interpretação’ é parte, mas não sinônimo, já que essa abstração só pode acontecer se houver o concurso cognitivo, neural, conceptual e histórico anteriormente mencionado, mas como meio para o ato de abstrair, e nunca como sinônimo dele. E a finalidade para a qual a abstração se presta, requerendo em si mesma a interpretação, é a apropriação do conhecimento, tornando intrapsíquico o que é interpsíquico (com base em VYGOTSKI, 2013 [192_]; 2012 [1931]; 2014 [1934]).

Assim, possivelmente essa dificuldade registrada por Bruna tenha uma profundidade substancialmente maior do que sugere à primeira vista, e – no caso específico do Percurso Formativo D1 – diga respeito ao desafio dos estudantes do nosso tempo histórico para lidar com o que ‘lhes dizem’ autores de um tempo histórico outro, marcado por outro tipo de

relações de aprendizagem, ambientadas em outra velocidade de cômputo do tempo – como a Sociologia de advertência pós-moderna de Bauman (2001) anuncia – e em outros contornos de concurso da atenção.

Eis, pois, a impossibilidade de o autor em questão elaborar um texto escrito de maneira ‘clara’, como a leitora Bruna requer, haja vista que a *escritura*, em si mesma, sai dos limites das representações, como pontua Davídov (1988), e é iniciada, discorre Vygotski (2014 [1934]), sempre por uma atitude mediada em relação ao objeto. Não estamos lidando, portanto, com conceitos do plano da empiria, como a palavra ‘irmão’, recorrendo ao exemplo vygotkiano, mas operamos, no campo científico, na *escrita*, com conceitos que estão em um plano ‘indireto’. E seguramente isso não se restringe à distinção de historicidade entre leitor e autor que caracterizam a obra aqui em menção, porque é extensivo a todo ensaio científico em sua históriação como *gênero secundário* (BAKHTIN, 2010 [1952-53]).

Eis, pois, a debilidade dos *conceitos científicos*: o verbalismo (com base em VYGOSTKI, 2014 [1934]). Dada a densidade abstracional lançada pelo autor, a obra, no Percorso Formativo D1, exige que o leitor opere com inúmeras generalizações. E é apenas operando com elas que se torna possível anelar progressivamente as discussões propostas, em vias de conseguir seguir o movimento em espiral, em favor da apropriação dos conteúdos-foco abordados.

Nesse sentido, considerando o que foi posto até aqui, vale também aludir que a escrita científico-acadêmica não é constituída em prol da natureza estritamente formal da enunciação, como sugere Bruna, em (25), apontando a escrita dos textos em Linguística como sendo elaborados para parecerem ‘bonitos’, ou para dificultarem a *leitura*; é, diferentemente disso, uma produção que mantém relações estreitas entre a *forma* e o *conteúdo* da obra.

Adicionalmente, cabe acentuar que, quanto mais adensado é o conteúdo de uma obra, mais *sentidos* comporta à palavra, dadas a dialogia dos *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2010 [1952-1953]); assim, ‘dissecar’, em (25), seria justamente operar com esse adensamento de *sentidos* que, para Bruna, tangencia-se, considerando suas vivências culturais e a relação que estabelece com a *leitura* assim configurada. Bruna indicia esperar dos *conceitos científicos* a mesma relação que ela mantém, na empiria, com tais objetos de conhecimento, sob a forma dos *conceitos cotidianos*, restringindo-se, aí, a possibilidade de ampliação dos *significados* particulares sobre esses mesmos objetos. A ‘clareza’ que requer

Bruna nos textos escritos parece justamente partir do plano daquilo que é imediato, cotidiano: movimento, a nosso ver, desafiador na modalidade escrita, em se tratando da produção cultural científico-acadêmica, questão para a qual o ato de educar deve endereçar especial atenção (BRITTO, 2012; 2015).

Tendo nos ocupado de Bruna e sua relação com a *leitura*, no que respeita ao tensionamento dos *conceitos cotidianos e científicos*, partimos, a seguir, para a segunda participante de pesquisa, Nina, também com o propósito de analisar suas relações com a *abstração* conceitual por meio da *leitura* no Percurso Formativo D1.

Para tanto, evocamos, inicialmente, as seguintes notas microgenéticas:

(26) *Eu achei muito interessante [o Percurso Formativo D1], mas confesso que, em alguns momentos, eu ficava, realmente, tipo, “ah, de novo esse livro? [...]” Em parte, eu acho que é porque [o Percurso Formativo D1] se repete bastante em muitas coisas. Então, acabava que muitas vezes [...]rememorando muitas coisas que tinham sido dadas, que eram realmente importantes, mas que eu sabia que eu já tinha anotado, que eu já tinha extraído o que eu tinha que extrair daquilo. E aí eu ficava esperando, às vezes, o conteúdo. [...] E sempre tinha [...] mais coisas pra se extrair nele. Até análise dele [autor]; pensamentos. (Nota microgenética, 13 de maio de 2022).*

(27) *No início, eu fiquei pensando, tipo, “quando é que [...] vai mudar pra algum outro autor?” Daí quando eu percebi que [...] não ia mudar eu até fiquei “ok, vamos ficar só nesse”. [...]. Mas, o bom é aquilo, né?, [Conhecer] a fundo, todo o livro, assim [...]. Enquanto [...] em outras matérias, se você pega e trabalha com vários livros por causa de cada temazinho, acaba que você consegue extrair mais o que tem a ver com aquele tema realmente, do que muitas outras coisas que estão imbricadas naquele texto, naquele livro [...]. (Nota microgenética, 13 de maio de 2022).*

Dessas notas – ilustrativas de outras tantas congêneres –, antes de seguirmos com as palavras de Nina, vale pontuar que a *leitura em unicidade* justifica-se em ‘abstrações absolutas’ tais, de modo que talvez não fosse possível lidar com textos em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* em *coocorrência*, sob o risco de que sejam rompidos os anéis que se enovelam sob um mesmo núcleo, dificultando, assim, historiar-se em intrapsíquico o que é da ordem do interpsíquico, consideradas as vivências dos sujeitos presentes no Percurso Formativo D1. Nesse sentido, o convite à densidade abstracional, sem se posporem outros textos, parece ser um convite também à reiteração, levando-nos a Wertsch (1985), o qual sublinha que se enunciar para as finalidades da apropriação do conhecimento envolve o emprego de um sistema de *signos*, obrigando-nos a dizer um pouco mais ou um pouco menos

do que entendemos e pretendemos no todo enunciativo com vistas a tais finalidades, a depender de quem se historia intersubjetivamente.

As reiteradas idas e vindas no Percorso Formativo D1 talvez sejam justificadas não somente pela modalidade de educação remota, e a possível fronteirização dos diálogos nela implicada, como vimos na seção anterior, mas também ao próprio teor abstracional presente na obra fundante D1O, a qual requer constantes retomadas sobre os *conceitos científicos* em pauta, a fim de que os interactantes presentes possam se apropriar deles.

Esse dizer mais, aparentemente necessário, parece repercutir-se em outro comportamento de Nina, participante desta pesquisa. Dadas suas palavras, em (26) e (27), bem como as notas da seção anterior, inferimos que esta acadêmica iniciou seu processo no Percorso Formativo D1 *autorregulando sua conduta*, com vias a manter sua atenção nas discussões propostas, sobre a *leitura* fundante D1O, de D1A. Essa atenção, ou mesmo, esse *domínio da conduta* para manter o foco nas questões tematizadas, parece, todavia, ter arrefecido no decorrer do Percorso Formativo D1, como também tratamos de elucidar na nota (9), na seção anterior, ao sugerir uma *heterorregulação* de Nina, no que compete às presumíveis avaliações propostas em tal Percorso; avaliações essas que não ocorreram, o que fez com que ela fosse reduzindo progressivamente suas anotações ao longo do semestre.

Além das próprias atividades, as quais Nina ‘esperava’ como reguladoras de sua volição em seu processo acadêmico – e essa discussão se assemelha ao que tematizamos sobre Olívia, no Percorso Formativo D2, na seção anterior –, indicia-se em sua voz um posterior alheamento ao Percorso Formativo D1, fruto também das reiteradas explicações sobre determinados *conceitos científicos*, presentes na obra fundante D1O, objeto de estudo de tal Percorso, quando esta participante de pesquisa registra, tanto em (26) quanto em (27), que a ‘repetição’ a enfastia.

As enunciações de Nina nas duas notas apresentadas assinalam a complexidade de sua compreensão sobre tais vivências com a *leitura* no Percorso Formativo D1, uma vez que esta participante de pesquisa parece apontar para uma conscientização sobre a organização do Percorso Formativo D1, ao discorrer sobre sua conclusão de que ele se manteria em uma única obra durante todo semestre, o que implicaria aprofundamento sobre um autor específico, como ela mesma pontua e sugere ser esse um caminho produtivo e interessante.

Aqui, mantendo-nos na teoria vygotskiana, a inter-relação com um interlocutor mais

experiente faculta a Nina ir além de sua compreensão imediata, de modo a ampliar o sentido de cada *conceito*, mediado pela *palavra* desse interlocutor, no Percurso Formativo D1: o que ela, como leitora universitária, sinaliza dificuldades para alcançar, dada sua historicidade até ali, é alcançado pela *leitura* do interlocutor mais experiente, ampliando-se, pois, a forma como concebe a realidade cultural ali em questão (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985).

Por outro lado, entretanto, inferimos que essa mesma reiteração sobre a obra fundante D1O, a partir da *palavra* desse interlocutor, implica que Nina se aparte das discussões propostas, deixando, muitas vezes, de regular sua atenção e de continuar tomando notas no Percurso Formativo D1. Em muitos encontros em que há retomadas teórico-científicas, seja pela via dos *conceitos cotidianos* ou pela operação sobre o *conceito científico* como tal, por sua definição semiótica (DAVÍDOV, 1988), o aparente ‘já sabido’ de Nina parece capturar sua volição no processo de ensino e aprendizagem, impedindo também que os anéis da espiral possam se consolidar, de modo a tornar intrapsíquico o que ainda é interpsíquico (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) em Nina. Podemos também acompanhar essa postura de apartamento das discussões, a partir da *leitura*, no Percurso Formativo D1, na seguinte nota de campo:

(28) No início do Percurso Formativo D1, Nina fez anotações mais longas das aulas. Posteriormente, **pouco a pouco, as anotações foram se tornando mais curtas**, por vezes, com um parágrafo apenas, ou mesmo uma frase e até apenas uma palavra. **Ela própria, em interações em campo, pontua que, em alguns momentos, deixou de regular sua atenção no Percurso Formativo D1, por conta das constantes reiterações teóricas.** (Nota de campo, 14 de maio de 2022).

A partir do trecho final da nota (28), é possível reiterar essa postura de Nina, no que respeita à sua mudança de engajamento no Percurso Formativo D1. Nina segue até onde a discussão sobre a *leitura* de D1O parece-lhe novidade e, pouco a pouco, vai diminuindo seu interesse, conforme a reiteração do dizer vai sendo uma constante. Parecem-nos, pois, bastante peculiares as vivências de Nina com a *leitura* no Percurso Formativo D1, pois esta acadêmica, em interações em campo, discorre sobre seu interesse em tal Percurso, sobre seu engajamento para com os conteúdos socializados e as inter-relações com os interactantes presentes, bem como com a obra fundante, mas, concomitantemente, em suas respostas

teóricas, tanto oralizadas quanto escritas, sobre os conteúdos estudados em tal Percurso, esses interesse e engajamento iniciais distinguem-se de apropriação efetiva do conhecimento respectivo a eles. Ou talvez: ela se aparta das discussões por supor o ‘já saber’, mas o ‘já saber’ se evanesce quando ela discorre sobre tais conteúdos, seja por meio da modalidade oral, seja pela modalidade escrita da língua. Vejamos:

(29) Em nossas interações, ao perguntar sobre os exemplos de cunho cotidiano, registrados no Percurso Formativo D1, e sobre a razão desses referidos exemplos, Nina comenta que, em alguns momentos conseguia acompanhá-los, mas que, em outros, não entendia a relação de dado *conceito cotidiano* com os *conceitos científicos* presentes da Obra D1O. Ao tentar retomar determinados *conceitos cotidianos* socializados no Percurso Formativo, a fim de explicá-los a mim, Nina não conseguia estabelecer relação com os *conceitos científicos* da Obra D1O. Explicou-me os *conceitos cotidianos* dissociados da relação com a obra fundante D1O. Essa dissociação entre as analogias do Percurso Formativo D1 e as discussões científico-acadêmicas indicia-se também nas anotações desta participante de pesquisa sobre esse mesmo percurso. Ela, em muitas aulas, anotou os exemplos dados no Percurso Formativo D1 dissociados da discussão proposta: a razão da alusão de exemplos se evanesceu ali. (Nota de campo, 20 de maio de 2022).

(30) *Semana passada, [...] eu senti que [...] foi muito fora da curva [...]. Tava[-se] explicando o [conceito D1c] e daí [...] começou a falar sobre [um exemplo, a partir de um conceito cotidiano]. Eu fiquei: "nossa, mas em que ponto [...] tá?" Daí eu: "tá, entendemos o exemplo e agora?" Foi um exemplo legal, mas poderia ter voltado um pouco mais [para a relação com o conceito científico].* (Nota microgenética, 13 de maio de 2022).

Os exemplos capitais para as concepções presentes na obra fundante D1O eram constantemente explicados a partir da alusão a *conceitos cotidianos*, os quais, em se tratando de Nina, foram compreendidos, mas ainda não elaborados em estreita relação com os *conceitos científicos* abordados em tal obra. Esta participante de pesquisa, em suas vivências com *leitura* no Percurso Formativo D1, mostra-se titubeante para acompanhar a abstração proposta pelo interlocutor mais experiente, uma vez que a relação intersíquica ainda não lhe faculta essa apropriação, ou porque a historicidade de Nina esteja mais distanciada do repertório de seu interlocutor, impossibilitando-se o anelar conceitual na discussão em pauta (com base em WERTSCH, 1985).

A nota microgenética (30) reitera essa questão quando Nina registra que havia compreendido o exemplo, mas não conseguia acompanhar a que ponto da obra D1O o exemplo aludia. Ela sinaliza tanto um certo fastio como incompreensão das relações ali

gestadas. As notas aqui apresentadas, as quais evocam outras congêneres, indiciam que esta participante de pesquisa encontra-se em um vir-a-ser quanto a apropriar-se dos *conceitos científicos* capitais da discussão, apontando, quiçá, para um *pensamento* ainda por complexos, *sincrético*, no que compete ao Percurso Formativo D1, lidando, pois, com fragmentos ainda avulsamente tomados no campo teórico-científico. Aludindo a Vygotski (2014 [1934]), o ‘*pensamento* por complexos’ é baseado em distintos vínculos reais, os quais, em geral, não têm relação entre si. Em suas palavras:

En los conceptos, los objetos están generalizados según un solo atributo; por el contrario, en los complejos lo están por múltiples vínculos reales. Por eso, el concepto refleja una única conexión entre los objetos, una relación relevante uniforme, mientras que el complejo refleja una conexión práctica, casual, concreta. (VYGOTSKI, (2014 [1934], p. 139).

Aludir a Vygotski (2014 [1934]), sugerindo que Nina esteja ‘pensando por complexos’ no Percurso Formativo D1 não significa caracterizar como tal a forma com que Nina opera cognitivamente com outros percursos, outras discussões do campo teórico-científico, mas indicia que essa acadêmica, no que tange às discussões apresentadas, tende a protagonizar um acompanhamento ainda embrionário do conteúdo socializado, considerando o distanciamento entre a historicidade dos interactantes ali envolvidos.

Não significa também que a apropriação do conhecimento, no que tange a essa acadêmica, tenha condicionantes. Nina é uma estudante que aponta para uma busca progressiva de desenvolvimento acadêmico-científico, mas, seguramente, para que haja a formação de novas FPS, em se tratando dos *conceitos científicos* constitutivos desse Percurso Formativo, são necessárias idas e vindas; essas constantes imersão e participação das/nas relações sociais formalizadas (VYGOTSKI, 2014 [1934]), em uma inclinação *forward* (com base em RONCAGLIA, 2010), na *leitura*, que impulse o desenvolvimento humano.

Tendo isso em vista, fechamos esta seção, com foco nessas duas participantes de pesquisa, reiterando que o tensionamento entre *conceitos científicos* e *cotidianos*, na *leitura* é um caminho: o desenvolvimento dos primeiros, apoia-se em determinado nível de maturação dos segundos (VYGOTSKI, 2014 [1934]). Em Bruna e Nina esse caminho, no que respeita a sua presença no Percurso Formativo D1, acontece de forma idiossincrática – como não

poderia deixar de ser em uma análise que se quer microgenética –, mas com ingrediências que fortemente indiciam como se historia a *leitura* na *esfera acadêmica*, atualmente.

Considerando-se, pois, o conteúdo desta seção a partir do diagrama que pauta a presente análise – Figura 5 – entendemo-nos eticamente fundamentadas para identificar em Bruna e Nina um movimento ainda de *inicialização* em se tratando de seu Percurso de apropriação conceitual aqui em discussão, figurando, portanto, a *familiarização* e a *imersão* como um vir a ser nesse mesmo Percurso. A seguir, no que diz respeito ainda a esta discussão, continuamos nossa análise com Luísa e Olívia, no Percurso Formativo D2.

6.2.2 *Leitura em coocorrência: a recursividade*⁷² ao cotidiano das estudantes leitoras e a *imersão/dispersão* na abstração teórico-científica

O Percurso Formativo D2, como vimos acentuando, é caracterizado por promover a *leitura em coocorrência*, agenciando inúmeros materiais de apoio sobre os conhecimentos em pauta, e por usar da recursividade ao cotidiano do estudante leitor, com o propósito, dentre outros tantos, de abordar questões institucionais atuais. Em interação com as participantes de pesquisa Luísa e Olívia, buscamos compreender o modo como elas lidam com os *conceitos científicos*, no interior do referido Percurso. Para mantermos a mesma lógica do início deste capítulo, iniciamos, aqui, com a análise da acadêmica Luísa e, posteriormente, seguiremos com Olívia.

Na seção anterior, quando o objetivo era fundamentar o convite à *leitura* e a resposta a tal convite, manifestada por parte de cada participante de pesquisa, evocamos algumas notas microgenéticas e também notas de campo em que se indicia a postura de Luísa, no que tange à sua resposta a esse convite, no Percurso Formativo D2.

A partir dessas referidas notas, (18) e (19), também enfocamos o tensionamento entre *conceitos científicos* e *cotidianos* no que respeita às vivências desta acadêmica com a *leitura*. Antecipamos, na análise da primeira seção, que a participação de Luísa no Percurso Formativo D2 foi, geralmente, sustentada por enunciados baseados em sua experiência prática. Esses enunciados sugeriam, pois, que esta estudante, para buscar acompanhar e, logo,

⁷² Cientes de que, no campo da Linguística [Formal], este termo é conceitual-gramatical, esclarecemos que, aqui, ele está sendo tomado tão somente pela denotação dicionarizada da língua portuguesa.

compreender dado assunto do campo científico, impunha-se a si mesma estabelecer relações com a sua própria empiria, a fim de poder anelar as discussões em foco.

Luísa, de um lado, apresenta-se como uma estudante bastante inclinada ao conhecer e ao saber, considerando suas manifestações sobre sua rotina com as *leituras* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* e literários – e endereçaremos nosso olhar a essa questão no último capítulo da presente tese –, mas, por outro lado, em busca de anelar – para mantermos a metáfora dos anéis, que vimos propondo com pretensão vygotskiana – os conteúdos abordados no Percurso Formativo D2, ela frequentemente lança mão de *conceitos cotidianos*, sem partir, portanto, de abstrações anteriormente já internalizadas. E mais, como veremos em momento posterior, esta acadêmica se assume como propensa à *leitura em coocorrência* em tal Percurso, mas quando se trata de operar conceitualmente com o conteúdo, tangencia-se a apropriação dos fundamentos que sustentam essas diferentes áreas.

Seguimos, adiante, na nota de campo com trechos da microgenia de Luísa:

- (31) Luísa comenta sobre o livro que mais gostou de ter lido no Percurso Formativo D2. Segundo ela, a *leitura* da obra D2B deu-se também para outro Percurso Formativo e se trata de um livro que mostra o que “*a gente nem consegue imaginar*”. Conforme esta acadêmica, “*foi um enriquecimento e conhecimento e, como eu te falei, uma expansão de cabeça, assim, que foi um dos textos que mais gostei da disciplina. É um livro curtinho, bem tranquilo de ler, uma leitura bem fluida*”. (Nota de campo, 9 de maio de 2022).
- (32) Em campo, no Percurso Formativo D2, Luísa costuma participar de modo recorrente: seja abrindo o microfone para falar ou mesmo fazendo algum comentário no *chat*. Sua participação está, em geral, voltada às questões políticas atuais. À medida que há explicação sobre determinados conteúdos, as perguntas se voltam frequentemente a alguma situação específica de sua vida, externa à *leitura* dos textos, mas que, em alguma medida, ‘conversa’ com eles. Em muitos momentos, os comentários são, todavia, tangenciais ou generalizantes. No que diz respeito à sua escrita, parece-me curioso como esta acadêmica também utiliza exemplos cotidianos, às vezes dissociados de relações com o texto teórico, para elaborar suas respostas a tarefas requeridas em tal Percurso. Em relação à memorização, ela não opera com anotações: informou-me que usa o Word para escrever as atividades do Percurso Formativo e depois, quando os submete à avaliação, apaga o arquivo (Nota de campo, 22 de março de 2022).

A nota (31) reitera o que vimos percorrendo na primeira seção deste capítulo sobre as respostas de Luísa no que diz respeito ao convite à *leitura*. Esta acadêmica imerge em um Percurso que toma como ponto de partida discussões que são de seu interesse, porque – de certo modo – atuais e, também, novas para a sua ambientação cultural e social. Assim, tudo o

que lhe é ofertado tende a constituir um modo de realocar suas compreensões sobre dada questão e, dessa maneira, contribuir para a incidir sobre as FPS, implicando aí o desenvolvimento dos *conceitos científicos* em foco e expandindo, pois, os *sentidos* desses referidos *conceitos*.

Por outro lado, como também argumentamos na primeira seção, Luísa – no que concerne às *leituras* do Percurso Formativo D2 –, parece responder mais ativamente à *leitura* de textos prevalentemente fluidos e ‘tranquilos de ler’, o que, em nossa compreensão, seriam aqueles com menor aposição de vozes (com base em BAKHTIN, 2010 [1952-1953]) em sua históriação. Textos, que, no que respeita às discussões do campo científico em foco, estavam, antes da vivência de Luísa no Percurso Formativo D2, distantes, entretanto, de sua ambientação cultural, considerando sua historicidade e sua própria afirmação de que eles ‘expandem a cabeça’. O texto que a acadêmica menciona ter preferido ler opera como uma espécie de ponte entre o ‘já sabido’ e o ‘não sabido’, de modo a transformar, ou mesmo ampliar, os significados de *palavras*, generalizações, *conceitos* tematizados no interior de tal Percurso.

Aludindo, aqui, a Vygotski (2014 [1934]), o processo de desenvolvimento dos *conceitos científicos* não termina no momento em que aprendemos uma palavra nova, mas é ali em que ele começa. “En el momento de la asimilación inicial, la nueva palabra no se halla al final, sino al principio de su desarrollo y durante este período es siempre una palabra inmadura.”. (VYGOYSKI, 2014 [1934], p. 284). Assim, Luísa indicia uma inicialização em sua vivência nas discussões propostas, requerendo, em muitos momentos, um situar entre a sua própria históriação cultural e a inserção científico-acadêmica, apoiando-se frequentemente em *conceitos cotidianos*.

No que tange à nota (32), vale pontuar, aqui, que esta acadêmica, embora participe assiduamente das interações e das discussões colocadas em cena no Percurso Formativo D2, a concretização de sua intervenção, tanto materializada na modalidade oral quanto escrita da língua, parece acontecer, frequentemente, pela via dos *conceitos cotidianos*, manifestando, com eles, ancoragem na empiria de dada situação. Como acentuado na nota (32), quase sempre os comentários são frutos de sua ambientação imediata, buscando, pois, encontrar um ponto de contato com aquilo que é novo para ela, partindo, portanto, da concretude; daquilo

que não é abstrato. Evocando Vygotski (2014 [1934]), vale reiterar que a debilidade dos *conceitos cotidianos* estaria justamente nessa fragilidade de abstração.

Se evocar a operação dos *conceitos científicos*, por meio da palavra oral e/ou escrita, implica lançar mão do paradigma lógico-científico, Luísa parece descolar-se dessa tarefa, no que respeita a dados *conceitos*, uma vez que se furta de materializar, em sua atuação, um nível de abstração que aponte para uma consolidação das condições objetivas de apropriação dos produtos culturais vivenciadas por ela. Considerando que a tomada de consciência, conforme Davídov (1988), surge pela ‘porta’ dos *conceitos científicos*, haja vista que generalização significa, ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos, quando Luísa, em suas tarefas declina de materializar e sistematizar de modo efetivo as discussões dos conteúdos do Percorso Formativo D2 – indícios também observáveis quando ela mesma apaga o que escrevera sobre os assuntos, excluindo-se aí a possibilidade de manter acessíveis tais registros –, ela aponta para titubeios na conscientização do que foi discutido, retardando, pois, a incidência desse processo de estudos sobre suas FPS.

No que respeita à Olívia, no interior do Percorso Formativo D2, evocamos a seguinte nota microgenética:

(33) *Eu não tô muito segura com esta disciplina. [...] Eu não acho os textos difíceis, mas ao mesmo tempo, eu não acho que me interessa, sabe? Daí complica tudo. Daí eu não sei se eu tô sendo rasa demais [na escrita em resposta às atividades]. Eu acho que é bem isso. Eu olho e vejo se contemplei a média. [...] se eu não contemplei eu vou buscar de novo.* (Nota microgenética, 15 de dezembro de 2021).

Embora a nota (33) funcione melhor como uma resposta ao convite à *leitura* no Percorso Formativo D2, questão abordada na seção anterior, ela também sinaliza o movimento de Olívia, no que respeita a sua inserção em tal Percorso, sugerindo abertura ao tensionamento dos *conceitos científicos* e *cotidianos* vivenciados na esfera acadêmica. Olívia parte do lugar da obrigação, e o que regula sua atenção parecem ser as tarefas avaliativas. Desse modo, as *leituras* realizadas pela acadêmica, embora requeiram o movimento de concentração, a postura ‘para frente’ (RONCAGLIA, 2010), porque são fundamentalmente caracterizadas por serem ‘de estudo’, partem de um lugar que não é o da volição, influenciando, aí, no processo de seleção dessa mesma atenção sobre o que vimos

discorrendo: ela lê por interesse funcional; é uma *leitura*, pois, com o objetivo do fazer e do cumprir o que/com o que lhe é requerido.

Considerando essa historicidade de Olívia, evocamos a seguinte nota microgenética:

(34) *Não sei se é assim sempre* [o Percurso Formativo D2], *mas tá muito no conceito, assim. Pelo menos, nos artigos [...] não tem nada sobre como isso é aplicado, como [...] ocorre* [na prática]. *Mas, assim, essas coisas conceituais de lidar com* [os conceitos] **D2a, D2b, D2c.** [...] [Por exemplo]: *D2c é um conceito que aparece também na literatura [...]. Então, quando entra numa coisa mais abstrata sobre o entendimento de língua, assim, sabe? [...]. As teorias têm me ajudado a compreender melhor. Não digo compreender, mas de não passar dificuldade lendo. Pra mim, é tranquilo, entendeu? Mas nunca foi, assim, nas minhas primeiras leituras da faculdade que eu pegava, assim, um [nome de um autor da Literatura] e ele falava de alguma coisa de [D2a], eu não sabia do que ele tava falando, sabe? Tipo, até [nome de um autor fundante da Linguística] de saber essas coisas virtuais da língua, da linguagem.* (Nota microgenética, 15 de dezembro de 2021).

Como já tratamos de anunciar, o Percurso Formativo D2 é caracterizado por operar com multissemiões em favor das discussões propostas sobre o campo de estudo e focalizar diferentes temáticas dentro de um mesmo campo, o que certamente implica uma maior variedade de conceitos abordados no interior desse mencionado Percurso. Na manifestação de Olívia, inferimos uma inquietação sua no que respeita à operação com tais *conceitos científicos*. Conforme ela, faltam-lhe exemplificações sobre como esses *conceitos* podem estar imbricados com a/na realidade social e cultural. Essa manifestação, aponta, quiçá, uma dificuldade por parte desta acadêmica em operar com *conceitos* em sua pura abstração, no que tange à área em questão. Olívia não prescinde de exemplos que se sustentem como um caminho para poder compreender o que a teoria abarca.

A fala de Olívia, em (34), deu-se após os primeiros encontros do Percurso Formativo D2, portanto, com o decorrer das discussões propostas, essa inquietação da estudante talvez tenha se aquietado, considerando que o referido Percurso caracterizava-se por socializar diversos exemplos da realidade prática do campo de atuação – exemplos que serviam como instigadores para o engajamento das próprias participantes desta pesquisa, as quais se manifestavam no *chat* quando a discussão versava sobre a atualidade. À parte disso, cabe pontuar que Olívia em (34), aponta para uma *inicialização* na apropriação dos *conceitos científicos* (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]), de modo que, ao realizar as *leituras* requeridas, ou mesmo escutar sobre elas, esta acadêmica tangencia o anelar das discussões, de

modo a impor-se o enlace de tais *conceitos científicos* com sua historicidade cotidiana.

Em que pese se tratar de duas línguas como tais, vale retomar Vygotski (2014 [1934]), no que diz respeito às línguas estrangeira e materna, para explicar a relação dos *conceitos científicos* e *cotidianos*. Segundo o autor (2014 [1934]), a palavra estrangeira aprendida não se refere diretamente ao objeto, mas é mediada pelas palavras da língua materna. De acordo com ele (2014 [1934]), o mesmo aconteceria com o *conceito científico*, que não se refere ao objeto diretamente, mas é mediado por outros *conceitos*. Olívia evoca, pois, *significados* já de seu domínio para ampliar as generalizações de dados *conceitos científicos*, os quais, conforme Vygotski (2014 [1934]), surgem com o seu desenvolvimento e exercem uma ação transformadora nos *conceitos cotidianos*.

Ainda no que concerne à nota (34), é interessante assistir à manifestação de Olívia quanto a seu processo de desenvolvimento humano, quando reconhece que, ao ter ingressado na universidade, em sua primeira aproximação com o mundo científico-acadêmico, pouco compreendia as discussões propostas nos Percursos Formativos. Posteriormente, dada a sua maior inserção na esfera acadêmica, em suas inter-relações com os outros – para as finalidades desta tese, pela via da *leitura* de estudo –, suas FPS foram sendo ampliadas de tal modo que ela, atualmente, passa a estabelecer relações entre os *conceitos* abarcados em distintos Percursos Formativos, na integralidade de sua formação. Daí, o gérmen vygotskiano da gênese do desenvolvimento humano: a organização psicológica individual é produto de um desenvolvimento mais amplo, fruto de nossas vivências culturais. Como em Álvarez e Del Río (2016), o cérebro toma corpo na cultura; a cultura e as palavras se corticalizam no cérebro. Isso posto, arriscamos afirmar que as palavras de Olívia são, pois, registros microgenéticos da própria natureza humana.

Seguimos, adiante, com duas notas de campo:

- (35) Em interações com Olívia, essa acadêmica comentou que é comum esquecer o que leu no Percurso Formativo D2 e muitas vezes não conseguir estabelecer conexões entre conceitos científicos abordados. Conforme essa participante de pesquisa, quando ela volta às anotações em seu caderno, consegue recordar do que foi discutido, mas, por sua própria memorização, resulta em um movimento difícil. Ainda, em nossas interações, Olívia menciona que não leu muitas obras clássicas em Percursos Formativos tampouco os inúmeros comentadores das obras não lidas. Assim, quando perguntei a ela sobre alguns conceitos científicos mencionados no Percurso Formativo D2, frutos de algumas obras clássicas, ela respondeu comentando que dava para ter uma

noção do que fora abordado, como um borrão, mas que não conseguiria aprofundá-los. (Nota de campo, 22 de maio de 2022).

- (36) Olívia menciona em muitos momentos que o Percorso Formativo D2, em certa medida, “a entedia”, mas não deixa de responder às atividades, lendo e escrevendo o que lhe é requerido. Sua escrita, embora, ela mesma considere inferior ao que ela poderia oferecer, parece-nos coesa, coerente, progressiva e contextualizada. Consegue relacionar os *conceitos científicos* abordados, cita os autores e traz exemplos que foram registrados no próprio Percorso. É, portanto, em nossa avaliação, uma escrita constitutiva dos *gêneros do discurso científico-acadêmicos*. **Todavia, quando lhe pergunto oralmente sobre esses mesmos conceitos acerca dos quais escreveu, ela titubeia ao organizar seu pensamento e responde de modo breve, embora trace um panorama geral sobre o que foi discutido.** (Nota de campo, 28 de maio de 2022).

A generalidade referencial-conceitual, que enfatizamos no final desta nota (36), consideradas as diretrizes que subjazem a esta análise – Figura 5 –, indicia a *familiarização* de Olívia na apropriação conceitual respectiva ao Percorso Formativo em tela. E, assim como já tratamos de discorrer, a *leitura* de textos em *gêneros secundários* é um caminho fecundo para incidir no *pensamento* de cada sujeito, haja vista que é a partir [também] da *leitura* que os *conceitos* vão se ressignificando, ampliando seus *sentidos*, e isso, na esfera acadêmica, é especialmente importante. A partir dos registros da nota (35) e (36) e em outros correlatos a eles, inferimos em Olívia titubeios ao relacionar os *conceitos científicos* estudados e recordar deles de modo a poder tematizá-los na fala. Aqui, arriscamos afirmar que os *conceitos* abordados no interior do Percorso Formativo D2 estão na ZDI (VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2013 [192_]; 2014 [1934]) desta acadêmica. Domina as discussões a ponto de poder tratar delas com segurança, evocando as *palavras* dos autores com os quais ela se inter-relacionou por meio da *leitura*, é um vir a ser para Olívia.

Hipotetizamos que, no que respeita a esta acadêmica, a [não] regulação da volição talvez esteja na origem de ela lidar com tais conhecimentos de maneira mais apartada, apontando para um caminho que tangencia a apropriação do conhecimento, após o fim de tal Percorso. Quando, porém, ela elabora coerentes textos escritos sobre os *conceitos* estudados e menciona saber onde se encontram as informações estudadas/lidas, indiciando conseguir orientar-se nas discussões propostas, embora manifeste dificuldades para verbalizar oralmente com propriedade os assuntos abordados, Olívia aponta para um estado compartilhado e situado do conhecimento (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2017), reiterando-se a *familiarização* consideradas as diretrizes analíticas aqui em menção.

Recordando a argumentação dos teóricos espanhóis, Del Río e Álvarez (2016, p. 11), “[...] del mismo modo que la psique animal se funde en su territorio, todo humano continua recorriendo a préstamos funcionales externos a lo largo de toda su vida, ahora en un territorio aún más complejo y extendido por la cultura.”, sobretudo quando nos referimos a Olívia que, em sua participação no Percurso Formativo D2, inclina-se para, quiçá, um arrefecimento da volição, dificultando-lhe regular a *atenção mediada* e a *memória lógica*, de modo a abrir-se para a ampliação das compreensões sobre os conteúdos programáticos, em um caminho de incidência sobre sua operação intrapsíquica.

De nossas análises acerca das vivências com a abstração, no tensionamento entre *conceitos científicos* e *cotidianos*, para finalizar nossas discussões no interior desta seção, inferimos aqui, que, considerada a imersão sócio e microgenética de Luísa e Olívia, bem como suas vivências com a *leitura* na esfera acadêmica, tanto quanto considerando que o Percurso Formativo D2 suscite recursos mais sumarizados de *leitura*, haja vista que as referências são múltiplas e colocadas constantemente à mesa – tal qual registramos no final da nota (35) –, a *atenção mediada* de tais acadêmicas, muitas vezes, se dispersa, resultando, pois, em um agir que faz com que elas elejam o que ler ou a que assistir; não se recordem de grande parte dos textos que leram/ouviram; manifestem dificuldade em definir os *conceitos científicos* abordados no interior do referido Percurso, do que inferimos um movimento marcadamente *inicialização* no tangente à apropriação conceitual por meio da *leitura*, ora marcando-se mais evientemente a *inicialização* – como em (32) e (33). E, ainda que a *familiarização* possa suscitar-se em (31) e (36), a seção imediatamente seguinte sugere efetiva marcação pela *inicialização*. A *imersão*, enfim, – ainda sob a Figura 5 – coloca-se como um vir a ser para ambas as acadêmicas. Veremos um pouco mais sobre essa questão, na seção seguinte.

6.3 LEITURA E FORMAÇÃO CONCEITUAL: INCONSISTÊNCIAS?

Inclinamo-nos, na seção anterior, a analisar o tensionamento entre *conceitos científicos* e *conceitos cotidianos*, no que respeita às relações intersíquicas vivenciadas pelas participantes desta pesquisa, no interior dos Percursos Formativos D1 e D2. Nesta seção,

particularmente, o propósito é abrir espaço às *palavras* delas, em suas compreensões sobre os *conceitos* estudados/lidos/escutados em tais Percursos, bem como sobre suas impressões acerca de seu processo de apropriação do conhecimento, a fim de que possamos, então, ampliar os indícios sobre como elas se inter-relacionaram com os autores dos textos, os quais foram convidadas a ler na esfera acadêmica, nesses mesmos Percursos, em distintos *suportes de textos para leitura*.

Para tanto, seguimos com a mesma ordem estabelecida até o momento: principiando, pois, com as *palavras* de Bruna, e sua participação no Percorso Formativo D1.

(37) *Semestre passado [nome do/a professor/a] estava falando bastante de [autor fundante D1], né? E eu sabia o que tava falando de [autor fundante D1] porque [nome do/a professor/a] falou, eu acho, de um texto que, quase certeza, falou de um texto só. Mas, aí a gente entra naquele negócio de confiança, né? [Nome do/a professor/a] tava trabalhando um texto só de [autor fundante D1], não tava não? Tipo, aí falava um pouco em cada aula, né? Aí [nome do/a professor/a] falou só disso né? [Nome do/a professor/a] também cantou uma música... Eu falei pra você, eu não tava ouvindo o que [ele/ela] tava falando. Eu ouvi perfeitamente bem quando [nome do/a professor/a] falou: “Não vamos fazer nenhum trabalho [sobre as leituras a serem feitas]”. Eu sou 100% motivada pela água batendo na bunda, entendeu? É o meu café. É a prova, o trabalho que vou ter que fazer. Aí eu vou ter que sentar e entender o que [nome do/a professor/a] tava falando. Daí, talvez eu soubesse de onde que vem a analogia do [referência a um conceito cotidiano] porque essa aí tá perdida até agora. Mas, como eu não tive a oportunidade de fazer isso, então, tipo assim, eu meio que deixei.* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Bruna, nesta nota microgenética, que ilustra outras congêneres, indicia suas vivências no Percorso Formativo D1 no que diz respeito às relações entre seleção da atenção nas *leituras* propostas e consequências antevistas para tais *leitura*. Ela assume, o que vimos delineando ainda no início deste capítulo, permitir-se *heterorregular sua conduta* pelas obrigações requeridas em cada Percorso, concebendo tal postura como um processo aparentemente naturalizado em sua formação acadêmica. Essa naturalização reitera-se quando ela mesma, discorre: “*Eu sou 100% motivada pela ‘água batendo na bunda’*”, um dito brasileiro que se refere à coerção de outrem/externa.

Bruna aparta-se das discussões ‘voluntariamente’ e parece participar de modo ativo das tarefas quando os Percursos Formativos a convocam por meio do argumento avaliativo. Evanesce-se aí um movimento que germina dela no que respeita às atividades provenientes da

esfera acadêmica, o que nos leva, aqui, às reflexões vygotskianas, emprestadas de Marx e Engels: se a vontade ou, ainda, o ‘livre arbítrio’ seria, em referência a esses autores, “[...] a capacidade de tomar decisiones con conocimiento del asunto.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 300, destaque nosso), a pergunta que se coloca é precisamente se Bruna é consciente, no sentido também vygotskiano do termo, de suas ações no todo de sua formação acadêmica. Ou mais: se ‘conscientizar’ e ‘sistematizar’ são constitutivos dos *conceitos científicos* (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]; 2013 [1930]), estaria Bruna avançando [no sentido longitudinal] em sua formação acadêmica quando se tangenciam a expansão e o aprofundamento de suas referências acadêmico-científicas?

Como resultado do distanciamento das discussões propostas no âmbito do Percorso Formativo D1, está a sua presumida rarefeita apropriação dos *conceitos* com os quais operou ao longo do semestre letivo. Para as finalidades desta análise e sob o foco teórico que nos ancora, interpelações assertivas de Bruna como “*não é?, né?, não tava não?*” parecem-nos titubeios no que respeita aos objetos do conhecimento abarcados no Percorso Formativo em questão: possivelmente mais que buscar uma concordância, esse recurso suscite assumir para si e para o outro uma incerteza daquilo que foi agenciado no interior da esfera acadêmica.

Destacamos, aqui, um trecho da nota (37): “[...] *falou, eu acho, de um texto que, quase certeza, falou de um texto só*”. Marca-se, aqui, hesitação, um duvidar – *eu acho* – e um ensaio afirmativo: *quase certeza*. Afastando-nos de prevalências analíticas nas dimensões discursivas – o que seria injustificado no quadro vygotskiano, que toma *linguagem* e *pensamento* sob teias que inerentemente transcendem o plano discursivo em si mesmo – tributamos essas hesitações e interrogações reiterativas a hesitações e interrogações conceituais: os titubeios enunciativos seriam indiciadores de fragilidades na apropriação conceitual respectiva ao conteúdo da *leitura* de estudo que Bruna foi convidada a fazer.

A integralidade da nota (37) é relevante, pois Bruna aponta para uma insegurança sobre aquilo que foi proposto como *leitura* no Percorso Formativo D1 e para o que foi semanalmente discutido sobre as referidas *leituras*, em todos as tarefas do semestre letivo. Ela age, portanto, como alguém que se aparta do todo que constituiu tal Percorso, sugerindo desconhecimento dele. Resultado desse ‘desconhecer’ coloca em xeque a apropriação dos conhecimentos enfocados no Percorso Formativo D1. A *leitura*, como já vimos argumentando reiteradamente nesta tese, é, antes, necessariamente *intersíquica*; é um movimento do

conhecer que se estabelece por meio da *palavra* alheia – tanto em estreita inter-relação com o próprio autor quanto em inter-relação com um interlocutor mais experiente que discuta sobre a *palavra* desse autor –, para, então, dada a compreensão do objeto lido, poder se tornar *intrapésica*, de modo a permitir, na vivência das relações aí gestadas, um progressivo alargamento conceitual (com base em VYGOSTKI, 2014 [1934]; 2013 [1930]; DAVÍDOV, 1988).

Passamos a conhecer, a saber, a aprofundar e/ou refutar por meio da *palavra* alheia, com cujo conteúdo vamos nos aproximando, [re]conhecendo, assimilando (WERTSCH, 1985). Se é na inter-relação com o outro, pela via da *palavra* escrita, considerando nosso enfoque na *leitura*, que a apropriação conceitual acontece (com base em VYGOSTKI, 2013 [1930]; DAVÍDOV, 1988), Bruna, ao restringir o seu acesso a essas inter-relações merma a possibilidade do conhecer/saber/expandir/transformar – e todos os verbos que referenciam a experiência de vida humana quando da abertura para com o outro/Outro (com base em PONZIO, 2010a) –, as suas compreensões sobre dada realidade. Se é, pois, no processo desse mesmo conhecer, desse apropriar-se, que a internalização da *palavra* do outro torna-se nossa, Bruna, ao alhear-se, parece, ademais, adiar o acompanhamento da evolução do campo científico no Percurso Formativo D1, o que incide em sua própria constituição social e em sua formação acadêmica.

Evocamos, ainda, nesse mesmo diapasão, as seguintes notas:

- (38) Quando, em dado momento de interação com Bruna, **questiono se ela poderia estabelecer relação entre os exemplos compartilhados pelo/a professor/a e a leitura da Obra Fundante D1: ela me responde acenando com a cabeça, indicando, pois, que ‘não’: não poderia.** (Nota de campo, 10 de maio de 2022).

E mais:

- (39) *Eu vi muita coisa dele [autor fundante D1] em outras matérias, aí ele falava de [D1f e D1g], eu li um monte disso em [nome de uma disciplina obrigatória do Curso]. Então, tipo assim, eu sei a discussão principal, mas não é por causa [do Percurso Formativo D1] não. Ah, foi um linguista e, ah, ele fazia discussões da [D1a] e aí ele apresentou a Linguística como uma ciência que estuda a [D1a] e aí ele fazia uma separação que foi uma separação polêmica e depois discutiram essa separação entre [D1f e D1g] e daí como funcionava um sem o outro e tal. Tipo, essas coisas eu sei, mas, de novo, não por causa [do Percurso Formativo D1]. Eu tive [alude a outro Percurso Formativo] com [nome do/a professor/a] [...] Então, é por causa de [alusão ao outro Percurso*

Formativo] *que eu sei qualquer coisa sobre esse assunto. Provavelmente, pelas provas que [nome do/a professor/a] passava, que era meu motivador principal, mas eu realmente gostava das aulas e fazia um monte de anotação nessa época. Eu tinha um caderno e usava no começo do ano.* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Tanto a nota de campo (38) quanto a nota microgenética (39) capturam a microgenia de Bruna, no que concerne às suas relações com os autores do Percurso Formativo D1. Bruna, em (38), ainda que gestualmente, assume a incompreensão sobre a relação estabelecida entre os diferentes *conceitos* evocados no Percurso Formativo D1 com o propósito de ampliar o repertório cultural dos estudantes e, sobretudo, fazê-los entender *conceitos* abstratos fundantes da Obra D1O.

A incompreensão de Bruna acerca dos conteúdos abarcados em tal Percurso Formativo indiciam-se na nota (39), quando ela reconhece certo entendimento acerca da obra estudada apenas em outros Percursos Formativos, dentro da *esfera acadêmica*. Esse entendimento, segundo ela, foi possível graças ao “motivador principal”: avaliação escrita. Bruna também menciona que se apropriou de alguns conceitos por ‘gostar’ das aulas ministradas no referido Percurso, o que nos faz recordar, aqui, da discussão inicial deste capítulo, ainda sobre essa estudante, e seu apartamento das discussões teórico-científicas, em nome do prazer em ‘ouvir’. A via de Bruna, no processo de regulação da conduta, não parece se dar pelo conteúdo lido, em busca de compreender determinados assuntos, mas por se sentir confortável em estar presente em dada discussão, situação, evento em dada *esfera da atividade humana*.

Ademais, ainda que tenhamos codificado os *conceitos* mencionados na nota microgenética (39), vale dar acento à compreensão de Bruna sobre a Obra Fundante D1. Essa acadêmica, em (39), ao retomar as discussões do Autor Fundante D1, estabelece um eixo que está distante do foco desse mesmo autor, no que tange às teorizações presentes em sua Obra. Bruna alude, pois, a *conceitos* secundários, tomando-os como principais. Mesmo imersa em um Percurso Formativo do e sobre o qual assume gostar de participar, Bruna sinaliza, a partir desse movimento, uma *inicialização* – consideradas as diretrizes analíticas, Figura 5 – no movimento de tornar intrapsíquico o que é interpsíquico (com base em VYGOTSKI, (VYGOTSKI, 2012 [1931], 2013 [1930]; WERTSCH, 1985), considerando que ela desconhece o eixo principal do Autor Fundante D1. Ela aponta, pois, para inconsistências sobre aquilo que foi estudado na integralidade do Percurso Formativo D1, ainda que possa

nominar alguns *conceitos* – mantendo-se nos limites dessa denominação – e evocar o título e o autor da obra estudada.

Já no que respeita à participante de pesquisa Nina e sua imersão na *leitura* e formação conceitual no Percurso Formativo D1, iniciamos esta análise com a seguinte nota microgenética:

(40) *Aquele primeiro conceito de [D1c] é justamente essa questão do não fazer sentido entre as junções né? Que aí depois entra em contradição justamente porque depois ele [Autor Fundante D1] [...] começa a dizer, de certa forma, o porquê de... ah tô tentando lembrar. Mas, tem um conceito que ele [Autor Fundante D1] pega e traz ali que meio que acaba entrando, justamente em choque, justamente porque, de certa forma, encontra alguns significados entre essas relações, né? Então, eu não vou conseguir lembrar muita coisa, desculpa, mas, daí, no caso, tipo, não faz muito sentido o que ele tinha dito antes o que era [D1c], né? E o segundo... [ela não se recorda]. (Nota microgenética, 13 de maio de 2022).*

Nina participou da quase integralidade do Percurso Formativo D1, de modo que, há, aí, a suposição de que ‘escutou’ a *leitura* e a discussão da Obra D1O. Soma-se a isso, conforme registros fotográficos de suas anotações em caderno físico, descritas na nota (28), da segunda seção, bem como sua própria *palavra*, em nossa inter-relação, Nina parece ter lido os principais capítulos do livro em foco. Na nota (40), essa acadêmica tenta, a partir de um pedido meu, contextualizar a Obra D1O e definir os conceitos fundantes abordados nessa mesma obra, estudada no referido Percurso. Essa acadêmica, ao buscar comentar sobre a Obra D1O e a definição dos *conceitos* sobre os quais se recorda, parte não de uma integralidade daquilo que foi discutido, mas de itens avulsos, sem necessária relação entre eles. Em (40), ela discorre brevemente sobre determinado conceito e diz não se lembrar de outro conceito fundante, abordado em tal obra.

A nota (40) é ilustrativa do movimento que acompanhamos em se tratando de Nina. Apesar de ela ter frequentado o Percurso Formativo D1 e ter lido a Obra D1O, suas apropriações dos conhecimentos compartilhados em tal esfera mostram-se rarefeitas – o movimento de *inicialização* nas diretrizes analíticas da Figura 5 –, o que reitera, pois, aquilo que vimos ocorrendo na seção anterior: Nina está mais proximamente operando por *complexos* (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]) no que respeita a esse percurso, uma vez que ainda não tomou para si o que é do outro no tangente aos eixos da abstração conceitual em estudo, resultando, pois, em definições inconsistentes acerca dos conteúdos. Ela

acompanha as discussões em conjunto com um interlocutor mais experiente, mas, ao final do Percurso Formativo D1, tem dificuldades de operar autonomamente com o conteúdo estudado ao longo dele.

A nota (28), da seção anterior, e outras similares, encaminham-nos igualmente a compor uma reflexão sobre a formação de Nina no que concerne à sua participação no referido Percurso: esta acadêmica deixa de regular a sua atenção sob justificativa de fastio em relação às reiteraões teóricas do Percurso Formativo D1 e, quando questionada sobre [tais reiterados, conforme essa mesma estudante qualifica] conceitos operados nesse Percurso, ela tem dificuldades de referenciá-los, mesmo que ainda em grau imitativo, nos contornos que Vygotski (2012 [1931]) atribui à imitação quando da discussão da importância do *signo* no nível mais superior do desenvolvimento, e sua postulação de que “[...] la imitación y el desdoblamiento de las funciones entre los hombres es el mecanismo fundamental de las transformaciones y los cambios en las funciones de la propia personalidad.” (VYGOTSKI, 2012 [1931] p. 148).

- (41) Em vias de buscar compreender essa singularidade de Nina, no que respeita a como se inter-relaciona com a *leitura* no Percurso Formativo D1 – considerando que ela indicara, quando em nossas conversas sobre esse Percurso, interesse e disposição em relação às discussões propostas –, e tentar entender seu caminho na formação conceitual em dada esfera, busquei questioná-la sobre sua inclinação à *leitura forward*, inerente ao processo de estudo (com base em RONCAGLIA, 2010). Assim, tratei de indagar sobre o quanto das referências filosóficas e artísticas socializadas no Percurso Formativo D1, com o propósito de ampliar as discussões sobre os *conceitos científicos* abordados, Nina já conhecia ou mesmo buscou conhecer, familiarizar-se, aprofundar-se, de modo a ultrapassar, assim, o suposto ‘já-sabido’. (Nota de campo, 13 de maio de 2022).

Desse questionamento à acadêmica, eis a sua resposta:

- (42) *Isso não chegou muito não. [...] Eu pego as coisas, assim, da aula. No caso, os textos que são passados e tudo, até pra entender um pouco da aula e tudo, mas, assim, essas dicas e tudo, eu não vou muito não. [...] Obras de arte algumas eu até conhecia, eu procurava porque era mais rapidinho de você ver a obra de arte ou então ler um textinho sobre a obra de arte e tudo. Filme eu não cheguei a procurar. [...] essas referências artísticas não me influenciaram tanto, mas outros exemplos, como a questão do [exemplo cotidiano dado no Percurso Formativo D1] e tudo o mais foi melhor pra compreensão naquele momento, embora agora eu não tô conseguindo me lembrar das coisas muito bem, mas quando [nome do/a professor/a] trazia essas coisas eu conseguia compreender mais, do que esses movimentos artísticos, os filmes e tudo.* (Nota microgenética, 13 de maio de 2022).

Quando, portanto, questionada sobre as distintas referências filosóficas e artísticas que compuseram o Percurso Formativo D1, Nina concebe tal socialização como algo de que declinou, sugerindo distanciamento das referências que ultrapassam o limite científico-acadêmico. Ainda que suas *palavras* apontem para uma rarefação – a *inicialização* – no que tange às apropriações dos conteúdos socializados em dado Percurso, Nina parece ir pelo caminho do que é considerado como *leitura* fundamental e deixa de fixar-se nas *leituras* e referências complementares, evitando, assim, ‘bordejar’ por aquilo que, em tese, não é essencial. Sua escuta parece permanecer no que é ‘denotativamente obrigatório’ dentro do Percurso Formativo D1.

Em historiando-se dessa maneira no interior de tal Percurso, esta estudante negligencia a relação entre os *conceitos científicos* da Obra D10 e os *conceitos* filosóficos e artísticos articulados, no ato de docência, a tais *conceitos científicos*, evocados com vias à compreensão das discussões do Autor Fundante D1. Cabe recordar, aqui, a reflexão de Del Río e Álvarez (2013, p. 25): “La intervención de la cultura reorienta el desarrollo de las funciones naturales, que pasa a vincularse en el ser humano con el desarrollo de las superiores”. O caminho da apropriação não se estabelece, portanto, apenas pela via prática, funcional – ou, nesse caso, pela Ciência em si e por si mesma: o tensionamento com a Filosofia e a Arte nos parece, pois, necessário para alargar nossa compreensão sobre o mundo e sobre nós mesmos, especialmente sob as especificidades formativas de um Curso como Letras.

Mas, mais que o destaque dado à nota (42), valeria atenção para as palavras finais de Nina: ao comentar seu distanciamento de tais referências filosóficas e artísticas, ela menciona que os *conceitos cotidianos* aludidos em tal Percurso tiveram mais influência sobre ela. Ao final de seu enunciado, entretanto, Nina compõe um *mea-culpa* de que, embora tenha sido ‘capturada’ pela via dos *conceitos cotidianos*, tem dificuldades em recordar o motivo de tais *conceitos* terem sido evocados dentro do Percurso Formativo D1. Nesse sentido, a nota (42), em sua integralidade, reitera a inferência de que Nina opera por *complexos* no que se refere aos conteúdos socializados nesse Percurso Formativo; ela estabelece uma conexão prática, concreta e casual (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]) sobre os conteúdos com que teve contato e aponta uma limitação na efetivação da espiral dos *conceitos cotidianos* com os *científicos*, dificultando, assim, que as relações com dados objetos se transformem (com base

em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Impõem-se, pois, aqui, desafios para que os convites à *leitura* feitos nesse Percurso a Nina culminem em um efetivo processo de apropriação conceitual.

Tendo, pois, tratado de Bruna e Nina, acadêmicas que acompanhamos no Percurso Formativo D1, partimos, agora, ao Percurso Formativo D2, trazendo à cena Luísa e Olívia e sua relação com a *leitura* e a formação conceitual, questão nodal na presente seção analítica, a começar por Luísa. Na seção anterior, terminamos nossa reflexão sobre a *leitura* e o tensionamento dos *conceitos científicos* e *cotidianos* nas vivências de Luísa, no Percurso Formativo D2, com uma menção de que esta acadêmica sinaliza dificuldades em progressivamente materializar e sistematizar as discussões dos conteúdos de tal Percurso, apontando, pois, para uma rarefeita conscientização do que foi discutido nesse mesmo Percurso. Registramos, na ocasião, que Luísa, nas atividades avaliativas exigidas por esse Percurso Formativo D2, após ler os textos e ‘fichá-los’, apaga a materialidade do que ‘fichara’, excluindo, aí, a possibilidade de [re]acesso a esses registros. O agir desta estudante na realização da *leitura* incide no processo de consolidação de seu estado intrapsíquico, sobre o que Luísa, em nota microgenética (43), discorre:

(43) *Às vezes eu faço anotações sim. Mas, assim, eu tenho, por exemplo, [...] que fazer um artigo. Eu separo algumas partes do PDF que eu vou utilizar mesmo, **jogo pra dentro do Word**, aí vou lendo e vendo no texto, assim. Não faço muita anotação no PDF. Geralmente, quando vai pro Word, eu já começo pra montar meu raciocínio. Eu leio tudo, aí separo, **jogo no documento** e vou vendo o que eu vou usar, **aí vou descartando** porque assim eu consigo visualizar melhor o que eu vou usar.* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Essa conduta de Luísa leva-nos a refletir sobre a própria maneira de ler dessa acadêmica. Em seu processo de busca pela compreensão de dado texto, a estratégia utilizada é ‘copiar’ virtualmente o texto original e ‘colar’ em um documento editável, como o *Word*, em um processo que, em sentido *lato*, emula o fichamento na fisicalidade do papel, mas essencialmente distinto quando considerado o tempo e a facilidade de tal processo: “*eu jogo pra dentro do Word/ eu jogo no documento [...] aí vou descartando*”, discorre Luísa, apontando, pois, para essa ação rápida e instantânea em seus comportamentos de ler e anotar.

As anotações feitas pela estudante em seu processo de apropriação – ou mesmo para o cumprimento das tarefas exigidas no Percurso Formativo D2 – são constitutivas da relação intersíquica que Luísa estabelece com os autores dos textos lidos: um movimento, portanto,

de quando ela começa, ou mesmo busca, consolidar o estado intrapsíquico. Se, então, tais anotações constituem o processo interpsíquico, quando, entretanto, apressadas pelo conhecido ‘recorta e cola’, e/ou pelo ‘descartar’ dessa colagem, seguramente incidem no processo de memorização, uma vez que se abreviam, aí, a atenção demandada pelo transcrever citações, bem como a atenção exigida para o reler e parafrasear, a fim de recuperar as partes selecionadas no processo de fichar. Referenciando Chartier (2008), a *leitura* em frente à tela estaria mais atada ao fragmento que à totalidade.

E esse fragmento parece, assim, incidir na memorização e, logo, na formação conceitual de Luísa, conforme apontaremos nas notas que sucedem. Ela, mais do que recorrer à facilidade do ‘copiar’ e ‘colar’ o conteúdo relevante, apaga-o posteriormente à sua função cumprida: elaborar tarefas para o Percurso Formativo D2. Sobre essa questão, abrimos parênteses: A princípio, parece interessante o movimento que Luísa estabelece; ela apaga os trechos fichados porque elabora, ela mesma, um texto sobre o assunto [artigo ou resenha] demandado. Assim, esse texto escrito por ela também poderia, a princípio, servir para essa retomada da *palavra* do autor. Uma retomada, agora, também com a sua compreensão sobre o assunto; ela adiciona à *palavra* do autor, a sua *palavra*. Mas, como veremos adiante, essa escrita é pouco aprofundada e não parece ter sido baseada na *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*; em vez disso, ela tem como base a sua própria empiria. Suas impressões partem, portanto, do cotidiano. Ela prescinde dos textos, em citações e referências, para realizar as tarefas requeridas no Percurso Formativo D2. O que resta, no fim, é sua *palavra*, portanto já apropriada, mas a despeito das especificidades teóricas da *palavra* do autor lido.

Voltamos, então, com a estratégia de escrita de Luísa. Se o ‘fichamento’ tinha, como *gênero*, a função específica de retomada dos trechos fundamentais do texto, ‘eternizando’ a possibilidade de estudo a partir das anotações realizadas, Luísa, ao descartar os trechos selecionados por ela mesma em sua *leitura*, minimiza também a possibilidade de retomada do conteúdo registrado pelos autores, afetando-se, assim, a possibilidade de memorização – tomada, aqui, como implicação da apropriação do conhecimento – do objeto lido. Essa questão, além de nos levar a Vygotski (2012 [1931]), que sublinha a importância do *signo* no processo de expansão da *memória mediada* – recordemo-nos do *triângulo* –, afirmando que seu uso ‘orquestra’ o desenvolvimento da memória, uma vez que “[...] unas operaciones

psíquicas son reemplazadas por otras, las funciones se sustituyen, hecho característico para todo el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 251), reencaminha-nos, também, ao que afirma Danesi (2013, p.18), para quem a “[...] scrittura consente di conservare idee e informazioni in modo più sicuro [...] e permanente, constituendo, perciò, un modo di estendere la memoria collettiva attraverso lo spazio e il tempo in forma durevole e trasmissibile”⁷³. Vale, contudo, retomar também Vinão Frago (2010) e sua argumentação sobre os novos nichos tecnológicos. Em retomada a esse autor, a existência de novos *suportes de texto* para a *leitura* gerou uma nova relação física do leitor com a palavra escrita: novas formas de ler e escrever (VINÃO FRAGO, 2010). No que respeita à Luísa, podemos acrescentar: novas formas de conceber e lidar com a ‘estabilidade’ dos *gêneros do discurso*, como o ‘fichamento’. A materialidade da escrita, nesses contornos, pode, portanto, ser colocada em xeque, assim como a ‘memória coletiva’ (com base em DANESI, 2013).

Já retomamos, no decorrer da análise, as discussões de Del Río e Álvarez (2017) sobre as FPS. Segundo esses autores, não parece certo advogar em favor de que todos os sujeitos possam, em vida, apropriarem-se de toda produção humana, ou interiorizá-las, considerando o tempo, o espaço, a língua, a cultura. Em contrapartida, cada um pode manter boa parte de tais funções em estado compartilhado. Quando Luísa apaga os registros escritos, em sua função de mediação, ela exclui parte da possibilidade também desse estado compartilhado e ‘imediatamente situado’ (com base em DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2017), deixando de poder retornar àquilo que já leu e estudou, descartando, também, parte de sua historicidade acadêmica. Em conversa com esta estudante, por exemplo, ao perguntar sobre quais autores abordavam certos *conceitos* fundantes do Percurso Formativo D2, ela responde: (44) *Sem consultar, eu não vou lembrar* (Nota microgenética, 9 de maio de 2022). Daí que acrescentamos: embora em não tendo havido memorização, Luísa saberia, a princípio, quais espaços acessar para poder responder à minha questão, em que pese a inquietude de tal acadêmica não ter memorizado os nomes dos autores principais, discutidos no âmbito do Percurso Formativo D2, dada a reiteração dessas nomeações pelo todo de um semestre letivo.

⁷³ A escrita permite conservar ideias e informações de modo mais seguro [...] e permanente, constituindo, por isso, um modo de estender a memória coletiva através do espaço e do tempo em forma durável e passível de transmissão. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para finalidades desta tese).

Em relação a essa discussão, cabe reiterar, que a apropriação dos conhecimentos não se dá exclusivamente pela via da *escritura*: fichando todos os textos lidos, ou escrevendo sobre eles. Por essa razão, sublinhamos o termo ‘parte’, quando mencionamos que Luísa exclui parte da possibilidade de manter, ao menos em estado compartilhado, a compreensão sobre os conteúdos estudados, quando os descarta. Nosso propósito, sem embargo, é refletir sobre o modo como essa estudante lida com as *leituras em gêneros do discurso científico-acadêmicos*, sinalizando para possíveis indícios, hipóteses, sobre a razão de ela – reiteradamente se autodenominando ‘leitora assídua’ de textos em *gêneros secundários* bastante complexos – ainda que essa adjetivação possa soar redundante –, como apontaremos no último capítulo desta tese – sugerir situar-se em processo de *inicialização*, no que respeita a apropriar-se dos conhecimentos socializados no Percorso Formativo D2.

A fim de que possamos entender o modo como Luísa responde às inter-relações com as *palavras* dos autores dos textos lidos, e suas implicações na formação conceitual, foco de nossa análise, destacamos notas microgenéticas, geradas a partir de conversas com essa acadêmica sobre os conteúdos do Percorso Formativo D2. As respostas foram, portanto, nossa última interação em campo. Em uma delas, ao questionar a estudante sobre o que significava um dos principais conceitos de tal Percorso, ela responde: (45) *Então, eu entendi [D2a] como a forma de lidar com diferentes situações do cotidiano, mas, assim, a forma linguística mesmo, discursiva, de lidar com diferentes situações do cotidiano que às vezes a gente nem para pra pensar. É o que eu consigo te dizer agora* (Nota microgenética, 9 de maio de 2022). Também a questioneei sobre um outro conceito fundante, acerca do qual ela pontuou: (46) *Ainda no raciocínio do discurso, talvez o [D2e] seja a possibilidade real de ter um discurso que acolhe diferentes necessidades* (Nota microgenética, 9 de maio de 2022).

Em ambas as notas (45) e (46), identificamos em Luísa reducionismo expressivo dos dois *conceitos científicos* fundantes do Percorso Formativo D2 e discutidos reiteradamente no decorrer de todo o semestre letivo, sob diferentes compreensões e alusões a outras perspectivas teóricas – recordemo-nos, aqui, dos mais de vinte artigos/capítulos compartilhados com as estudantes, além das comunicações em vídeo também socializadas em tal Percorso –. Luísa indicia dificuldades para operar com esses principais *conceitos*, tangenciando argumentações, problematizações e disputas epistemológicas em torno deles, relevantes na consolidação de sua formação acadêmica em Letras, salvaguardando o nível de

formação [Graduação] em estudo. Esse reducionismo materializado na *palavra oral* parece-nos peculiar, pois Luísa, em nossas interações, pontuou em alguns momentos seu interesse em cursar o Percurso Formativo em questão. Na nota microgenética (47), adiante, podemos elucidar o que vimos comentando:

(47) *Eu escolhi fazer [o Percurso Formativo D2] porque eu achei que ia combinar bem com [nome de outro Percurso Formativo] que eu tava louca pra fazer. Tava louca pra fazer porque pra mim [esse Percurso Formativo] é, tipo, é muito, eu consigo entender tudo, assim, o pensamento que tem por trás [...]. Então, [esse Percurso Formativo], essa questão...porque eu acho que tudo é social, então, como eu acho que tudo é social, eu fui pra [esse Percurso Formativo] [...]. Eu tô gostando muito [...].* (Nota microgenética, 13 de dezembro de 2022).

A convivência com Luísa ao longo de nossas vivências em campo ecoa nesta nota (47), congênera a outras tantas, encaminhando-nos a refletir sobre a razão de ela apontar para uma rarefação em sua apropriação do conhecimento – materializada via oralidade, conforme registramos nas notas (44), (45) e (46) –, sendo que a sua volição estava fortemente orientada ao Percurso Formativo D2, como ela pontua em (47). A *leitura* está, em parte, atrelada às intenções. Retornando à metáfora de Vygotski (2014 [1934]), são elas os ‘ventos que empurram as nuvens carregadas de chuva’. Para nós, é, portanto, curioso refletir sobre o desenvolvimento desta participante de pesquisa, no que respeita a sua inter-relação com os autores dos textos lidos, uma vez que ela sugere interesse tanto no que tange ao Percurso Formativo D2 quanto às próprias *leituras* dos textos indicados, considerando seu ‘gosto’ (com base em BRITTO, 2012) por questões de cunho social.

Para Luísa, relembrando as discussões das seções anteriores, não é possível cursar as disciplinas do Curso de Letras sem *leitura*. Sua resposta às interações, tanto no que tange à oralidade quanto à *escritura*, parece, contrariamente, opor-se às suas afirmações, pois, sob vários aspectos, distancia-se substancialmente dos *conceitos científicos* estudados. Acrescentamos: Luísa visivelmente se engaja nas discussões do Percurso Formativo D2 quando os assuntos se entrecem em *conceitos cotidianos*: ela responde ao *chat*, faz comentários e questionamentos relacionados à sua experiência e impressões empíricas, como tratei de elencar na descrição da seguinte nota:

(48) No decorrer do Percurso Formativo D2, pude compilar alguns dos comentários de Luísa, os quais apontam para o teor de sua participação no dado Percurso.

Em uma dessas participações, ela liga a câmera e pergunta: “*Fiquei com dúvidas em relação ao [exercício]. As respostas é pra tirar daquele vídeo ou são daqueles textos?*”. Aqui, podemos ver um comentário de cunho instrumental que poderia suscitar análise sobre a compreensão da *leitura* como localização no texto. Em outro momento, Luísa, em torno de determinada teorização, comenta no *chat*: “*[...] não deixo minha filha brincar com a Barbie porque reproduz essa ideia de mulher perfeita*”. Em outra ocasião, em reflexões sobre o racismo, ela discorre: “*[...] como o Brasil tem um presidente da Fundação Palmares, o Sergio Camargo, que diz que racismo é vitimização, o racismo se enraíza ainda mais*”. Em outro momento, em reflexões sobre o assassinato de um imigrante congolês, no Brasil, Luísa discorre: “*Mas eu fico com dúvidas, por exemplo, o Moise [congolês que foi assassinado no RJ em 2022], ele saiu do país dele pro Brasil? Mas por que ele escolheu o Brasil? Porque no Brasil tem o Bolsonaro*”. Adiciona: “*[...] mas a colômbia é grudada na venezuela, pq a preferencia pelo brasil? fico pensando pq né, aqui tem o bolsonaro...*”. (Nota de campo, 15 de maio de 2022).

Quando, porém, as discussões exigem reflexões mais abstratas, Luísa reduz substancialmente essa materialização do *pensamento* em *palavras* (VYGOTSKI, 2014 [1934]). Em suma, seu comentário via escrita, em *chat*, é bastante breve, apontando para um tangenciamento dos *conceitos* fundantes do Percurso Formativo D2, deixando, portanto, de expandir as respostas como costuma comportar-se quando discorre sobre sua realidade cotidiana.

Vale trazer, ainda, uma nota de campo sobre as impressões que tivemos ao ler os textos avaliativos produzidos por Luísa para o Percurso Formativo D2, resultado das inter-relações desta acadêmica com os autores pela via dos textos lidos. A *leitura* dos textos desta acadêmica elicia a *inicialização* – tal qual Figura 5 – que vimos identificando em seu movimento de apropriação conceitual:

- (49) Tanto as *leituras* que Luísa faz quanto as estratégias de organização da escrita sobre tais *leituras* parecem resultar em uma rarefação – *inicialização*, não *familiarização* ou *imersão* – na apropriação conceitual: ela faz comentários e tece argumentações com base na empiria. Luísa, em processo de escrita acadêmica, quando referencia os autores, cita-os declinando normatizações fundantes: por vezes, o faz por seus apelidos, outras vezes, tão somente pelo primeiro nome, apontando para um conhecimento via escuta e evanescimento das normas exigidas na produção dos textos em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*, sobremodo em tal fase adiantada do Curso de Letras. Quando em produção do *gênero* ‘resenha’, Luísa textualiza em espécie de narrativa, utilizando verbos característicos da informalidade oral. Com frequência declina de pontuação adequada e acentuação das palavras, agenciando de um vocabulário, boa parte das vezes, restrito considerada finalização de curso e a informada a carga de *leitura* adensada, informação que tem sublinhado em cada interação nossa. (Nota de campo, 11 de maio de 2022).

A seguir, selecionamos uma série de capturas de tela – com identificações borradas – das tarefas de Luísa, orientadas ao Percurso Formativo D2, as quais ilustram nota de campo anterior:

Figura 6: Captura de Tela – Resenha de Luísa para o Percurso Formativo D2

Entre 9 e 12 de novembro houve um evento online promovido pelo núcleo de pesquisa sobre [REDACTED]. No evento sobre [REDACTED] mediado por [REDACTED] foram apresentados 3 professores, Pedro, Leandro e Marcelo, para debater o tema escolhido.

Iniciou-se a roda com o professor Pedro falando como a música não é propriedade somente humana, e que há música e ritmo no reino animal. Depois falou sobre a relação da linguagem com a música, e que o principal elo é que ambas envolvem som e fez observações da música como um todo, mostrando as diferenças entre culturas musicais ocidentais e orientais. Para finalizar fez críticas ao valor social da linguagem verbal, dizendo que as pessoas conseguem sim se comunicar sem elas e trouxe um experimento que fez com seus alunos onde eles teriam que passar X tempo sem se comunicar verbalmente, e funcionou perfeitamente.

Fonte: Geração de dados (2021)

Figura 7: Captura de Tela – Resposta de Luísa à tarefa para o Percurso Formativo D2

2) Conhecimento especializado vs. senso comum e espírito de cidadania
Para Raja, formação em linguística não habilita alguém a ser expert e última palavra em termos de [REDACTED], que quem tem o direito a palavras finais sobre assuntos relacionados ao assunto são os cidadãos com interesse direto nas [REDACTED] em questão. Para o autor [REDACTED] são ramos diferentes, sendo a [REDACTED] muito mais conectada à [REDACTED] e que, sendo [REDACTED] algo de interesse público, o público é quem tem que ser seu especialista no assunto, devendo dar chances aos cidadãos de falarem e serem ouvidos e respeitados, independente de sua cor, gênero, idade, orientação sexual. Ele não diz que o linguista não deve ser escutado, ao contrário, o linguista tem seu direito a opiniões, mas somente como todos os outros cidadãos também o tem.

Fonte: Geração de dados (2021)

Figura 8: Captura de Tela – Resposta de Luísa à tarefa para o Percurso Formativo D2

 [REDACTED] ciência vs. arte?
Para compreender se [REDACTED] é estudada como uma ciência ou arte é necessário entender conceitos básicos, como os que dizem que a ciência tem uma série de regras executáveis com segurança, privada de erros, enquanto na arte não existem certezas. Assim como a arte não encontra-se no nível maniqueista de certo e errado, a ciência tem sua base em certos e errados. Dito isso, é verificável que a [REDACTED] encontra-se muito perto do campo das artes, pois a mesma é “a arte de conduzir as reflexões em torno de [REDACTED] com intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo a [REDACTED] que importam para o povo de uma nação, de um estado ou, ainda, de transnacionais maiores”.

Fonte: Geração de dados (2021)

Figura 9: Captura de Tela – Resposta de Luísa à tarefa para o Percurso Formativo D2

As escrevivências de Conceição Evaristo nos mostram quanto o racismo está estruturalmente enraizado em toda nossa sociedade, principalmente na linguagem. Quando trata o negro como uma espécie diferente, quando o discrimina por sua cor, quando utiliza de teorias racistas reacionárias para tentar demonstrar algum tipo de superioridade racial ariana. É com a linguagem que o racismo é praticado, principalmente. Ações também, mas as ações contêm linguagem, uma linguagem inventada por um colonizador homem europeu branco e heterossexual. As escrevivências nos ajudam a enxergar que a vida da mulher negra é mais difícil ainda que a da branca, por sofrer duplo preconceito.

"A Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por uma coletividade". (Conceição Evaristo)

Fonte: Geração de dados (2021)

A nota (49) e essas capturas de tela apresentadas como Figuras substanciam o que vimos acentuando sobre a formação conceitual de Luísa: a cotidianidade parece prevalecer, destacando-se conteúdo opinativo em detrimento de conteúdo referencial, em opiniões que suscitam vulgarização científica, boa parte das vezes derivada de inter-relações historiadas pela via da escuta; as *leituras* feitas tangenciam-se na referencialidade ali posta.

Se, antes, buscávamos argumentar sobre suas vivências com base no conhecimento materializado na oralidade, neste momento comentamos sobre como a apropriação do conhecimento se indicia na *escrita*, mesmo que emergja uma *escritura* que se indicia mais efetivamente como produto da oralidade da *leitura*. Retomando Bruner (2018 [1991], p. 115), e sua referência a Pea e Perkins “[...] el conocimiento de una ‘persona’ no se encuentra simplemente en su cabeza [...]”, mas, como ele mesmo discorre: tanto nas anotações que fazemos, nos textos sublinhados, nos materiais consultados, em nossas interações com outros sujeitos (BRUNER, 2018 [1991]), seja por meio da *palavra*, materializada na oralidade ou na *escrita*. Ao citar Bruner (2018 [1991]), é fundamental ter em conta que, em Luísa tardando em consubstanciar a apropriação dos conhecimentos objeto de estudo – a imersão, considerada a Figura 5 –, não quer dizer que não tenha ressignificado suas compreensões sobre dados assuntos, nas inter-relações estabelecidas e promovidas pelo Percurso Formativo D2, como pontuamos na seção anterior. Recordemo-nos, aqui, que o processo do aprender é complexo e exige reiterados retornos ao que fora abordado, as idas e vindas entre *inicialização*, *familiarização* e *imersão*, como tratamos de marcar no capítulo metodológico desta tese. De todo modo, mesmo nesse movimento, a *inicialização* parece-nos prevalente.

Importa, pois, pontuar que a nossa análise de todos os textos produzidos por Luísa, no âmbito do Percurso Formativo D2 leva-nos a reafirmar o que vimos apontando no início desta reflexão: Luísa parece aprazar a possibilidade de consolidação do estado intrapsíquico, a *imersão*. Ela indicia, portanto, tal *inicialização* no processo do aprender sobre aquilo de que se faz o Percurso Formativo em tela; ela se engaja quando as discussões se realizam em um lugar da cotidianidade e familiaridade, vulgarizando, no mais das vezes, os *conceitos científicos* abordados no referido Percurso, como podemos acompanhar na nota que segue:

(50) Em *chat*, Luísa comenta: *nossa cultura dá um valor altíssimo ao letramento*. O comentário mantém-se nessa brevidade. A discussão segue e posteriormente a participante de pesquisa menciona: *muita gente de direita diz que a gente tem uma educação de Paulo Freire. Mas onde está Paulo Freire na escola? Eu não tive uma educação de Paulo Freire, focada na diversidade*. Em seguida, a mesma participante de pesquisa escreve no *chat*: [...] *seria maravilhoso se fossem seguidas as diretrizes paulo freire, mas até para buscar uma escola que aceite e lide com diversidade é muito difícil*. (Nota de campo, 10 de dezembro de 2022).

Os comentários de Luísa, trazidos em nota anterior (50) – a qual ecoa outros tantos episódios convergentes –, iluminam a reflexão sobre o modo como esta acadêmica lida com o conhecimento socializado, no interior do Percurso Formativo D2. Fruto dessa reflexão, surgiram-nos, pois, alguns questionamentos no que respeita à sua ‘fala-escrita’ em *chat*: A que escolas Luísa se refere? Que diversidade a estudante compreende não ser aceita? A quais as diretrizes de Paulo Freire ela alude? Há, nas *palavras* de Luísa, menção a um autor bastante referenciado em nível nacional e internacional, que é Paulo Freire. Essa menção a esse importante teórico brasileiro deve ser tomada como uma aproximação de Luísa ao campo da Educação, mas, quando os seus questionamentos partem de um lugar generalizado, inferimos haver, aí, um conhecer ainda inicial sobre esses objetos de discussão, quiçá derivado do senso comum, no sentido que lhe atribui Britto (2015), portanto um senso comum tido como ‘complexo’, porque decorrente, em alguma medida, da vulgarização científica.

Não queremos adentrar os comentários de Luísa no que respeita a esse assunto; trouxemos a nota (50) com o propósito de ilustrar sua formação conceitual no âmbito dos conteúdos do Percurso Formativo D2. Luísa indicia, assim, um falar e um escrever que suscitam a empiria, distintos da densidade científico-acadêmica. Retornando à reflexão sobre a *escritura* acadêmica de Luísa, podemos recordar, com base em Vygotski (2014 [1934]), que

‘o pensamento se realiza na linguagem’. Os processos de *leitura* acadêmica – englobando, aí o conhecer e o compreender – têm, portanto, relações substantivas com o processo posterior de escrever. Nesses termos, nossa *escritura* se realiza o mais proximamente do que estamos pensando sobre dado tema⁷⁴, considerando, aí, o *gênero* em que nos inclinamos a escrever os textos e os interactantes para quem o texto, em dado *gênero do discurso*, é/será orientado (com base em BAKHTIN, 2010 [1952-1953]). Assim, ao escrever importa haver conteúdo intrapsíquico com o qual possamos operar cognitivamente. Caso essa ingrediente seja rarefeita, a *escritura*, que é linguagem, realizará essa rarefação.

Com vias a finalizar nossa abordagem sobre a singularidade de Luísa, no que tange à *leitura* e à *escritura*, evocamos, uma vez mais, sua *palavra*. Ao questioná-la sobre sua organização da *escritura* nas atividades realizadas, no que tange à estruturação sintática, à elaboração do texto no *gênero*, à evanescência de referências e citações, o declinar da acentuação e pontuação, ela responde:

(51) *Eu sentia que em dados momentos eu não dei 100% de mim nas respostas. Eu dei na leitura, mas aí nas respostas eu já tava um pouco cansada e eu não dei 100% de mim em algumas respostas; e isso foi uma percepção que eu tive, assim. Então, dei 100% na leitura e chegando nas respostas...* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Dessas considerações e do *mea-culpa* de Luísa, emergem questionamentos como: Quando Luísa, referindo-se ao Percurso Formativo D2, menciona que se dedicou 100% apenas à *leitura* dos textos requeridos, estaria ela se referindo à *atenção mediada* endereçada à *leitura* ou a quantificação do que fora lido? 1) Caso a referência ao 100% esteja ligada à seleção da atenção, essa mesma atenção coloca-se como condição *sine qua non*, constitutiva, da memorização, a qual, por sua vez, é constitutiva da apropriação do conhecimento (VYGOTSKI, (2012 [1931]; 2014 [1932]): Seria, então, possível uma *leitura* tal não incidir

⁷⁴ Estamos cientes do amplo conjunto de discussões sobre como questões históricas, sociais, culturais e econômicas incidem na *escritura*, do que a farta literatura dos Estudos do Letramento se ocupou à exaustão e que tomou um grande número de estudos do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização no âmbito do qual realizei minha Dissertação de Mestrado. Na presente seção, porém, nosso foco é a relação entre o que foi lido – *leitura* de estudo – por essas acadêmicas e o que a *palavra* – *escrita* ou *oral* – delas realiza sobre o que pensam acerca do conteúdo de tais *leituras*. Meu enfoque, nesta Tese – diferentemente de minha Dissertação de Mestrado – não está nas implicações sociais, econômicas, culturais e históricas subjacentes a tal relação entre ‘ler sobre-pensar sobre-falar/escrever sobre’, mas na relação em si mesma, o que não significa descurar daquelas implicações, necessariamente constitutivas de uma abordagem histórico-cultural.

de modo mais efetivo nos predicados da produção de um texto escrito? 2) Caso a referência ao 100% esteja ligada à quantificação dos textos lidos, seleção da atenção não se coloca como condição *sine qua non* e, em não a havendo, memorização e apropriação do conhecimento comprometem-se na origem: O número de *leituras* estaria implicado em uma *leitura* mais apressada dos textos, condicionando o resultado de *escritura*? A formação conceitual de Luísa poderia, assim, estar atrelada ao apressamento das *leituras*, incidindo, portanto, na *atenção mediada* e, logo, na memorização? Retomaremos essa discussão no capítulo seguinte a este.

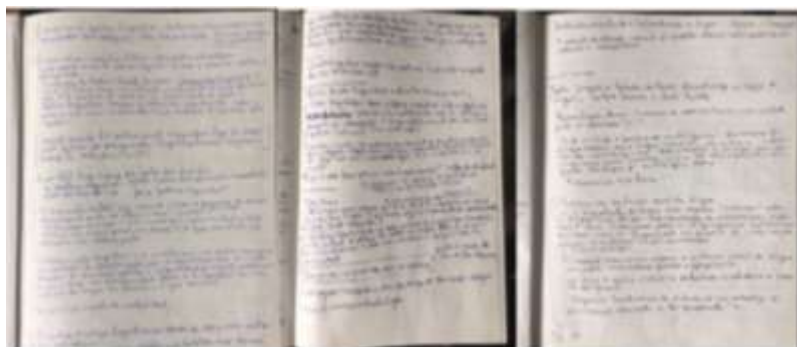
Finalizada a nossa reflexão sobre a formação conceitual em Luísa no âmbito estrito do que nos foi dado acompanhar no Percurso em questão, damos sequência, agora, à Olívia, também participante do Percurso Formativo D2. Nas primeiras seções, antecipamos que Olívia, embora não tenha lido todos os textos do referido Percurso, conforme pontuou nas notas microgenéticas (20) e (21), o fez em grande parte deles.

Ocupamo-nos, na nota (36), na seção anterior, de predicar a escrita científico-acadêmica desta estudante. Olívia orienta-se de modo, a princípio, ativo no que respeita a suas *leituras* e a sua resposta escrita a elas. Inferimos que esta acadêmica preza por uma *leitura* atenta de estudo; uma *leitura, forward* (RONCAGLIA, 2010). Temos, como indícios desse movimento, suas anotações das discussões promovidas acerca dos textos lidos e nos encontros do Percurso Formativo D2, em seu caderno físico:

(52) Olívia enviou-me as páginas anotadas à mão sobre os textos lidos e os vídeos a que assistiu no Percurso Formativo D2. A escrita sobre a discussão dos autores é sempre iniciada com título e nome do autor. Conforme o Percurso Formativo avança, os registros oscilam na quantidade das informações anotadas. Seus comentários sobre o texto, em algumas ocasiões, são registrados com caneta de outra cor, supondo que seja para que ela possa diferenciar sua própria voz. (Nota de campo, 15 de maio de 2022).

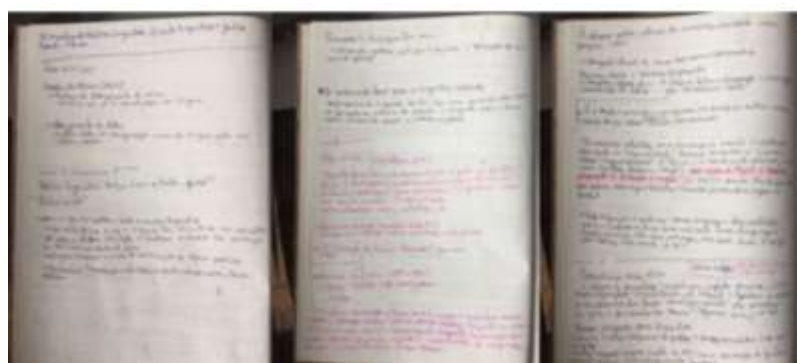
A seguir, elaboramos mosaicos contendo os registros fotográficos do caderno de Olívia, os quais podem dar a compreender aquilo que pontuamos na nota (52), no que diz respeito às cores e à extensão das anotações desta acadêmica. Cabe informar que compusemos tais mosaicos de modo a impossibilitar a *leitura*, uma vez que em tamanho original, eles poderiam dar a reconhecer o Percurso Formativo D2. Assim, as Figuras 10, 11 e 12 seguir têm propósitos mais de comprovação ética da nota (52) do que de ilustração do conteúdo dela.

Figura 10: Registros Fotográficos do Caderno do Percurso Formativo D2, de Olívia.



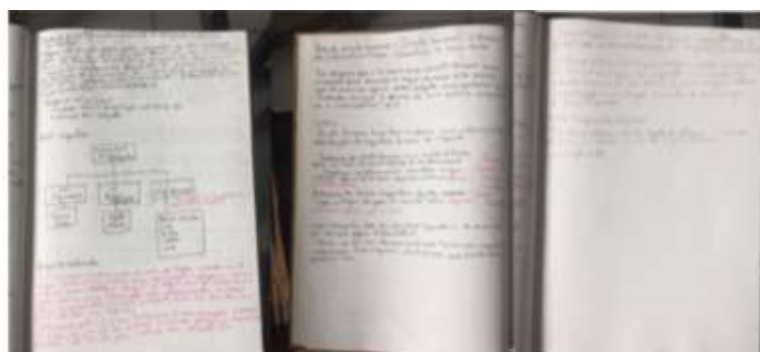
Fonte: Geração de dados (2022)

Figura 11: Registros Fotográficos do Caderno do Percurso Formativo D2, de Olívia.



Fonte: Geração de dados (2022)

Figura 12: Registros Fotográficos do Caderno do Percurso Formativo D2, de Olívia.



Fonte: Geração de dados (2022)

Em (52) e outras notas com registros tais quais, podemos reafirmar que as anotações sobre os textos e os destaques que, neles, fazemos são parte do processo do aprender (com

base em BRUNER, 2016). Ao ler, Olívia seleciona sua atenção ao processo, tomando notas em sua ação. As notas são, como tratamos de destacar no decorrer desta seção, resultado de relações intersíquicas com os autores do texto e com os interlocutores do Percurso Formativo D2. Ainda que Olívia não progrida nelas, conforme (52), tais notas seguramente concorrem para a elaboração da *escritura* acadêmica, dando a ela a possibilidade de voltar às discussões promovidas, de modo a incidir em seu processo de apropriação dos conhecimentos, a fim de se ampliarem as compreensões sobre os *conceitos científicos* em foco. Como *signos*, o tomar notas pela modalidade escrita da *língua* se presta “[...] como medio para influir en uno mismo, como medio de autoestímulo, originando por consiguiente una forma nueva, más elevada, de comportamiento.” (VYGOTSKI, 2017 [1933], p. 29).

Se, no que tange à *escritura*, Olívia se apresenta como alguém que consegue operar significativamente com a abstração dos *conceitos científicos*, no campo da oralidade esse amadurecimento é ainda pouco visível, consideradas, aqui, também as especificidades que separam ambos os processamentos (MARCUSCHI, 2010) especialmente no tangente à abstração teórica. No quadro vygotskiano, porém, tais especificidades modais são ingrediências – não determinantes – da complexidade para operar cognitivamente com a abstração conceitual de modo a realizá-la na *linguagem*, e a *fala* seguramente implica lidar com uma autonomia teórica substantivamente maior, porque, em tese, apartada do recurso de idas e vindas ajustadoras e corretivas – não apenas de forma, mas sobretudo de conteúdo –, tanto quanto do recurso de interrupções para consultas, predados todos da *escritura* – isso em se tratando dos *gêneros do discurso secundários*.

Para acompanhar o que vimos sinalizando, evocamos as notas microgenéticas que comportam parte da compreensão desta participante de pesquisa no que se refere a um conceito fundante de dado Percurso. Eis as *palavras* de Olívia:

- (53) [Nome do/a professor/a] *é bem* [característica que identifica o Percurso Formativo D2], *essa coisa de trabalhar com* [ela menciona exemplos que identificariam o Percurso Formativo D2]. *Não sei, é que vai depender. Por exemplo, nos textos que falava de* [dado assunto do Percurso Formativo D2 que não constitui um conceito específico], *problematizava desde o conceito de língua né?, essa questão de* [D2h], *então, pensar* [D2a] *também nas nomenclaturas, não sei, nas visões, depois uma política institucionalizada. Eu vi que* [nome do/a professor/a] *percorreu vários tipos de* [D2a], *assim, que envolvessem a língua; então, essas discussões, assim, mais sobre*

metalinguística, eu gostei muito. [Aqui, ela dá um exemplo que identifica o Percurso Formativo D2]. (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).

Ainda que Olívia não expanda seu comentário e vá pincelando as discussões do Percurso Formativo D2, em busca de definir o conceito fundante D2a, ela, ainda assim, traz, na nota microgenética (53), exemplos de questões abordadas em tal Percurso que possam caracterizar o referido conceito. Nas *palavras* que realizam o que pensa sobre o conceito, acentua, pois, a dificuldade em pontuar uma definição, uma vez que não seria, portanto, uma definição única, e consensual, mas, contrariamente, um conceito que abarca muitas teorizações, sob distintas abordagens científico-acadêmicas.

Nesse sentido, embora Olívia indiciasse pouco aprofundamento na oralidade, sendo breve, e titubeie sobre como vai compor uma resposta para essa questão, ela consegue traçar o caminho percorrido no Percurso Formativo D2, delineando, assim, um panorama sobre ele, o que nos encaminha a sugerir, com base em Vygotski (2012 [1931]) e Wertsch (1985), que esta acadêmica se encontra em processo progressivo de formação conceitual, no que respeita aos conhecimentos socializados no âmbito do Percurso Formativo D2. Retomando Del Río e Álvarez (2016), cada atividade dirigida, cada função exercida fora do organismo gera uma organização dentro do próprio organismo. E essa organização, acrescentamos, pode ser em menor ou maior grau, a depender de outras implicações da apropriação do conhecimento e a transformação das FPS, como a própria *atenção mediada* e a *volição*.

Com o propósito de compor uma compreensão mais consistente sobre a formação conceitual de Olívia, apresentamos outras duas notas microgenéticas em que esta acadêmica responde oralmente sobre como seria operar com os conceitos fundantes: D2a, D2b e D2c.

(54) *Teve, teve essa discussão. Exemplos que deram errado. Errado não, mas que hoje não são bem vistos. Sei lá: [dá um exemplo socializado no Percurso Formativo D2]. [O Percurso Formativo D2] deu maneiras de como tem sido feita a [D2a] hoje. [...] mas é uma discussão muito ampla e é difícil também, fica ponta solta, assim, mas acho que não é por tá incompleto, mas é porque fica pra gente né? Vai pesquisar. Entendeu?* (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).

(55) *[D2b] Vou começar pelo outro. [D2c] parece que tem mais a ver com questões de [D2i] no geral, assim, de ser um dos [D2i] mesmo quando em lei ou não. Agora já tem algumas leis, mas acho que nenhuma específica do Brasil, eu não*

lembro disso. Eu acho que tem uma lei de 96, não sei, de as pessoas terem [breve descrição da lei que identifica o Percorso Formativo D2], enfim. Sobre [D2b] eu não me lembro mais. (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).

Olívia, nas notas (54) e (55), menciona os conceitos, mas, quando alude a eles, define-os concisa e superficialmente. Em (55), menciona um exemplo abarcado no interior do Percorso Formativo D2, cita, sem precisão, uma lei brasileira, limitando-se a afirmar que são discussões muito complexas e amplas. Ao final da nota (55), afirma não se recordar de um dos conceitos fundantes em foco, axial dentre os conteúdos desse Percorso Formativo.

É certo que discorrer sobre dado assunto, a respeito do qual não há ainda excelência teórica, não é movimento fácil e naturalizado; afinal, a transição da linguagem interna à externa – “[...] la transformación de un lenguaje predicativo e idiomático en un lenguaje sintácticamente articulado e inteligible para los demás [...]” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 338-339)” – é uma transformação dinâmica complicada, teoriza Vygotski (2014 [1934]). Ter, no entanto, lido grande parte dos textos, realizado anotações e escrito sobre eles, apontando uma inter-relação quase que efetiva com os autores – em *leitura*, escuta e *escritura* – suscitaria organização do *pensamento*, mesmo que embrionariamente, a fim de que a *palavra* pudesse realizá-lo no tangente a uma síntese breve do decurso do semestre. Isso parece estar ainda em *inicialização* – considerada a Figura 5 – em se tratando de Olívia.

Esta acadêmica avalia a sua participação no Percorso Formativo D2, considerando suas respostas, compondo, ela mesma, uma inferência sobre o motivo de ter dificuldades em organizar seu *pensamento* quanto a tais conceitos:

(56) *O que eu achei muito louco, o que eu não sei se é da teoria mesmo, que é de abrir, abrir, abrir e aí não convergir pra alguma coisa. Assim, da problematização da língua, daí eu não sei exatamente o que se faz com essa problematização, sabe? Como as [D2a] têm lidado pra depois da problematização, assim.* (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).

A nota (56) nos faz aludir à primeira seção deste capítulo e à nossa discussão sobre como cada participante de pesquisa responde às *leituras* em cada Percorso Formativo. Olívia, participante do Percorso Formativo D2, caracterizado pela multissemiose, pela socialização ampla de textos e vídeos, declara, desde o início do semestre, certa desmotivação com tal Percorso. A soma da volição de Olívia com a quantidade de textos e materiais socializados no Percorso Formativo D2 parece concorrer na *atenção mediada* de Olívia no processo de seu

desenvolvimento. Olívia tem dificuldades de elaborar para si e para o outro uma síntese – mesmo bastante informal – das abordagens que compuseram os conceitos estudados, evidenciando, na oralidade, hesitação e desconforto, em que pesem, aqui, circunscrições das condições inter-relacionais em curso: responder para mim, na condição de doutoranda, sobre o que ‘ficou para elas’ ao final de um semestre de estudo⁷⁵.

Ademais, e no que respeita às notas microgenéticas (54) e (55), se as inter-relações incidem na organização e na transformação de nossas compreensões sobre a realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), e essa organização depende, dentre outros fatores, do tanto de *atenção* e *volição* orientados à dada função, quando colocamos Olívia em cena, podemos sugerir, assim, que esta acadêmica talvez avance ainda hesitantemente em sua participação no Percurso Formativo D2, e logo em sua formação conceitual, porque, além de outras questões, possivelmente careça também de *volição* mais efetiva para dirigir sua *atenção*, a fim de haver, pois, uma maior incidência em seu repertório cultural, no que respeita aos conteúdos abarcados.

Em última conversa com esta participante de pesquisa, Olívia enunciou: (57) *Talvez se eu tivesse prestado mais atenção eu conseguiria responder melhor*. (Nota microgenética, 10 de maio de 2022). Essa avaliação de Olívia sobre sua própria prática reitera a inferência de que o *pensamento* dela se realiza na *fala* de modo ainda tangencial porque, no decorrer de sua imersão no Percurso Formativo D2, *autorregular sua conduta* em orientação às *leituras* e respectivas atividades em questão resultou-lhe custoso. Seu comportamento, portanto, indicia distanciamento intersíquico entre ela e a gama de autores, dificultando, pois, esse estreitamento das discussões, a fim de que as referências pudessem incidir em sua compreensão, realizando-se também em sua *linguagem* pela oralidade.

Se em (52), (54) e (55), buscamos evocar notas microgenéticas, a fim de analisar a formação conceitual de Olívia, no que respeita ao que ela indicia ter se apropriado sobre ao final do Percurso Formativo em foco, sem consulta prévia, via oralidade, na nota (36), da

⁷⁵ Entendo que tais circunscrições, apesar de amplamente estudadas na literatura de fundamentação etnográfica (DURANTI, 2000 e outros) – o que não é o caso da presente tese –, minimizaram-se de algum modo nas relações que estabeleci com as participantes de pesquisa, marcando-se por uma aproximação substantiva e pela informalidade, do que me parecem exemplos capitais o uso, por parte delas, de gírias e menção explícita a comportamentos pessoais que seriam flagrantemente restringidos na esfera acadêmica. Compartilhá-los comigo, sem filtros mais efetivos, figura-me como indício de maior espontaneidade e naturalidade nas respostas a minhas interpelações, porque maior estreitamento nas inter-relações comigo ao longo desse tempo de convivência.

seção anterior, e a retomada dessa referida nota, nesta seção, apontamos para uma acadêmica bastante autônoma em sua organização escrita, considerando, pois, sua argumentação nas tarefas escritas elaboradas para esse mesmo Percurso. Sugerimos que essa dissonância que parece haver entre uma Olívia que fala sobre o assunto com hesitação e uma Olívia que escreve com certa desenvoltura e apropriação, estaria ligada às já mencionadas características desses dois processamentos da *linguagem*, bem como ao tempo dedicado a cada um deles, considerando a configuração do *gênero do discurso* e à complexidade dialógica dos *gêneros secundários* (BAKHTIN, 2010 [1952-1953]). Lembrando que as tarefas escritas requeridas no Percurso Formativo D2 estavam orientadas por textos e vídeos específicos e por perguntas orientadoras, não se requereu de Olívia, em nenhuma tarefa realizada, abarcar todos os textos lidos no decorrer de tal Percurso, a fim de ela mesma selecioná-los e sintetizá-los.

Embora Olívia soubesse que nossa última conversa seria orientada a discutir sobre os *conceitos científicos* abordados no Percurso Formativo D2 – uma vez que foi informada com antecedência acerca disso –, ela não sabia exatamente quais perguntas lhe seriam dirigidas. Assim, ao falar sobre tais conceitos, ela precisou agenciar, naquele instante, suas compreensões sobre os objetos do conhecimento com os quais havia operado. Elaborar exige tempo, e talvez Olívia não quisesse perdurar naquele momento de exposição sobre si e sobre sua cognição, o que, conseqüentemente, incidiu em seus titubeios, brevidade e comentários gerais sobre o assunto. Por outro lado, em sua escrita, como pontuamos anteriormente, Olívia parecia estar familiarizada com a discussão, fosse ela fruto de texto escrito ou de conferências em vídeos, apontando, assim, para uma conscientização das reflexões ali agenciadas. Aludindo a Vygotski (2014 [1934]), “La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo.” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 346-347), o que é extensivo à *escritura*.

A *escrita*, de acordo com Vygotski (2014 [1934]) e considerado o enfoque desta tese, é uma forma que tende a ser mais elaborada, revista e refletida da *linguagem*. Ao escrever, somos permitidos a rascunhar, a fim de que cada palavra, frase, parágrafo possa ser reelaborada antes do envio final ao interlocutor⁷⁶ – e, aqui, reiteramos, referimo-nos aos

⁷⁶ Não nos ocupamos, aqui, das decantadas aproximações e interpenetrações entre ambas as modalidades da língua decorrentes das novas tecnologias (DANESI, 2013), seguramente muito relevantes, mas relativas para as

gêneros do discurso secundários, foco desta tese. Escrever, portanto, também é ter o *pensamento* materializado na *linguagem*. Nesses termos, em Olívia elaborando as atividades escritas para o Percurso Formativo D2, temos uma acadêmica que aponta para uma ZDI em curso (VYGOSTKI, 2012 [1931]; 2013 [192_]; 2014 [1934]): ela requer essa interlocução, o ir e voltar ao texto, o retomar anotações, com o propósito de que possa, ao escrever, manifestar com precisão aquilo que lhe está sendo solicitado. A singularidade de Olívia, seu desenvolvimento, seu processo de apropriação podem ser capturados também ali: quando lemos o resultado de suas *escrituras*. Nesse processo de escrever, Olívia sinaliza um movimento para a *familiarização* – considerada a Figura 5.

Por fim, ao abordar a formação conceitual das quatro participantes de pesquisa, tanto no Percurso Formativo D1 quanto no Percurso Formativo D2, valeria acrescentar, diante da análise realizada, que, se ler parece fundamental no processo de tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos*, a fim de que o processo do ‘pensar’ seja fruto de discussões mais complexas e adensadas, parece desafiador para cada estudante, hoje, apropriar-se dos conceitos fundantes da área, por meio da *leitura* acadêmica. E ler para efetiva apropriação de conhecimento parece ser, também na esfera acadêmica, um dos desafios que temos, como pesquisadores e docentes, pela frente. Em se tratando, enfim, dessas acadêmicas, entendemos que a decurso de ambos os Percursos Formativos sinaliza para um movimento marcadamente de *inicialização* na apropriação conceitual, com pertuitos que sugerem indícios de *familiarização*, mas ainda distantemente da *imersão*, consideradas as diretrizes analíticas da Figura 5. E disso parecem ingrediências também a educação remota e os *suportes de texto* para *leitura*, temas que seguem.

6.4 IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO REMOTA NA *LEITURA* PARA *APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO*

Assim como mencionamos na Metodologia desta tese, a situação sanitária de nosso país, considerando a pandemia de Sars-CoV-2, requereu protelar a volta às aulas presenciais no campo desta pesquisa. Essa situação afetou, pois, minha entrada nesse mesmo campo nos

moldes como havíamos previsto – presencialmente – e impeliu-me, como pesquisadora, a lidar com a modalidade remota também no que diz respeito à pesquisa. Se, portanto, os anos 2020 e 2021 caracterizaram-se como cenário singular na esfera acadêmica brasileira, exigindo dos docentes essa ‘migração’ a outro formato de educação, nós, como pesquisadores também tivemos de ensaiar uma abordagem em que a interação com os sujeitos, antes pela via presencial, fosse realizada integralmente pela modalidade *on-line*.

Esse novo formato, trouxe, conseqüentemente, dados para o nosso objeto de estudo que precisam ser colocados em cena. Nesses contornos, buscamos, nesta seção, analisar implicações da modalidade educativa a distância nas atividades de *leitura* das participantes deste estudo no que respeita às vivências delas nesse novo formato em sua educação acadêmica. As reflexões aqui gestadas caminharão juntas ao que pretendemos tratar posteriormente, no segundo capítulo analítico, sobre o uso dos *suportes de texto* para a *leitura* nessas vivências [leitoras]. Por essa razão, tomamos as considerações emersas neste texto como, também, um passo precedente ao que, em sequência, discutiremos. Seguindo, assim, a lógica de organização desta tese até o presente momento, iniciamos com a acadêmica Bruna:

(57) *O ensino remoto tá acabando com esse meu costume [de ler] porque eu não consigo ler um texto e daí [o/a docente] vai discutir em sala de aula, eu tento prestar atenção na discussão, já é difícil pra caramba, então eu tô meio que tentando ler os textos, mas não tá dando muito certo não.* (Nota microgenética, 21 de dezembro de 2021).

Bruna, que utiliza o *notebook* como *suporte de texto* para finalidades de estudo, assume, nessa nota (57), sua dificuldade com tal nova modalidade de educação tanto em sua prática de *leitura* quanto em sua prática de escuta sobre dadas *leituras*, a partir da voz de um interlocutor mais experiente. Antes de atentar para suas considerações em (57), evocamos, adiante, duas notas tangentes a implicações dessa modalidade nas lides com a *leitura* acadêmica desta participante de pesquisa:

(58) *Tudo ficou muito mais difícil. [...] Então, eu comecei no remoto a fazer muito mais coisas. Tipo, fórum, porque tem que ler isso, porque tem que não sei o quê, e agora eu tô fazendo bem menos coisas. Mas, eu também tô, tipo, com muito menos matérias do que eu geralmente pegava, então, eu acho que isso também faz diferença. Que nem eu falei pra você: eu tenho dificuldade de prestar atenção.* (Nota microgenética, 21 de dezembro de 2021).

(59) *Geralmente, os professores que dão aula síncrona ficam [...] só com a câmera ligada, falando, falando, falando, falando, eu faço várias outras coisas ao*

mesmo tempo. [...] Você tem que ouvir o que o cara tá falando pra saber que horas você vai ter que participar, sabe? Mas, como não tem muito disso porque eles sabem que a gente também tá meio cansado, aí é mais ou menos isso. [...] Então, tipo assim, se eu for sentar pra prestar atenção, eu provavelmente vou prestar atenção uns quinze minutos e vou me perder. Vou fazer outra coisa: vou mexer no celular, vou trabalhar. (Nota microgenética, 21 de dezembro de 2021).

A educação remota tem sido caracterizada por operar com plataformas *on-line*, às quais os estudantes acessam quando das aulas síncronas e assíncronas. No caso específico desta tese, como constitutivo de tais plataformas, coloca-se o *Moodle*, ambiente de aprendizagem em que os arquivos de textos, avisos, *links* e afins são, por essa via socializados em cada Percurso Formativo. Diferentemente da educação presencial, em que o uso desses meios comumente se dá em menor medida, na educação remota, contrariamente, tais recursos tornam-se essencialmente necessários para que ela possa, de fato, efetivar-se tanto em comunicação quanto em inter-relação.

É certo que, com as próprias mudanças no formato estabelecido, os estudantes também tiveram de lidar de outra maneira com as informações e conteúdos compartilhados. Recordemo-nos do que pontuamos no início deste capítulo, com fundamentação em Danesi (2013): o *suporte* que comporta a interface tela exige de nós um comportamento diferente, maior protagonismo para que possamos acessar os distintos materiais. Assim, a consideração de Bruna em trecho da segunda nota: (58) *Então, eu comecei no remoto a fazer muito mais coisas. Tipo, fórum, porque tem que ler isso, porque tem que não sei o quê*, indicia que, além de ler os textos fundantes dos Percursos Formativos, é necessário selecionar a atenção para questões de cunho instrucional e instrumental.

As notas microgenéticas (57), (58) e (59) ilustram outras similares a apontar mudanças expressivas em relação à educação presencial, do que decorrem implicações significativas no modo como Bruna lida com as atividades de *leitura* requeridas no Percurso Formativo em questão. Segundo Rodríguez (2021, p. 122), algumas pesquisas já têm apontado que as *leituras* de um texto sobre o papel ou sobre a tela “[...] requieren de competencias muy diferentes y que no existe una clara correlación entre la competencia lectora tradicional y la competencia de la lectura en pantallas [...]”.

Nessa inter-relação com Bruna, inferimos tangenciamento de sua *atenção* às atividades requeridas na educação em tal formato, não apenas no que respeita às *leituras*, mas,

como mencionamos anteriormente, também na escuta sobre elas. Destacamos os trechos da nota (59): *os professores que dão aula síncrona ficam [...] falando, eu faço várias outras coisas ao mesmo tempo. [...] eu provavelmente vou prestar atenção uns quinze minutos e vou me perder. Vou fazer outra coisa: vou mexer no celular, vou trabalhar.* Aqui, Bruna é explícita ao tematizar seu comportamento quando na educação remota nesse Percurso Formativo e o modo como tem lidado com a *leitura* nesse âmbito. Ela assume que outros dispositivos ou assuntos capturam sua atenção, concorrendo com a atenção que lhe está sendo requerida no processo formativo. O *smartphone* é um desses dispositivos em disputa pela atenção com outras atividades da vida humana, em ambiente virtual ou presencial, com inegáveis custos no produto intrapsíquico das relações interpessoais vivenciadas por Bruna. Estudo de Ward *et. al* (2017, p. 149), alerta-nos para um efeito colateral do uso dessas ferramentas na vida cotidiana:

Smartphone-induced “brain drain.” We provide evidence that the mere presence of consumers’ smartphones can adversely affect two measures of cognitive capacity—available working memory capacity and functional fluid intelligence—without interrupting sustained attention or increasing the frequency of phone-related thoughts. Consumers who were engaged with ongoing cognitive tasks were able to keep their phones not just out of their hands, but also out of their (conscious) minds; however, the mere presence of these devices left fewer attentional resources available for engaging with the task at hand.

Assim, considerando o conteúdo da nota (59), em que Bruna comenta desvio de interesse em diferentes Percursos Formativos na modalidade *on-line*, tanto quanto considerando o que discutimos na seção anterior acerca da formação conceitual de Bruna, surge-nos, pois, o seguinte questionamento: Rarefação na apropriação do conhecimento de Bruna, no que respeita às teorizações abarcadas no interior do Percurso Formativo D1 – o que inferimos em seção anterior –, estariam ligadas mais substancialmente a implicações do novo formato educativo, a educação remota? É certo que a resposta respectiva foge ao escopo de nosso objeto de estudo, tanto quanto é certo que se instancia na discussão sobre os *suportes de texto*, âmbito em que tentaremos mantê-la ao longo desta análise. De todo modo, trata-se de questão emersa pelas contingências temporais do processo de geração de dados para esta tese e que seguramente merecem outros estudos de fôlego em nossa área.

Ao final da primeira nota desta seção, Bruna acentua: (57) [...] *eu tô meio que tentando ler os textos, mas não tá dando muito certo não*. Aqui, reiteramos o que vimos inferindo ao longo deste capítulo: Bruna vivencia os Percursos Formativos tendo sua conduta *heterorregulada*. Se não há, da parte de outrem, exigência concreta e imediata de sua participação, negligenciam-se seus esforços para orientar-se em dada tarefa. Em (58), Bruna sugere: *Você tem que ouvir o que o cara tá falando pra saber que horas você vai ter que participar, sabe?* A orientação da *atenção mediada* desta estudante – no que concerne ao enfoque da presente tese – está, pois, ligada a uma participação acadêmica pontual e funcional. Assim colocada, a escuta não está em favor do aprender o lido, conhecer o lido, aprofundar seus conhecimentos sobre dada *leitura* – considerado o objeto da presente tese –; o ouvir funcionaria, pois, para saber quando será preciso se expor. Em seu percurso acadêmico, Bruna concebe sua *heterorregulação* como uma função naturalizada. Ao se dirigir a mim, na nota (58), discorre: *Que nem eu falei pra você: eu tenho dificuldade de prestar atenção*.

Bruna ao tomar a atenção como um processo natural, isenta-se do protagonismo constitutivo da *autorregulação da conduta*. Essa afirmação sobre a microgenia de Bruna não exclui nossa sugestão de que entendemos que, para isso, concorrem especificidades dos diferentes *suportes de texto para leitura*, os quais implicam relações distintas do leitor com o autor. Rodríguez (2021, p. 122-123) argumenta que

[...] al enfrentarnos a un texto en una pantalla [...] las cosas pueden cambiar: no existe forzosamente un marco de referencia estable sino un espacio en expansión permanente que hace que un texto se extienda, al menos potencialmente, en decenas de posibles variantes, en recorridos no lineales, en sucesiones de elementos que ya no son solamente texto.

Nesses termos, no que concerne à educação remota na vida acadêmica de Bruna, não só a *leitura* parece ser afetada, mas as relações interpíquicas para além dela. Esta estudante, enquanto o Percorso Formativo D1 acontece, passa a fazer outras atividades, que não dizem respeito aos seus estudos – tanto menos a suas *leituras* acadêmicas; ela orbita entre outros mundos, uma vez que a tela permite que ela olhe, leia, acompanhe outros materiais e situações que não sejam as discussões, nas quais ela, em tese, ‘deveria’ orientar-se. Em concorrendo outros elementos com os Percursos Formativos – aqui, colocamos no plural, pois é assim que ela discorre nas interações conosco, tal qual registramos nas notas respectivas a ela –, parece,

pois, difícil para esta acadêmica atentar a uma tarefa específica de *leitura*, tendo outros ‘convites à mesa’, dentro do mundo conectado. Bruna, portanto, indicia uma dificuldade em regular sua conduta, de modo a poder realizar uma *leitura* de estudo e uma escuta respectiva a essa *leitura*, também, de estudo.

Assim vivenciando com Bruna as *leituras* na educação remota, partimos à Nina. No que diz respeito a esta acadêmica e suas inter-relações com os autores por meio da *leitura* nessa mesma modalidade de educação, elencamos a seguinte nota microgenética:

(60) *No início foi bastante complicado [...] Às vezes fica a aula travando e tudo. [...] de você perceber que a fala d[o/a] professor[o/a] tá um pouco estendida demais e tudo. Já dá um cansaço a mais. Pelo menos eu sinto. **Eu sinto um cansaço a mais do que você tá ali no presencial** e você tá ali na aula e, por mais que, às vezes, tem obra [de construção civil] acontecendo do lado, tem um foco muito maior, né? **Às vezes até pra você não se distrair e ficar, tipo, “ah não, vou dar uma olhadinha no Instagram”**, ou qualquer coisa assim.* (Nota microgenética, 06 de dezembro de 2021).

Nas vivências de Nina, a migração da educação presencial à remota parece ter incidido em seu esforço para mediar a atenção nas tarefas constitutivas dos Percursos Formativos, uma vez que as questões propriamente de cunho instrumental dos *suportes* com interface *tela*, e suas interferências, tornam-se fatores que geram, nela, ‘um cansaço maior’; as *palavras*, quando registradas no modo *on-line*, aí desencontradas, dificultam, pois, a efetivação das inter-relações entre os participantes de dado Percurso, concorrendo ainda mais para a dispersão desta acadêmica. A presencialidade e a possibilidade de os interactantes verem-na em sua corporeidade e ouvirem-na nessa mesma condição são concebidas por Nina como limitadoras de uso de ferramentas distratoras, como o acesso às redes sociais via *smartphone*: *Às vezes até pra você não se distrair e ficar, tipo, “ah não, vou dar uma olhadinha no Instagram”*. Conforme as suas *palavras* em (60) e, adiante, em (61), ela consegue regular sua conduta leitora de modo mais efetivo quando em encontros presenciais. Discorre, ainda, esta estudante:

(61) *No presencial, [o/a professor/a] tá ali te vendo realmente né?, se você ficar muito tempo no celular as pessoas vão perceber, né?, então, eu sinto bastante essas coisas assim. Na leitura, eu senti, no início, com o ficar toda hora na frente do computador, o dia inteiro assim, sabe? Às vezes, eu termino com uma dor de cabeça muito grande [...]. Já teve dias de eu ficar tonta [...]. Porque tu acaba ficando o dia inteiro ali, né? [...] Pra mim, pegou bastante [a] questão de concentração em aula, concentração em leitura, por tá vendo numa tela que daí, às vezes, chega notificação de mensagens, chega*

notificação de qualquer coisa. Ou, então, “ah, um filminho na Netflix, né? Tá logo ali”. Aquela vontade de passar o dia inteiro deitadinha, assim, sabe? Não ficar no ambiente propício pra estudo, né? [...] Pra mim, foi bem punk no início. Depois, eu fui me obrigando a sentar na escrivaninha, embora, às vezes, eu volto pra cama. Hoje, eu tô aqui na cama. E fico fazendo as coisas da cama. [...] [N]a aula, eu tento evitar ficar na cama porque senão eu acabo dormindo, né? Daí esquece. Não presta atenção em nada e depois é obrigada a rever a aula. (Nota microgenética, 13 de maio de 2022).

Nina vale-se, pois, da presença do outro como potencial *heterorregulador* de sua conduta – aqui, no que releva à *leitura*. Os olhares tanto do/a docente quanto dos/as demais interactantes impulsionam esta acadêmica a orientar sua *atenção* de modo mais efetivo para discussões promovidas no interior de cada Percurso Formativo. Talvez a própria configuração do *gênero* ‘aula’, em que a escuta sobre o lido e o respeito à *palavra* do outro sejam fundamentais para que os textos lidos possam ser discutidos e, por implicação, as teorizações possam ser gestadas, constituam um dos fatores que levam Nina a lidar com as *leituras* de modo diverso do que faria na educação presencial, ‘cumprindo’ com sua presença naquele espaço: presença tanto corpórea quanto subjetiva. Ela precisa *autorregular* seu corpo, *autorregular* seu olhar e, nesse processo, acaba por *autorregular* a sua *atenção*, contribuindo, assim, para a apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, para a formação de novas FPS (com base em VYGOTSKI, 2013 [1934]). Nina usa, portanto, a ‘vigília’ como heterorreguladora de sua conduta: a relação não parece nascer, pois, somente dela e de sua volição em aprender, mas dela e do olhar do outro, presente nessa inter-relação, dentro do contexto acadêmico.

Mais adiante, as palavras de Nina, na nota microgenética (61) indiciam que seus sentimentos e comportamentos são diferentes quando esse mesmo *gênero* acontece em contornos espaciais [e temporais] – em cronotopos – distintos. Ou, buscando especificar ainda mais: em a aula acontecendo na modalidade remota, com as *leituras* instanciadas nessa modalidade, em conexão em redes, veiculada e acessada por *suportes* variados, como *notebook* e *smartphone*, a atenção desta acadêmica nos Percursos Formativos, em ler a teoria e escutar sobre o lido, parece competir recorrentemente com outras tarefas e outras ferramentas acessíveis, dentro e fora, do *suporte* utilizado. Não há, na modalidade de educação remota, a possibilidade da ‘vigília’ desse olhar do outro que possa alcançar o cronotopo de Nina, de modo a que ela se sinta convocada a regular a sua atenção nos

processos de *leitura* e naqueles dele derivados. Ela, por si só, precisa valer-se de estratégias para que seu foco se oriente às atividades decorrentes da *leitura* de estudo, como no excerto da nota (61): [N]a aula, eu tento evitar ficar na cama porque senão eu acabo dormindo, né? Daí esquece. Não presta atenção em nada e depois é obrigada a rever a aula..

Temos, aí, portanto, duas questões que visivelmente contribuem para que esta acadêmica batalhe para a *autorregulação de sua conduta na leitura em gêneros do discurso científico-acadêmicos* e na escuta sobre ela, dentro dos Percursos Formativos, em educação remota: 1) a própria ‘ausência’ da *heterorregulação* oriunda de um possível ‘olhar-vigília’, e, também, 2) as configurações físicas tanto da interface tela quanto da esfera da atividade humana, na qual Nina se encontra quando as aulas acontecem: sua casa.

Como tratamos de discorrer no aporte teórico desta tese, o ambiente digital é caracterizado por dispor do acesso a tarefas que vão além da *leitura* – para os interesses desta tese, *leituras em gêneros do discurso científico-acadêmicos* –, implicando, assim, a possibilidade de distração, uma vez que ele se abre a ocupações de entretenimento, tais como a busca de informações em/de distintas ordens sensoriais, o acesso a músicas, filmes e jogos, e afins. Nem o *gênero* ‘aula’ acontece estritamente isolado, nem a *leitura* dos textos, em favor dele.

Pontua Nina, em trecho destaque da nota (61): *Pra mim, pegou bastante [a] questão de concentração em aula, concentração em leitura, por tá vendo numa tela que daí, às vezes, chega notificação de mensagens, chega notificação de qualquer coisa.* Nina precisa estar em constante exercício de *autorregulação* de modo a manter-se focada nas atividades acadêmicas sem render-se aos convites constantes que outras ferramentas lhe fazem enquanto estuda, processo que, ao fim e ao cabo, termina em xeque. Em abordagem estritamente cognitivista, Wolf (2019, p. 129) afirma que o “[...] jovem digitalizado de hoje passa de um ponto para outro, distraído da tarefa inicial [...]”, e avoca Levitin (2014, p. 170):

Na multitarefa, entramos [...] num círculo de dependência, como se os centros de novidade do cérebro fossem recompensados por processar estímulos novos e brilhantes, em detrimento de nosso córtex pré-frontal, que quer continuar centrado na tarefa e receber recompensas por um esforço e atenção continuados. Precisamos nos treinar para perseguir a recompensa demorada e renunciar à recompensa rápida.

Seguindo com Nina, cabe ainda refletir que, a esfera ‘casa’, conforme ela discorre em

(61), é, também, um forte influenciador de sua dispersão. Necessidades fisiológicas – como sono, fome, cansaço – concorrem com seu trabalho via tela, atrapalhando seu processo regulatório e, portanto, a apropriação dos conceitos estudados pela via da escuta e/ou pela via da *leitura*. Em suma, a *leitura* e a escuta em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* passam a ocorrer em espaços que não aqueles característicos de estudo, como a cama. Aludindo a Roncaglia (2010), Nina se vale de uma leitura *lean back*, característica de *leituras* literárias e/ou de entretenimento, em suas *leituras* [e escutas] acadêmicas, as quais, para sua finalidade, necessariamente requerem uma *leitura forward*; uma *leitura* ativa.

Considerando as vivências de Nina, na educação remota, além das condicionantes de ‘ler na cama’, outras ferramentas acabam se fundindo ao processo de estudo, como acessar outros *sites* na medida em que lê e em que escuta sobre dada *leitura*. Roncaglia (2010, p.33) define essas novas configurações da *leitura* como ‘*multitasking* informativo’:

[...] lo studente ascolta una lezione conservando in un orecchio l’auricolare [...] dal quale [...] ascolta musica; leggiamo il giornale ascoltando la radio o la televisione... In questi casi, sempre più frequenti in un mondo in cui gli strumenti di accesso e distribuzione dell’informazione si moltiplicano incessantemente, possiamo in genere distinguere un canale informativo a fruizione primaria e un canale informativo a fruizione secondaria, ma i confini fra le due tipologie sono labili, e la nostra attenzione può spostarsi con estrema facilità da una fonte informativa all’altra, nel momento in cui in qualche messaggio proveniente dal canale in fruizione secondaria supera la nostra soglia di attenzione⁷⁷.

A *atenção mediada* de Nina, como também a de Bruna, não parece, pois, estar totalmente centrada nas atividades dos Percursos Formativos, mas sempre no limite do poder ocupar-se distintamente delas. Soma-se a isso, em estando relaxados, na cama, ou mesmo recebendo informações de outros canais – como música, TV, mensagens em outras redes sociais e afins –, “[...] la nostra attenzione cosciente è impegnata solo in minima parte dalle azioni richieste dalla situazione [...]”⁷⁸(RONCAGLIA, 2010, p.33), afetando o processo de

⁷⁷ [...] estudante ouve uma aula conservando em uma orelha o fone de ouvido [...] por meio do qual ouve também uma música; lemos o jornal ouvindo rádio ou televisão... Nesses casos, sempre mais frequentes em um mundo em que os instrumentos de acesso e distribuição da informação se multiplicam incessantemente, podemos em geral distinguir um canal informativo para fruição primária e um canal informativo para informação secundária, mas as fronteiras entre as duas tipologias são tênues, e nossa atenção pode deslocar-se com extrema facilidade de uma fonte informativa para outra, no momento em que qualquer mensagem proveniente do canal em fruição secundária supera a nossa escolha de atenção. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para finalidades desta tese).

⁷⁸ [...] a nossa atenção consciente é empregada apenas uma mínima parte na ação requerida pela situação [...]. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para finalidades desta tese).

apropriação do conhecimento, se não pelo conteúdo em si, pelo tempo mais alargado que levamos para que tal apropriação se efetive – como quando Nina se obriga a rever as aulas às quais não prestou suficientemente atenção, conforme nota (61).

Antes de finalizarmos as reflexões sobre Nina, vale trazer um outro constituinte, agora notadamente fisiológico, que recrudesce dificuldades dela em ler na modalidade remota: (61) *Na leitura, eu senti, no início, com o ficar toda hora na frente do computador, o dia inteiro assim, sabe? Às vezes, eu termino com uma dor de cabeça muito grande [...]. Já teve dias de eu ficar tonta.* Na tela projetada pela via do pixel, a luminosidade e o sombreamento demandam maior esforço ocular. Esse esforço, de cunho fisiológico, acaba incidindo no quanto de *atenção* Nina consegue endereçar ao processo no decorrer de um dia de estudo: levando em conta, aí, tanto as *leituras* para os Percursos Formativos quanto a própria escuta nesses referidos percursos, que também acontece pela via da tela.

Por fim, considerando, até aqui, as vivências de Nina, e também de Bruna, cabe reiterar o que vimos discorrendo ao longo desta tese: a *atenção mediada/voluntária* não é uma função que nasce com os sujeitos – como parece entender Bruna tal qual notas apresentadas no início desta seção e na seção anterior –, mas é desenvolvida com o tempo, e nas relações *intersíquicas*, de modo a ser mais bem orientada, de acordo com os propósitos não imediatos dos sujeitos (VYGOTSKI, (2012 [1931]; 2012 [1934])).

Os custos da dificuldade em conseguir autorregular-se para as demandas de *leitura* – e de escuta sobre elas – dos Percursos Formativos são a rarefação na apropriação dos conteúdos compartilhados e a postergação na ampliação das compreensões sociais e culturais, tematizadas nos textos lidos, fruto das inter-relações humanas, o que redundará na *inicialização* e não na *imersão* – considerada Figura 5. Isso posto, questionamos mais uma vez: Em que medida, na formação conceitual de Bruna e Nina, pela via da *leitura*, discussão presente na seção anterior, estariam implicadas contingências da educação remota nesses contornos pandêmicos? Por ora e para o objeto desta tese, limitamo-nos a responder que tais implicações indiscutivelmente se colocam. Mensurá-las é objetivo que foge tanto a esse mesmo objeto de tese quanto à base teórica que sustenta o tratamento desse objeto. Tais implicações, para o enfoque do presente estudo, não importam pelo uso dos *suportes* de texto para a *leitura* com a interface em tela, em si mesmos, mas pelas inter-relações gestadas neles e a partir deles, considerando a microgenia de cada acadêmica. O aprofundamento de questões tais, porém,

requereria uma outra tese.

Sigamos, agora, com Luísa, outra dentre as participantes desta pesquisa, estudante do Percurso Formativo D2. Para tanto, apresentamos, a seguir, *palavras* suas:

(62) *Eu acho que essa é uma coisa que difere muito pra cada pessoa, mas eu me adaptei muito bem. Mas, **eu sou muito disciplinar**. Eu estudo, no mínimo, sete horas por dia. Então, como eu tenho essa disciplina, [...] ficar em casa não é um problema. Vai ser mais problemático eu ir pra UFSC, voltar, fazer todo esse deslocamento, do que se eu fosse permanecer como eu tô. Porque eu **tô super bem-organizada** [...]. tenho uma boa internet, tenho uma casa que **eu tenho paz** [...]. Então, são fatores, todos esses, que ajudam que o meu aprendizado em home-office tá sendo muito bom.* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Luísa toma a educação remota de um modo favorável a suas *leituras* para formação acadêmica. Ela atribui esse favorecimento a otimizar sua rotina, a fim de que possa realizar mais tarefas no período de um dia laboral. Segundo pontua em (62), ela consegue se adaptar porque é ‘disciplinada e organizada’ e, ademais, porque dispõe de um ambiente em que sua permanência é propícia. Sabemos que a qualidade do estudo, e da *leitura* para esse propósito, depende, em boa medida, de condições materiais e de um espaço físico confortável e silencioso (com base em BRITTO, 2013; RONCAGLIA, 2010), que possam responder às demandas físico-cognitivas do ato de ler (MORAIS, 1996; DEHAENE, 2012), de modo a manter mais facilmente a atenção dirigida a dada atividade. Luísa concebe isso como fundamental quando menciona, em (62), que vive em um ambiente tranquilo, onde ‘tem paz’ – a despeito do concurso da atenção com demandas da filha, como registramos em nota a seguir; ela argumenta que, em se deslocando casa-universidade-casa, seu tempo de estudo diário diminuiria e, por implicação, seu próprio aprendizado.

No que respeita ao modo como esta estudante lida com as *leituras* requeridas no Percurso Formativo D2 e na escuta sobre tais *leituras*, na modalidade remota, ela discorre:

(63) *Eu gosto de participar da aula sempre que possível, o que complica um pouco [...] [no Percurso Formativo D2] é minha filha estar por perto, o que acaba me fazendo ter duas atenções. Quando ela está dormindo eu consigo me doar à aula com melhores condições. Durante a aula, eu tento focar só nela [na aula], **mas quando falam sobre algo que me desperte curiosidade eu já tento baixar algum material sobre o assunto**, mas, realmente, o que me faz ter mais/menos atenção é minha filha estar às voltas.* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Ainda que, em alguns momentos, Luísa tenha de lidar com situações cotidianas, como o cuidado materno, concebe *autorregular a sua conduta*, direcionando sua atenção ao Percurso Formativo D2. Selecionar sua atenção à busca de materiais sobre os assuntos discutidos em dado Percurso encaminha-nos a duas considerações distintas. A primeira é esse movimento apontar para uma Luísa que se inter-relaciona com os interactantes, com consultas rápidas de materiais, em meio digital, respondendo à situação acadêmica e apontando, pois, para um interesse voltado a tal Percurso, no que respeita às discussões ali gestadas. Um passo, a nosso ver, fundamental no que tange ao desenvolvimento, especialmente, para as finalidades desta tese, pela via das inter-relações que se historicam com o outro por meio da *leitura*.

A segunda consideração, leva-nos, contudo, a inferir que, ao buscar tais materiais, ou também ao selecionar a atenção – sobretudo, aqui, no que tange a *leituras* outras – para questões externas ao Percurso Formativo D2 – em concomitância com o curso dele –, Luísa pode romper os *anéis* de discussão, sobre o lido, em favor da espiral desenhada no referido Percurso. Essa acadêmica, em seu processo de busca, passa a ter sua atenção direcionada a duas ocupações: a ocupação principal – discussões que acontecem de modo sincrônico no Percurso Formativo D2 sobre os textos lidos e estudados – e a ocupação de pesquisa em *sites* de busca, enquanto tais discussões acontecem. Essa ação de Luísa nos faz evocar Wolf (2019, p. 133), para quem “[...] muitos jovens dizem que, quando leem numa tela, se sentem 90% propensos à multitarefa, contra 1% quando a mídia é impressa.”.

A conexão é uma porta a essa possibilidade de fuga. Ela dá brecha para inter-relações com outros mundos – no presente enfoque, pela via da *leitura* –; ou, mais que dar brechas, ela convida recorrentemente a eles. De acordo com Vinão Frago (2010, p. 351), “[...] el nuevo espacio de lectura y escritura – la pantalla – hace posible otra estructura textual, nuevas formas textuales y nuevas maneras de leer que rompen ‘nuestra práctica de del discurso lineal’.”. Esse rompimento pode incidir também na *atenção* dedicada à *leitura* e/ou à escuta sobre ela. Essa discussão leva-nos, portanto, a retomar a qualificação que Roncaglia (2010) dá à leitura: ‘*multitasking* informativo’; uma *leitura* que pode acontecer acompanhada de outras ocupações, o que tem sido mais recorrente com o advento da internet. No caso de Luísa, no que respeita ao Percurso Formativo D2, ao escutar as discussões no interior desse Percurso e pesquisar, em *sites* de busca, materiais escritos para a sua [posterior] *leitura*, sua atenção se distribui. Desse modo, essa dedicação a várias ocupações ao mesmo tempo, ao menos ao que

se referencia como humano tipográfico (com base em RODRÍGUEZ, 2021), não parece vir sem prejuízos. Vimos assistindo a isso, no gestar desta análise, em relação às quatro participantes desta pesquisa.

Ainda no que respeita à postura desta estudante, vale recorrer à seguinte nota de campo:

- (64) Em interações com Luísa, ela me informou que estava tentando adiantar algumas disciplinas do Curso de Letras. Desse modo, busquei, portanto, questioná-la se haveria alguma razão específica para esse adiantamento do referido Curso. (Nota de campo, 10 de maio de 2022).

Eis, então, a sua resposta:

- (65) *Sim, tenho um motivo especial. Eu quero me formar logo pra ir embora do Brasil fazer mestrado fora. Minha agonia é política em relação ao medo de o fascismo se perpetuar no poder e eu ter medo demais disso [...]. Eu entrei na Letras bem quando começou a pandemia, então a gente teve uma semana de aula e depois começou a pandemia, mas, em razão de a gente tá em home-office, eu tô conseguindo adiantar, então, em vez de tá no quarto, eu tô no quinto [semestre]; no quinto com algumas disciplinas do sexto. Então, eu tô entre o quinto e o sexto. E semestre que vem eu vou tá entre o sexto e o sétimo. Eu gosto de fazer bastante coisa, então eu faço nove disciplinas.* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Embora essa nota não tenha relação direta com o comportamento de Luísa no que diz respeito à educação remota, dentro do Percurso Formativo D2, ela responde a algumas questões. A primeira delas é concernente a esta participante de pesquisa não ter vivenciado o ensino presencial no Curso de Letras. Luísa iniciou seu curso na pandemia e, durante os dois anos de educação remota, buscou adiantar disciplinas de quase dois semestres à frente, sob os argumentos, de que ‘gosta de fazer bastante coisa’ e de que ‘tem pressa’.

Desde o início deste capítulo vimos apontando algumas particularidades de Luísa, no que respeita à sua relação com a *leitura* nos Percursos Formativos que vivencia, incluindo aí, mais especificamente, o Percurso Formativo D2. Na seção anterior, refletimos sobre a formação conceitual desta acadêmica e apontamos tangenciamento no que respeita ao seu processo de desenvolvimento: Luísa se diz leitora de todos os textos do Percurso Formativo D2, como expusemos na primeira seção deste capítulo. Já as respostas orais e escritas elaboradas por ela no interior de tal Percurso dissociam-se em estrutura, organização e referenciação teórica dessa mencionada densidade de *leitura* – *leituras* realizadas em nove

disciplinas concomitantes –, indiciando-se aí uma rarefação na apropriação dos conteúdos socializados no Percorso Formativo D2.

Ao final da terceira seção do presente capítulo, questionamos a *microgenia* de Luísa no que respeita à sua formação como leitora. Indagamos se o número de *leituras* desta estudante estaria concorrendo para uma *leitura* mais apressada dos textos, reverberando-se em uma *escritura* e em uma *fala* pouco precisas porque decorrentes de uma formação conceitual menos efetiva, considerada a premissa assumida nesta tese de que a *linguagem* realiza o *pensamento* (VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2014 [1934]).

Ainda que as discussões sobre tal questionamento sejam também tema do próximo capítulo, caberia adiantar que, a princípio, responderíamos afirmativamente a ele. A nota (65) indicia a lógica de Luísa em sua imersão nos Percursos Formativos. Ela parece participar, ler e escrever, tendo como natureza da motivação a pressa em concluir sua Graduação. Nossa inferência é que a concomitância de *leituras*, embora, neste caso, pareça atender a propensões individuais – ela se descreve como ‘multitarefa’ –, tende, por outro lado, a incidir negativamente na apropriação conceitual, como pontuamos na seção anterior.

Nesses termos, em a *atenção* de Luísa estando distribuída entre as nove disciplinas, mesmo que não simultaneamente, a quantidade de conteúdos com os quais ela tem operado, por meio da *leitura*, durante um dia laboral pode implicar uma dificuldade nos processos de atenção e memorização, incidindo, pois, na apropriação do conhecimento decorrente de cada *leitura* feita. As particularidades dessa acadêmica, no que respeita às suas lides com as *leituras* acadêmicas no Percorso Formativo D2, e para além dele, encaminham-nos a questionar como o ‘apressamento’ do processo de *leitura* – neste caso, de textos em *gêneros* ensaísticos – incide no resultado dele. A resposta estrita a essa questão foge ao escopo desta tese, mas implicações dela seguramente compõem a presente discussão, como vimos pontuando ao longo deste capítulo.

Luísa se assume, pois, como propensa à coocorrência, mas, quando se trata de operar conceitualmente com o conteúdo dos textos lidos, tangencia fundamentos que sustentam as diferentes áreas. Voltando às reflexões cognitivistas de Wolf (2019, p. 141),

Por recebermos tanto *input*, já não gastamos o tempo necessário para pôr à prova, fazer analogias e armazenar a informação recém-chegada, com consequências para o que sabemos e como estabelecemos inferências. O tempo exigido para processar o

que percebemos e o que lemos tem uma importância profunda, tanto na construção da memória, como no armazenamento de conhecimento de fundo, ou em qualquer outro processo de leitura profunda.

Por fim, antes de darmos sequência a esta seção, com enfoque nas vivências de Olívia no que respeita à educação remota, vale salientar que a *atenção mediada* é uma FPS fundamental para a concentração (VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2014 [1932]). Assim, embora não seja um processo simples, se almejamos ler a fim de nos apropriarmos dos conhecimentos socializados, precisamos de certo esforço para nos orientarmos nesse objetivo; um esforço humanamente possível, embora custoso, considerando as ofertas constantes de outras presumíveis ocupações, dentro do mundo conectado.

Para encerrar esta seção, seguimos, agora, com Olívia, evocando a seguinte nota microgenética:

(66) *Eu pegava mais livros teóricos na BU. Os teóricos, os professores geralmente botavam no Moodle, e sinto falta porque, às vezes, tu vai na BU pegar um livro e pega três, né? Essa é a diferença. Você pode encomendar os livros na BU agora, mas se você não passa na estante, 'cê não vai notar aquele outro livro que você tinha interesse.* (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).

Embora se trate de uma nota que sinaliza a diferença entre a educação presencial e a remota, ilustra vivências de Olívia no modo como lida com as relações a distância, a partir desse caminho de [não] acesso à materialidade física do texto escrito. Olívia trata a Biblioteca Universitária da UFSC, em sua fisicalidade, como um lugar que possibilita o acesso ao desconhecido; um lugar aberto ao encontro com algum livro que não se espera. O sentimento de falta – ou de comparação entre essas duas modalidades educativas –, para essa acadêmica, estaria, pois, na possibilidade de empréstimo do livro físico, seja ele teórico ou não, na dimensão da busca aleatória, sem compromisso. A dimensão do encontro entre peles [a sua] e a do livro (VALLEJO, 2019) parece ser, no âmbito da modalidade de educação remota, limitada por uma outra pele ou película: a tela, que, embora permita o encontro com uma biblioteca ainda mais ampla, semelhante à de Babel, de Borges (1970), restringe o acesso à análise física do objeto: seu cheiro, sua espessura, rabiscos, em conversas com outros leitores.

Eis outra nota microgenética de Olívia, a qual se refere à sua participação no Percorso Formativo D2, em modalidade remota:

(67) [No Percurso Formativo D2] *eu não presto muita atenção porque, geralmente, quando eu vou pra aula, eu já li os textos e, às vezes, eu até já fiz as atividades. Então, às vezes, é muita repetição do que tá lá no texto. Então, daí eu abstraio quando eu vejo que tá falando de alguma coisa... Daí quando alguém comenta alguma coisa, daí eu fico mais atenta. Mas, as aulas são pra retomar os textos, então, muitas vezes, eu vou fazer outras coisas na internet mesmo. Não saio do computador. Fico aqui de fone, vou fazer algumas coisas e fico aqui ouvindo até aparecer alguma coisa que eu não ouvi ainda. Fico em outra tela, fico no Instagram fazendo leituras, desses textos, de trending no Twitter, de outros assuntos. Isso eu faço toda hora porque toda hora eu tô lendo Twitter. Se eu compartilhar minha tela agora a única aba aberta é o Twitter. Mas você tá aqui na minha frente agora.* (Nota microgenética, 15 de dezembro de 2021).

Esta acadêmica, ao discorrer sobre seu comportamento nas tarefas do Percurso Formativo D2, frente ao *suporte notebook*, declara desinteresse que a impele a dirigir a sua atenção a outras ocupações, que não as das *leituras* de tal Percurso e das demandas decorrentes delas. Olívia, em já tendo lido os textos requeridos, bem como em já tendo realizado as tarefas solicitadas, prescinde, portanto, da *heterorregulação* docente; bastam-lhe os autores com quem interage.

A reiteração faz com que Olívia se aparte das discussões gestadas no interior do Percurso Formativo D2, de modo que a sua atenção passa a diluir-se em outras ocupações propiciadas pelo ambiente virtual, como destacamos da nota (67): *Fico em outra tela, fico no Instagram, fazendo leituras desses textos, de trending no Twitter, de outros assuntos.* Enquanto não há o que capture Olívia nas discussões propostas em tal Percurso, ela permanece com sua navegação em outros canais de informação e entretenimento. Esta estudante leva a termo a *leitura* [ou a escuta da *leitura*] em ‘*multitasking informativo*’ (RONCAGLIA, 2010). A atenção de Olívia às *leituras* do Percurso Formativo D2 e à escuta decorrente delas parece nunca ser, pois, integralmente dirigida a ambas, mas distribuída em ocupações paralelas, o que, certamente, faz-nos questionar: Teria esse comportamento implicações em suas respostas orais – como apontamos na seção anterior –, no que concerne aos conteúdos sobre os quais tematizaram as *leituras* de estudo e tarefas respectivas a elas em tal Percurso? Também aqui, precisar isso foge ao foco da tese. O que é relevante, novamente, é a seleção da atenção na *leitura* feita e na escuta sobre ela, dada a finalidade de apropriação do conhecimento.

Adiante, elencamos mais uma nota microgenética, em tom de relato, desta participante de pesquisa:

(68) *Sentei em frente ao computador às 14h. Computador no mesmo lugar que estava de manhã: em cima da mesa da cozinha, junto com outros livros e cadernos pra eu acessar facilmente e abrir as coisas no Moodle [...]. Abri meu relatório também. [...] Eu precisava terminar as considerações finais, revisar, ler todo o relatório. [...] Então, eu sentei com uma sensação de que: "bom, o que tava me incomodando já foi, agora é só terminar isso aqui". E assim foi: eu comecei lendo e revisando a ortografia e foi tranquilo [...]. Às vezes, também ia pras redes sociais. Inclusive, postei uma foto. Num desses cinco minutos que eu parei eu postei uma foto no Instagram e algumas vezes parava também pra olhar as curtidas e coisas assim. Daí, voltava pro texto, voltava a ler e corrigia a ortografia. Então, ali, eu comecei a fazer as considerações finais do trabalho. Pude escrever também com bastante tranquilidade. (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).*

Olívia organiza seu ambiente de estudo, antes mesmo de iniciar o processo de *escrita*, compondo sua mesa – ainda que no ambiente da cozinha – com os livros e materiais, em papel e em ambiente virtual, que servem de apoio a seu processo de *escritura*. Tal processo, assim como sua participação, em escuta, do Percurso Formativo D2, também se caracteriza sob a lógica do *multitasking informativo*, apontando, pois, para uma coocorrência da *leitura* que não advém somente daquelas propostas em tal Percurso; trata-se, igualmente, de um comportamento discente que expande a *leitura* e a escuta a informações da cotidianidade: informações advindas das redes sociais *on-line*, como o *Twitter*, caracterizadas por suportar uma breve constituição textual: 280 caracteres. Olívia fraciona seu tempo dedicado à atividade como um modo de descansar ou pensar em seus próximos passos no processo de *escritura*; ela divide, pois, sua *atenção*, permitindo vivências intervaladas de sensações e informações de outra natureza. Ela parece tramar-se entre a *heterorregulação da conduta* e a *autorregulação* quando se permite acessar essas redes e quando as inibe, voltando-se ao seu enfoque na *leitura* e na *escritura* acerca do lido.

Esse movimento de Olívia ilustra o movimento de sujeitos de distintas gerações, e inibir a vontade de acessar distintos canais *on-line* enquanto lê ou enquanto escreve parece, igualmente, desafio para todos os que têm à disposição diferentes *suportes* com conexão à internet (WARD *et al.*, 2017; WOLF, 2019). Estaria essa distribuição de foco dificultando o aprofundamento conceitual de Olívia decorrente das *leituras* acadêmicas? Recordemo-nos, aqui, da nota (57), da seção anterior, em que, em suas *palavras*, esta estudante sugere: (57) *Talvez se eu tivesse prestado mais atenção eu conseguiria responder melhor* [às questões orais dirigidas a ela].

Antes de seguirmos a uma reflexão final deste capítulo, e desta seção, voltemo-nos, uma vez mais, às *palavras* de Olívia:

(69) [Na educação remota], *eu não consigo ler um texto inteiro em uma sentada. Um texto de vinte páginas eu divido em quatro. Não, em vinte em até duas partes, assim. Mas um texto de 26, às vezes, que nem foi o último texto d[o]* [Percurso Formativo D2], ***eu parcelei muitas vezes porque eu não consigo prestar atenção.***”. (Nota microgenética, 15 de dezembro de 2021).

As relações *intersíquicas* com os autores e com os comentadores das obras em estudo – dentre os quais que se incluem os professores universitários –, a partir de distintos *suportes de texto* para *leitura*, parecem, portanto, contribuir na incidência sobre a dimensão intrapsíquica dos sujeitos. Quando a *leitura* se dá por *suportes de texto* para a *leitura* em tela e conectada à internet, ou mesmo próxima ao acesso a esses *suportes*, como os *smartphones* (com base em WARD *et al.*, 2017), tende a surgir uma forma de ler em processo descontínuo, como vemos na *leitura* de Olívia, em (64), que parcela os textos em razão de ter dificuldades de manter a *atenção*, e não pela densidade conceitual teórica, mas pela extensão textual. A reconfiguração das tecnologias de *suporte do texto* para a *leitura* incide no tempo e na especificidade da destinação da atenção ao conteúdo escrito. Rodríguez (2021, p. 116), em sua reflexão sobre as novas formas de *leitura* entre os jovens, discorre: “Los jóvenes universitarios no saben ni pueden enfrentarse a textos largos y complejos y que su capacidad de seguirlos concentrada y exclusivamente es tan mermada que su atención salta cada pocos segundos de un foco de atracción a otro.”.

Em suma, tendo em vista o todo agenciado no decorrer deste capítulo – desde o convite às *leituras* nos diferentes Percursos Formativos, até as respostas aos convites, passando, pois, pela formação conceitual dos sujeitos no interior desses mesmos percursos e chegando, aqui, às reflexões sobre a implicação da educação remota nesse processo –, parece haver ingrediências suficientes para afirmar que as inter-relações com esses novos *suportes* têm incidido, pois, sobre a apropriação do conhecimento desses sujeitos, porque concorrem para que, considerada a Figura 5 – o movimento dinâmico de tornar intrapsíquico o que é da ordem do intersíquico, mantenha-se prevalentemente na *inicialização*, pontuando ocasionalmente a *familiarização*, mas distinguindo-se da *imersão*; logo, mantém-se a ordem do intersíquico, sem resultar na ordem do intrapsíquico.

Em vias de refletir sobre essa proposição, evocamos as teorizações de Danesi (2013, p.19):

[...] la disponibilità di dispositivi digitali e reti non riuscirà mai ad accrescere la nostra capacità di assorbire informazioni e di estrarre significati importanti contenuti nelle informazioni. In un'epoca di accesso aperto all'informazione di ogni tipo, infatti, subentra il problema della significazione, cioè, della capacità di separare le informazioni importanti da quelle poco importanti.⁷⁹

É certo que tais *palavras* de Danesi (2013), como não poderia deixar de ser, correspondem a sua *sociogênese*. Como, porém, se trata de uma discussão relativamente nova, não sabemos, ainda, de que modo as crianças de hoje e as novas gerações que estão por vir lidarão com esses novos *suportes de texto* para a *leitura* e com a *leitura* propriamente dita. À parte disso, sabemos, contudo, que a *atenção mediada* se desenvolve social e culturalmente. Nesses termos, independentemente do passado, do presente ou do futuro, no que respeita às distintas sociedades, “[...] sería un milagro que [...] [a atenção] sucediera sin desgastes de fuerzas, sin un serio trabajo interno del sujeto, de un trabajo que puede medirse por la resistencia que encuentra la atención voluntaria.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 223). Segundo Del Río e Fuertes (2004, p. 204):

[...] la naturaleza del hombre, como decía Vygotski, es justamente el ser artificial, el ser mediada (Vygotski, 1984). Y es igualmente necesario comprender que la toma de conciencia sobre el mecanismo de la representación mediada y simbólica, en cuanto que es un mecanismo extendido o añadido a nuestras funciones naturales, no es automática ni fácil, ni para el niño ni para los adultos.

Assim, retomando a reflexão com que finalizamos a seção anterior, acrescentamos: se ler parece fundamental no processo de tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos*, a fim de que o processo do pensar seja fruto de discussões em que se requer efetiva seleção da atenção, parece desafiador, hoje, a apropriação de *conceitos*, por meio da *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*. E, caso queiramos ler com vistas à apropriação do conhecimento, pensar em como os *suportes de texto* incidem na configuração da *leitura* parece também ser uma das urgências de reflexão que temos pela frente. No próximo capítulo,

⁷⁹ [...] a disponibilidade de dispositivos digitais e redes não conseguirá nunca aumentar nossa capacidade de absorver informações e extrair conteúdos importantes e significativos nas informações. Em uma época de acesso aberto à informação de todo tipo, de fato, emerge o problema da significação, isto é, da capacidade de separar as informações importantes daquelas pouco importantes. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para finalidades desta tese).

desdobramos essas questões.

7 SUPORTES DE TEXTOS PARA LEITURA: ADERÊNCIA AO PAPEL E A SEU SIMULACRO OU ENTREGA ÀS TELAS E AO HIPERTEXTO?

Neste capítulo final de análise, pretendemos expandir a discussão sobre o uso de *suportes de textos* para a *leitura* por parte das participantes deste estudo. A fim de dar corpo ao que vimos acentuando no primeiro capítulo desta tese, o enfoque estará, neste momento, na rotina dessas estudantes, no que respeita às razões de eleição de determinados *suportes de textos* – e não de outros – e de seus usos, em vias de analisar implicações dessa utilização na eventual reconfiguração da *leitura* e, como desdobramento, na apropriação do conhecimento.

Antes de iniciarmos o percurso descritivo-analítico, cabe fazermos alguns apontamentos. O primeiro deles diz respeito ao que vimos discutindo na teorização deste estudo: para as finalidades do objeto em estudo, a relevância não está no *suporte* em si mesmo nem na prevalência de um ou outro *suporte*. Logo, *suportes* são relevantes porque constituem o comportamento dos sujeitos no processo de *leitura*; eles são, assim, ingredientes que incidem no modo como os sujeitos leem. Nesse sentido, o fundamental, aqui, são as implicações de usar dado *suporte* para atingir os objetivos que nos levam a ler: neste caso, ler com o propósito de estudo para a apropriação dos conceitos estudados.

Ainda sobre esse primeiro apontamento, vale registrar que, em estudos recentes sobre a *leitura* em tela e em papel – financiados pela União Europeia e publicados em dossiê sobre a Evolução da Leitura na Era da Digitalização –, Schillab, Balling e Kuzmcoová (2020) declaram a importância de levar em conta duas diferentes dimensões no processo de *leitura*, uma dimensão espaço-temporal, relacionada com os aspectos físicos dos sujeitos, compreendendo como se comporta o corpo quando a *leitura* acontece, e uma dimensão imaginária – que reputamos conceitual-cognitiva –, correspondendo ao que criamos subjetivamente ao ler.

Conforme essas autoras (2020, p. 107), “[...] interactuamos de manera incesante con el ambiente [...]” e nesse interatuar, reiteramos, está necessariamente implicado o uso de *suportes de texto* para a *leitura*. Dando sequência a suas palavras: “[...] el acto de leer encuentra una conexión con lo que el cuerpo hace mientras lee, y tiene así una influencia en aquello que recordamos del que leemos y qué tan bien lo recordamos.” (SCHLLAB; BALLING; KUZMCOVÁ, 2020, p. 108). Seguramente essas são questões já amplamente discutidas tanto pela literatura cognitivista, a exemplo de Dehaene (2012) e Morais (1996),

quanto pela literatura linguístico-textual, a exemplo de Koch (2003; 2004), Beaugrande (1997) e Beaugrande e Dressler (1998), no que tange à formação/reconfiguração de esquemas cognitivos, mas isso, por razões de desenho histórico, com ocupação exclusiva em *suportes de texto* no papel.

Feita essa alusão e mantendo-nos atentos à perspectiva vygotskiana, retomamos Del Río e Fuertes (2004, p. 205), para quem “[...] los medios son sistemas complejos de mediaciones que contribuyen a extender, rediseñar y reconstruir el sistema funcional; vienen funcionalmente a constituir un sistema perceptivo postizo al que encargamos que nos guíe.” Os *suportes de texto* para a *leitura*, portanto, como meios culturais, não podem ser isolados analiticamente quando da busca pela compreensão sobre o modo como as estudantes têm lido atualmente.

Outro apontamento tem implicação direta na organização deste capítulo: a educação remota, em nosso objeto de pesquisa, foi contingencial. Ela não está e não esteve originariamente na centralidade deste estudo, embora tenhamos compreendido que ter como campo de investigação dois Percursos Formativos da esfera acadêmica em educação remota tenha contribuído para vivenciar o processo de *leitura* das estudantes, em *suportes de textos on-line*, tendo em vista que esse formato educativo decorreu da contingencial centralidade do uso das novas tecnologias.

Assim, na imersão em campo, acompanhando as *leituras* das participantes desta pesquisa, observamos a prevalência de *suportes de textos* virtuais. Essa preponderância de tais *suportes* se inclina a dois aspectos diametralmente opostos: o primeiro ligado às contingências da pandemia; e o segundo, a questões estruturantes da conformação do público acadêmico atual.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, contingencial, o acesso ao papel, à biblioteca, ficou inviabilizado, haja vista que as instituições se fecharam fisicamente, e a educação remota impeliu, assim, as estudantes para uma maior adesão a textos escritos em mídias digitais, como em formato PDF, que tributamos simulacro do papel, e o acesso, igualmente em maior medida, a vídeos e *slides* como interface para veiculação da informação e do conhecimento. Desse modo, as estudantes valeram-se do computador para a *leitura* não porque o texto virtual fosse, em sua origem, um facilitador, mas porque não dispunham do papel para fazê-lo fisicamente. Não se trata, nesse caso, de uma opção em si mesma, mas de

uma contingência histórica e econômica desse recorte específico de tempo pandêmico, o que, por si só, mereceria outro estudo dadas as suas especificidades.

O segundo aspecto liga-se à leitura em *suportes de textos* digitais como ingrediente estruturante do perfil acadêmico atual: neste caso, há de se levar em conta a preferência dos sujeitos por ler textos em formato digital antes mesmo de o acesso aos materiais de estudos em papel se tornarem restritos com o eclodir da pandemia. Em sendo opção a *leitura* em *suportes de textos* virtuais, parece haver uma sinalização para uma nova geração que, a despeito das contingências que lhe foram/são impostas pela conformação temporal histórica e econômica, prefere a tela.

Sendo assim, ter imerso em campo, em educação remota, levou-nos a inferir que, em sendo a causalidade contingencial ou estruturante, as *leituras* em *suportes de textos* virtuais têm ganhado prevalência em contextos educacionais, mobilizando-nos na busca por explicar como as acadêmicas têm lido em tais *suportes* e como os seus usos têm incidido nos modos de ler, foco do presente capítulo. De toda forma, sublinhamos que essa inferência acerca do que seja contingencial e do que seja estruturante mereceria, também por si só, novos estudos, especialmente em um país como o Brasil que, mesmo em havendo eventual prevalência de uma condição estruturante do novo perfil acadêmico, impõe a inúmeros estudantes restrições econômicas que obstruem a vivência desse mesmo perfil: embora eventualmente constituam ‘gerações que prefiram ler na tela’, estão destituídas de recursos econômicos para fazê-lo com conforto visual-cognitivo e qualidade de imagem e velocidade/amplitude tecnológicas e adjetivações afins. O que, salvaguardadas as profundas diferenças, também ocorreu – e ainda ocorre em alguns estratos sociais – com o acesso aos livros de prestígio cultural.

A partir das palavras de Bruna, Nina e Olívia, apresentadas nas notas da última seção do capítulo anterior, observamos que essas acadêmicas acentuam a condição da educação remota e da *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* em *suportes de textos* digitais como uma condição posta que têm relações com a historicidade e com as condições econômicas e não uma necessária preferência, o que nos levaria à dimensão contingencial de ler na tela. Em novas notas de campo sobre a escolha de *suportes* para a *leitura*, em condições pandêmicas, no que respeita a essas três estudantes, vale registrar:

- (69) Ao questionar Bruna sobre o último material que havia lido em papel, na ocasião de minha imersão em campo, ela me respondeu: “*Provavelmente foi a minha apostila de Sociolinguística, que foi o ano que começou a pandemia. Eu imprimi. Esse acho que foi meu último contato com texto acadêmico impresso.*”. Perguntei, então, o motivo de sua não leitura em textos em papel, eis que sua resposta foi: “*Eu geralmente pegava da biblioteca porque daí eu conseguia ter acesso ao texto físico e eu conseguia, pelo menos, ler alguma coisa, o que era super 'alguma coisa', levando em consideração que, se eu fosse ler o PDF, eu não ia ler nada. [...] tenho sentido que tenho lido muito pouco.*” (Nota de campo, 10 de maio de 2022).

Eis que as contingências da pandemia impeliram Bruna a recorrer a *suportes de textos* virtuais, com os quais, antes daquele período, ela não estava habituada. Ademais, a acadêmica afirma que, considerando essas novas condições, passou a ler ainda menos, o que concebemos serem menos *leituras em gêneros do discurso científico-acadêmicos*, e não *leituras em gêneros do discurso* de cunho instrumental, tal como analisamos na nota (58), do capítulo anterior, em que Bruna assume que a educação remota requereu dela mais tarefas práticas com as lides das plataformas *on-line*.

Nina, por sua vez, pontua algo similar no que respeita à sua rotina:

- (70) *A biblioteca da UFSC eu sempre frequentava. [...] Não costumo frequentar [...] agora, mas quando era presencialmente era demais. Eu pegava muito livro, tanto livro pra mim, que eu tava a fim de ler, quanto livro teórico que o professor tinha pedido, por mais que tivesse o PDF aí. Às vezes até gramática eu pegava. Pra mim, livro de Gramática, prefiro ler ele físico do que ler em PDF. As anotações eu fazia no caderno. Quero só ver a volta, não vou mais saber como fazer.* (Nota microgenética, 13 de maio de 2022).

Ainda:

- (71) A última entrevista que fiz com Nina coincidiu com as primeiras semanas de aulas presenciais. Uma das perguntas que fiz a ela dizia respeito ao empréstimo de livros da Biblioteca Universitária. Ela, referindo-se ao seu retorno, respondeu-me: “*Entro ali, chego a entrar em contato com os livros, mas ainda não cheguei a pegar nenhum por enquanto.*” (Nota de campo, 14 de maio de 2022).

Nina, em (70), informa o hábito de frequentar a biblioteca universitária e também de ler livros na fisicalidade do papel no pré-pandemia, reafirmando-se a contingencialidade dos usos de *suportes de textos* virtuais também no que se refere a esta acadêmica. Em (71), no entanto, Nina pontua que, embora tenha havido o retorno à presencialidade da educação, ela não retomou seu hábito de ler em papel, no que respeita às *leituras em gêneros do discurso*

científico-acadêmicos, sinalizando, quem sabe aí, uma possível mudança de hábito que se deslocaria da fisicalidade do papel à virtualidade do texto, questão relevante a sugerir novos estudos de acompanhamento da *leitura* de acadêmicos após esses dois anos de educação remota e de reclusão das relações sociais: Haveria novas ingrediências para ratificação do perfil estruturante de ‘leitor de telas’?

Olívia, igualmente, aproxima-se dos comentários das duas participantes de pesquisa mencionadas anteriormente. Conforme suas considerações na nota (66), da última seção do capítulo anterior: *Eu pegava mais livros teóricos na BU [...] sinto falta porque, às vezes, tu vai na BU pegar um livro e pega três, né? Essa é a diferença*. Ainda de acordo com Olívia, em entrevista que coincidiu com o retorno às aulas presenciais: (72) *Então, na biblioteca eu não tenho mais ficado. Eu ficava muito antes da pandemia. Eu já morava aqui e eu gostava de ir pra biblioteca pra estudar*. (Nota microgenética, 28 de maio de 2022).

Isso posto, as postulações das três acadêmicas sobre suas vivências com a *leitura* e a [não] frequência à biblioteca universitária durante a pandemia, registradas em notas, dão-nos a compreender que, em a universidade estando em educação remota, houve implicações no acesso aos diferentes *suportes de texto* para a *leitura*, incidindo sobre o modo como tais acadêmicas passaram a ler em tal período e implicando uma nova rotina no recente pós-pandemia, no que respeita à utilização das bibliotecas, tanto no caso de Nina, como pudemos observar, retomando (71): *[...] ainda não cheguei a pegar nenhum [livro] por enquanto*, quanto no caso de Olívia, retomando (72): *[...] na biblioteca eu não tenho mais ficado*.

Luísa, a quarta participante desta pesquisa, destoa desse perfil contingencial de Bruna, Nina e Olívia e assume a preferência por *suportes de texto para a leitura* via tela, no que vimos reputando como estruturante. Em nossas interações em campo, esta acadêmica sinaliza, em alguns momentos, ‘não gostar de papel’, assim como podemos ler nas seguintes notas:

(73) *Eu não gosto de papel, eu leio pelo computador ou eu leio pelo tablet. Eu já faço isso há um bom tempo, então, pra mim, não é um problema. O problema é ficar mexendo página, e tal. [...] realmente eu prefiro mexer em PDF. Primeiro porque, assim, eu sou muito bem organizada no ambiente virtual, mas eu sou muito bagunceira no resto. Então, assim, **papel eu perco**. Outras pessoas mais organizadas conseguem*. (Nota microgenética, 13 de maio de 2022).

- (74) Ao perguntar a Luísa sobre seu hábito de *leitura* antes do surgimento e democratização de *suportes de textos* virtuais, ela discorre: ***Lia, mas lia menos. Não gosto de papel e não gosto de carregar peso na mochila; então, a possibilidade de ter milhares de livros num único local, que me permitisse também por ali ler, eu me adaptei facilmente. Eu não tenho rotina de textos impressos, eu tenho só de E-book e PDF.*** (Nota de campo, 15 de maio de 2022).

Estaria, pois, aqui, sinalizada a dimensão estruturante do perfil de Luísa como leitora. Sua predileção por *suportes de texto* digitais parece, ainda, atrelada às vantagens de manuseio de tais *suportes* e não ao processamento da *leitura* em si mesmo – retomando (73): *papel eu perco* –. As vantagens atribuídas ao livro de papel, por Roncaglia (2010, p. 8), tais como a facilidade de *leitura*, transporte, economia, resistência ao uso, comodidade da forma, tornam-se desvantagens para Luísa, que, por sua vez, confere tais facilidades justamente aos *suportes de texto* em formato digital.

Tratamos de apresentar até aqui um pouco da rotina com a *leitura*, por parte das participantes de pesquisa, num contexto que vai do período pré-pandemia ao período pós-pandemia e, por implicação, num contexto que coincide com a minha imersão em campo. Com base nas notas referenciadas e em outras tantas das quais essas são representativas, reiteramos que os produtos culturais se constituem nos ombros da história e decorrem das inter-relações humanas no tempo e no espaço sociocultural, tendo fortes implicações econômicas (com base em VYGOTSKY, 2012 [1931]; 2014 [1934]). Assim, a ‘escolha’ do material, do *suporte* a ser utilizado para a *leitura*, está em geral atrelada a questões que vão além da conduta humana e se estendem, ademais, ao acesso mais efetivamente ou menos efetivamente facilitado a tais materiais (FISCHER, 2006).

Nesse sentido, as vivências destas acadêmicas indiciam que, além de outros fatores, a mudança das práticas de *leitura* da fisicalidade do papel ao texto virtual tem estreitas relações com a organização social e com o modo como as relações humanas se historicam ao longo dos diferentes tempos, nos diferentes espaços culturais. No caso específico desta tese: em como se historicaram em um momento de crise sanitária que implicou novos modos de inter-relação com o conhecimento. Em compreendendo dada história, caberia, ademais, aproximar a discussão do capítulo anterior, sobre *leitura* e apropriação do conhecimento, com a reflexão sobre utilização de dados *suportes de texto*, de modo a dar ingrediências às discussões gestadas, a fim de responder à questão de pesquisa deste estudo.

Ainda nesse diapasão, Kovac e Van der Weel (2020), tratando do aumento progressivo, na atualidade, da *leitura* de textos curtos e visuais e da diminuição da *leitura* de textos extensos e densos, em materialização papel, pontuam:

No es impensable un escenario con una creciente división socioeconómica entre aquellos que son capaces de permitirse libros impresos y están preparados para utilizar energía cognitiva en la lectura profunda de textos extensos y aquellos que buscan cada vez más alternativas no textuales independientemente del efecto cognitivo.(KOVAK; VAN DER WEEL, 2020, p. 26).

Considerado o todo de nossa análise até aqui, esse cenário mencionado pelos autores emerge em vivências atuais com a *leitura*, por parte de Bruna, Nina, Olívia e Luísa. Sem, contudo, adentrar nessa previsão sobre o ‘futuro’ da *leitura*, refletiremos, na seção seguinte, sobre a efetivação da *leitura*, por parte destas estudantes, no uso de diferentes *suportes de textos*, na esfera acadêmica e para além dela, tendo em vista essas mesmas condições sociais e históricas que acentuamos nesta ocasião. Logo em seguida, na seção final deste capítulo, trataremos das implicações da *atenção mediada* endereçada à *leitura*, consideradas essas questões.

7.1 DAS IMPLICAÇÕES CONTINGENCIAIS ÀS ESTRUTURANTES: COMO SE HISTORIAM AS *LEITURAS*, CONSIDERANDO OS *SUPORTES* QUE COMPORTAM O TEXTO

Propositamos, nesta seção, organizar as discussões da seguinte maneira: abordaremos, inicialmente o modo como cada acadêmica participante deste estudo orienta-se na seleção de dado *suporte de texto* para a *leitura* e, em seguida, colocaremos em foco suas impressões sobre o acesso aos textos em diferentes *suportes*, de modo a focalizar como se estabelecem tais escolhas e se há implicações disso em seu processo de *leitura*. Vale destacar que promoveremos um modo distinto do decorrer desta análise: traremos, primeiramente, as notas microgenéticas e de campo de Bruna, Nina e Olívia e, por fim, de Luísa, do mesmo modo como fizemos no início deste capítulo.

Assim, iniciamos esta análise com Bruna, inferindo que suas escolhas pelo *suporte de texto* em que fará a *leitura* estão, em boa medida, relacionadas às especificidades do *gênero*

do discurso (BAKHTIN, 2010 [1952-1953]). Discorre a estudante:

- (75) *Literatura [...] eu prezo pelo papel, mas coisas de Linguística, artigos, enfim, coisas da academia, eu dou menos prioridade. Tipo assim, **pode ser impresso ou não porque, tipo assim, eu tenho a consciência de que vai ser chato de qualquer jeito**; então, meio que me coloco de qualquer maneira.* (Nota microgenética, 11 de abril de 2022).
- (76) *Quando eu leio literatura em si, eu gosto de ler livro físico e quando eu leio coisas pra estudo do Curso e tal, eu procuro muito mais PDF porque eu leio um volume de coisas muito maior. [...] Eu tentava até no começo do Curso, imprimir todos os textos e, tipo, todos os PDF que eles passavam, e os capítulos e tal. [...] depois de um tempo, foi se tornando muito pouco prático porque não tinha espaço pra guardar as coisas, e aí era muito volume de coisa que tinha que ficar carregando e tal; então, eu deixei quieto e desisti. Não gosto ainda muito, né? Mas, é porque é muito mais difícil pra mim, tentar ler, digamos, vinte artigos na frente do computador do que chegar e ler vinte artigos que estariam na minha frente [em papel]. Gosto também de marcar, de escrever nas páginas, tal, e isso é mais difícil.* (Nota microgenética, 11 de abril de 2022).

A escolha de Bruna, no que se refere aos *suportes de texto* parece, pois, estar, ademais das contingências da pandemia, intrinsecamente relacionada ao objeto lido, à carga de *leitura* e às facilidades intrínsecas de operar com alguns *suportes*. Quando se trata da *leitura* de um texto literário, a preferência de Bruna está no *suporte* em papel, em livros físicos, e, quando a *leitura* é de estudo, ela usualmente elege, por questões práticas, o seu simulacro, formato PDF, em *leitura* via tela, ainda que prefira, como destacado ao final da nota (76), a utilização do papel também nessas circunstâncias. Em (75), Bruna, entretanto, indica não colocar prioridade na escolha do *suporte* para suas *leituras* de estudo, uma vez que a volição para a realização da *leitura* já é elementar em suas vivências, mas, na nota (76), por outro lado, Bruna assume que ler uma quantidade maior de artigos via tela do computador se torna mais difícil que os ler em papel, uma vez que ela prefere interagir manualmente com o texto e sente, também, que há maior exigência de esforço físico quando a *leitura* é digital.

Sobre sua preferência, a estudante ainda afirma: (77) *Eu não gosto de ler coisa de formato eletrônico, então, se eu tiver que ler um livro, eu vou ler um livro, vou comprar esse livro e vou ler ele físico, sabe?* (Nota microgenética, 11 de abril de 2022). Bruna oscila em suas considerações sobre a sua prática de *leitura*: ela pontua preferência em papel, em (75), (76) e (77), em diferentes *gêneros*, mas isso não significa que ela importa para si esses *suportes de texto* quando lhe cabe ler. A nota (69), na qual menciona que o seu último acesso a textos de estudos impressos havia sido há quase dois anos antes de nossa interação em

campo, é um indicador de que o *suporte* em papel, embora seja preferência dessa acadêmica, não é, por fim, material imperativo em suas inter-relações com os autores por meio da *leitura*.

Sobre essa discussão de acesso ao texto impresso – em fotocópia ou livro –, vale, porém, destacar aquilo que vimos tratando desde o início deste capítulo: há uma questão contingencial da pandemia que limitou o acesso aos impressos, mas há, além disso, incidência de questões econômicas e valorativas no que respeita ao uso de tais *suportes de texto* para a *leitura*. Conforme Bruna: (78) *Eu geralmente compro os livros, mas sou uma pessoa muito seletiva. Então, eu compro, só que eu espero um tempo pra ver se ele tá barato e tal. Tipo assim, eu não tenho essa pressa, assim, tipo, dar oitenta reais em um livro. Não tenho, eu espero.* (Nota microgenética, 11 de abril de 2022). Bruna, ao discorrer sobre suas limitações econômicas e sua valoração frente ao quanto se dispõe a pagar por um livro, dá razões para inferirmos que a *leitura* em PDF, na modalidade virtual, torna-se contingencial também no que respeita a essas questões: o acesso aos textos impressos tem, pois, necessária relação com as condições financeiras e com as condições culturais e espaciais em que vive cada leitor.

Nas reflexões de Britto (2003, p. 191), a transmissão cultural “[...] se constitui fundamentalmente pelos vínculos socioculturais e pelas formas de inserção profissional e política e [...] contribuem não apenas para que o sujeito tenha sucesso na escola como para garantir-lhe um diferencial que não se apaga com a universalização da educação escolar.”. É o que podemos observar também das considerações de Bruna, no excerto de (76), no que respeita a sua conduta frente à escolha de dados *suportes de texto* para a *leitura*: *Eu tentava até no começo do curso, imprimir todos os textos. [...] depois de um tempo, foi se tornando muito pouco prático porque não tinha espaço pra guardar as coisas, e aí era muito volume de coisa que tinha que ficar carregando e tal.*

Em sua rotina com a *leitura*, a estudante não coloca como prioridade sua preferência em ler no *suporte* em papel, mas a praticidade em lidar com questões instrumentais do texto é o que ordena o seu modo de ler, levando-nos a retomar Kovac e Van der Weel (2020): não é impensável uma ‘futura’ divisão socioeconômica entre aqueles que serão capazes de se permitir ler textos impressos e aqueles que buscarão alternativas não textuais – ou textuais mais curtas, acrescentamos – independentemente do efeito cognitivo que esses novos modos do ‘conhecer’ possam implicar. E, imbricadas à cognição, mas sempre para além dela, estão

sempre as complexas ingrediências sociais, culturais e históricas derivadas das divisões econômicas, sejam elas da natureza que forem.

A nota de campo a seguir indicia como a busca pelo ‘saber’, pela apropriação do conhecimento, também no âmbito universitário, tem aberto portas a outros objetos culturais, fruto da operação com as novas tecnologias, incidindo nos modos de ler para fins acadêmicos:

- (79) Questionei Bruna se, após o retorno às aulas presenciais, ela havia voltado a frequentar a Biblioteca Universitária. Segundo ela, no primeiro dia buscou um livro de Michele Petit para compor o embasamento teórico de seu relatório de estágio. E pontuou: “*Ah, é verdade, eu vou lecionar sobre Pauliceia Desvairada [...]. Eu comecei a ler, aí não entendi nada. [...] não entendi nem o prefácio. Estou com esse problema [...]. Eu tentei primeiro ler a obra sem ter contato pra influenciar a leitura, mas [...] foram palavras impressas em um livro de muito baixa qualidade que eu comprei porque eu precisava do livro físico, né? Procurei na BU, mas não tinha. Ele é um livro pequenino, é interessante ter ele: poder marcar, poder fazer comentários. Essa parte importa pra mim, mas eu não entendi nada, daí eu fui ver uns vídeos no Youtube, daí, tipo, tinha gente falando que era uma Ode a São Paulo. Tá, eu já sei disso. Eu quero um negócio um pouquinho mais... Aí um menino num podcast que eu ainda não tive tempo de ouvir, mas era um podcast de meia hora, então eu acho que esse vai ser um pouquinho mais informativo.*” (Nota de campo, 29 de maio de 2022).

Bruna dispõe, pois, de outros recursos visual-auditivos que parecem, ademais de auxiliá-la com o objeto lido, concorrer com a *leitura* integral da obra mencionada. Esse registro, leva-nos a Danesi (2013), que trata das mudanças nos meios de comunicação:

È emersa una nuova infrastruttura comunicativa che utilizza l'orale e lo scritto in modo a volte complementare, a volte supplementare, e a volte interattivo. Non si tratta, però, di un fenomeno di puro assemblaggio, ma di una nuova forma di concettualizzazione del messaggio che consente agli utenti di potersi inserire nell'infrastruttura stessa dove e quando vogliono⁸⁰. (DANESI, 2013, p.18)

⁸⁰ Emergiu uma nova infraestrutura comunicativa que utiliza o oral e o escrito de modo, às vezes, complementar, às vezes, suplementar e, às vezes, interativo. Não se trata, porém, de um fenômeno de pura aglutinação, mas de uma nova forma de conceptualização da mensagem que permite aos usuários poder se inserir na própria infraestrutura onde e quando o quiserem. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

Danesi (2013) leva em conta a democratização do acesso aos meios de comunicação, suscitando, porém, no caso desta tese, a seguinte questão: O quanto a busca por outros recursos para a apropriação do conhecimento se torna suplementar ou complementar nas/às atividades com a *leitura*, por parte de Bruna? Essa questão, embora retórica, encaminha-nos a refletir sobre possíveis substituições ou esmaecimento da atividade de *leitura* em nome da facilitação, da pressa e da superficialidade de outros processos de aprender, os quais abarcam o ‘ver’ e o ‘ouvir’. Kovac e Van der Weel (2020) sugerem haver um círculo vicioso que entra em disputa quando há o uso frequente de outros objetos culturais para tais finalidades:

Cuánto menos se practique la lectura de textos complejos con vocabulario amplio, más probabilidades habrá de que las personas menos educadas dejen de buscar lecturas en formatos extensos, incluso para entretenerse, y que recurra a la televisión, el cine y las series en su lugar. En resumen, la historia va más allá del auge y el declive de las diferentes industrias de los medios de comunicación. (KOVAC; VAN DER WEEL, 2020, p. 18).

Sem valorar outros modos de acesso ao conhecimento, pois não somos e nem estamos contra eles, é instigadora neste enfoque, – tendo em vista a nota de campo (79) e comportamentos afins – essa prática que recorre a textos menos complexos, em *gêneros do discurso* com recurso à imagem e à oralidade, portanto mais breves e/ou visual-auditivos, vir assumindo progressivamente espaços acadêmicos maiores, nas áreas das Ciências Humanas, como no Curso de Letras, esfera em que a complexidade da *leitura* tem ou deveria ter um papel central no processo de apropriação do conhecimento, não apenas como recurso cognitivo-instrumental para apropriação do conhecimento, mas como objeto de estudo em si mesmo, a metacognição sobre a *leitura* como tal.

Por fim, retomando a discussão acerca da aquisição de livros, artístico-literários de literaturas outras, no que concerne aos critérios de escolha de Bruna, destacamos:

(80) *Acho que [o critério é] a importância da obra. Não uma obra em detrimento da outra, mas, por exemplo, semestre passado eu trabalhei com o livro A terra dos meninos pelados. Aí eu comprei esse livro, eu comprei porque daí eu lia ele várias vezes; de cabo a rabo, eu li esse livro já. Então, tipo assim, ele, como ia ter um uso maior, mais frequente, aí eu comprei ele.* (Nota microgenética, 11 de abril de 2022).

Em (80) acentuam-se questões valorativas e econômicas na determinação dos critérios de Bruna para a compra de um livro. Bruna precisa selecionar, filtrar aquilo que realmente

julga ter de ler. Além disso, a demanda efetiva pela *leitura* está, em Bruna, estreitamente atrelada ao quanto utilizará dado livro: há, portanto, uma questão de funcionalidade posta quando essa acadêmica opta por adquirir uma dada obra impressa.

No que respeita às questões de acesso a tais *suportes de texto* impressos, vale, ainda, a seguinte nota microgenética:

(81) *Ter que imprimir todos os artigos ou ter que ter uma versão física de todos os artigos se torna muito impraticável principalmente quando você tá ainda procurando o que você ainda não achou. Aí você lê um trecho, daí você vê que não é aquilo, daí você vai pro outro. E aí é mais isso que me faz escolher o físico ou o virtual.* (Nota microgenética, 11 de abril de 2022).

Em Bruna assumindo a impraticabilidade de imprimir todos os textos a serem lidos, alude a textos ainda em vias de seleção para a *leitura*, não aqueles textos obrigatórios, exigidos pelos Percursos Formativos na esfera acadêmica. Com base em (81), escolher textos em PDF e não em papel decorre da rapidez com que Bruna espera operar com o conteúdo, de modo a poder saltar entre um e outro texto quando não encontra aquilo que, em tese, cabe-lhe ler.

Isso posto, reafirmarmos que, embora Bruna informe sua preferência pelo papel, no que respeita à *leitura*, ela, em nome da praticidade e da objetividade da tarefa acadêmica de que está incumbida, entrega-se efetivamente às telas do computador, a despeito de a *leitura* pela via da tela também fragilizar-se em consistência – aqui entendida como uma *leitura* de estudo em que haja efetivo investimento da *atenção mediada* –, conforme indiciam notas referenciadas ao longo desta tese.

Assim, no que respeita à *leitura* em gêneros do discurso científico-acadêmicos, Bruna lê textos estritamente em formato PDF, nas modalidades *on-line* e *off-line*, ressaltando ter lido pouco desde o início da pandemia, o que coincide com o início da educação remota, tal qual em (69). Em resumo, Bruna coloca à mesa sua predileção por ler em papel, mas, quando lê textos em gêneros do discurso científico-acadêmicos, preza pela *leitura* na virtualidade da tela do computador: sua preferência não a mobiliza a imprimir, ir à biblioteca ou adquirir livros materializados em tal *suporte*, de modo que sua afirmação, retomando (75), parece prevalecer: [...] *pode ser impresso ou não porque, tipo assim, eu tenho a consciência de que vai ser chato de qualquer jeito.*

Ao longo dessa tessitura, conforme sinalizam notas apresentadas – dentre outras congêneres que compuseram o tempo de interação com ela –, inferimos que Bruna se inclina a ler majoritariamente via tela, embora declare não gostar de fazê-lo, o que se reitera a seguir:

(82) *Eu geralmente mexo bastante no notebook apesar de eu ter comprado o tablet pensando em ler, eu leio muito mais no notebook do que no tablet porque sim, não sei. [...] Eu sou péssima em tela, eu mexo muito no celular porque a gente mexe muito no celular. Eu tô falando contigo pelo computador. Então, assim, eu sou péssima de tela. [...] Eu ia comprar um Kindle, mas aí eu não consigo nem ler pelo celular, então, não comprei, acabei comprando um tablet, ao invés disso, e eu uso ele pra ver série. Eu conheço bastante gente que tem, mas como eu te falei: eu não gosto de ler PDF. (Nota de campo, 21 de dezembro de 2021).*

Em (82), Bruna traz outras ingredienteências sobre as questões aqui em foco, assumindo que sua forma de operar com a *leitura científico-acadêmica* se limita a dois *suportes*: livro em papel, e seus impressos, e computador portátil, via simulacro do papel, o formato PDF, embora reitere, no fim dessa mesma nota, não gostar de ler nesse formato. Ademais, essa acadêmica discorre sobre sua inabilidade com o uso de outros suportes, como *tablet* e celular, para as finalidades da *leitura*, afirmando ser ‘péssima na tela’; para Bruna, ‘tela’, nesse caso, estaria ligada às telas desses dispositivos menores. Informa utilizar esses *suportes* para outras ocupações que não correspondam às lides com a *leitura*, como em (82): o dispositivo *tablet* passou a ser utilizado para outras finalidades mais visual-auditivas de lazer, e não à *leitura* para fins universitários, ao que ela aspirava inicialmente.

Ainda em (82), Bruna utiliza o verbo ‘mexer’ em vez do verbo ‘ler’, sinalizando uma prevalência de uso desses dispositivos enfocado mais efetivamente no plano motor e imagético e menos efetivamente no plano social e cognitivo que o processamento da *leitura* intrinsecamente exige para acontecer. A *leitura*, reiteramos, não se circunscreve à ‘percepção’ e à ‘sensação’ (com base em MORAIS, 1996; FISCHER, 2006; BRITTO, 2012). O uso de tal verbo parece apontar, assim, um movimento de superficialidade de operação com tais dispositivos que minimiza outros processos implicados na *leitura*, do que tratamos no capítulo inicial desta tese.

Partimos, a seguir, com Nina e suas considerações sobre a rotina com a *leitura*, a começar por: (83) *Seja pra aula, seja pra leitura, [...] agora eu não consigo mais imprimir as coisas que eu imprimia tudo na faculdade, né? É um preço bem mais barato do que se você vai numa copiadora e tudo. (Nota microgenética, 22 de dezembro de 2021).* A nota (83), em

relação com outras congêneres, em que Nina discorre sobre seus hábitos com a *leitura* de textos em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*, indicia que esta acadêmica teve alterada sua rotina de *leitura*, deixando de utilizar *suportes de texto* em papel, para fins acadêmicos, e passando a utilizar com mais frequência aqueles *suportes* com interface em tela. Segundo Del Río e Álvarez (1997, p. 123), “El conjunto de mediadores culturales que estructura nuestra actuación está siempre en cierta medida [...] distribuido y situado en la cultura.”. Os novos hábitos de *leitura* desta estudante se estendem, assim, desde a condição pandêmica à econômica, portanto, tanto gestados quanto alterados pela organização cultural historiada, tal como Nina menciona em (83).

No que concerne à predileção e à rotina de Nina com a *leitura*, apresentamos a seguinte nota:

(84) *No papel, eu gosto muito de ler literatura em geral. Eu prefiro do que o Kindle, embora eu já tive uma ou outra leitura que eu fiz no Kindle por vontade própria [...]. Principalmente agora que a gente tá fazendo tudo tão virtual, eu tento isso. Com relação às leituras da faculdade: eu detesto celular pra ler. Celular é só pra ver Instagram, WhatsApp, essas coisas assim. Leituras dessas coisas. Mas, fazer uma leitura prolongada pra mim não vai. No Kindle, como eu falei, eu faço as anotações só no Kindle que daí normalmente eu leio quando tô indo pro trabalho, voltando quando pego algum trânsito. [...] aí, lá na casa da vó, como é mais prático com esse negocinho pequeninho, eu fico lendo na casa da vó no dispositivo. No computador, eu gosto bastante de ler quando eu tô em casa. Eu faço bastante essas leituras, fazendo os fichamentos do lado. Eu acho ele melhor porque eu consigo gravar as coisas melhor quando eu tô na tela do computador. Eu não sei, talvez por ser maior. Eu sinto que no Kindle flui mais, eu consigo ler mais páginas que no computador, por mais que eu consiga fazer isso, eu sinto que as coisas que eu faço no computador fica mais memorizado às vezes.* (Nota microgenética, 22 de dezembro de 2021).

Nina, pois, assim como Bruna, tende a eleger os *suportes de texto* para *leitura* conforme os *gêneros do discurso* e a extensão dos textos nesses mesmos *gêneros*. Nina aponta relações estreitas entre os propósitos de ler e a maneira como tal *leitura* se consubstancia. Segundo esta estudante, dispositivos menores, como os celulares, são utilizados, por ela, em comunicação rápida e acesso às redes sociais *on-line*, em tarefas, portanto, da esfera do cotidiano. Ela, inclusive, ao utilizar o verbo ‘ver’, em (84), desprende-se de atribuir o uso desses dispositivos a uma tarefa propriamente de *leitura*, assim como pudemos destacar em Bruna, na nota (82). Já as *leituras* de Nina, no que respeita aos textos

em *gêneros científico-acadêmicos*, para fins de estudo, é utilizado, em maior medida, o computador como *suporte* e, em menor medida, o *E-reader* Kindle, caracterizado como um dispositivo eletrônico mais similar ao livro, no que tange à luminosidade da tela (REIS; ROZADOS, 2016), por exemplo.

Essa similaridade no *hardware* do *E-reader* ao *suporte* livro em papel encontra outras similaridades no *software*, como podemos ver na organização textual do PDF e ferramentas como o Word, que suscitam a organização escrita do papel, em registros manuscritos. Cada *suporte*, recordemo-nos de Del Río e Álvarez (2016), guarda resíduos das antigas tecnologias nas tecnologias atuais. A criação e o uso de novos *suportes de texto* para a *leitura* relacionam-se à adequação ao meio social e, como temos observado nos relatos das acadêmicas: têm também relação estreita com o propósito da *leitura* (RONCAGLIA, 2010).

Em relação aos dois *suportes de texto* mais utilizados por Nina, computador e Kindle, no que concerne a especificidades de *leitura* acadêmica, podemos acrescentar que a escolha também está atrelada à sua realidade social: quando precisa, por exemplo, deslocar-se, preza pelo dispositivo *E-reader* que, ademais de poder comportar inúmeros textos em seu cartão de memória, é mais leve e facilita, portanto, o deslocamento dos leitores a outros espaços. Por outro lado, quando está em sua casa, Nina diz preferir o uso do computador, considerando o tamanho da tela e, também, a praticidade no processo de estudo, já que opera concomitantemente com outros *suportes* e ferramentas para a escrita.

Isso posto, atentemos a seu comentário sobre a implicação de suas *leituras* nesses *suportes*. Conforme esta acadêmica, embora a praticidade do *E-reader* Kindle seja uma vantagem, há outras implicações da *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* que a impelem a optar pelo computador como *suporte*, a saber: ela menciona ser capaz de memorizar mais efetivamente quando lê nesse dispositivo. Em (84), ela hipotetiza que sua memorização poderia estar atrelada ao tamanho da tela. Assim, em sua rotina com a *leitura*, pode haver distintos ingredientes que concorrem para que apre[e]nda mais quando lê no computador e menos quando lê no dispositivo *E-reader*. Um deles pode estar relacionado ao próprio comportamento físico dessa acadêmica, em seu processo de ler textos para fins acadêmicos, evocando-se, pois, as relações entre fisicalidade e finalidades da *leitura* já aqui mencionadas a partir de Roncaglia (2010).

Nina comenta, por exemplo, que quando lê no computador, costuma, paralelamente,

anotar e fichar os textos em *suporte* de papel. Na *leitura* em *E-reader*, contudo, esta estudante opta por fazer anotações no próprio documento digital e lê em outros espaços que não o seu lugar habitual de estudo. Esse movimento que engloba o processo de *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*, pode incidir na fluidez da *leitura*, como discorre em (84), e, ademais, em sua apropriação do conhecimento de dado conteúdo. As tomadas de notas, por exemplo, exigem um processo mais lento de *leitura*, o qual implica releitura, diferentemente do processo mais rápido do *E-reader* (REIS; ROZADOS, 2016), em destaques pontuais e ‘cópia e cola’ de tais destaques, em outro documento. Ambos os modos de ler parecem incidir, pois, na *atenção mediada* dedicada a tal ocupação.

Mangenl (2020), em estudos recentes sobre os efeitos da *escritura* na tela, reitera que a materialidade do papel garante a fixação e a permanência [relativa] de qualquer registro, e pontua que “[...] el hecho de que podamos escribir prácticamente tan rápido como alguien habla puede tener como consecuencia que la toma de notas se convierta en una mera copia y, de esta manera, termine fomentando la retención superficial en lugar de una comprensión más profunda.” (MANGENL, 2020, p. 37). Essa autora analisa os dados do estudo de Mueller e Oppenheimer (2014), e destaca o seguinte:

Los resultados evidenciaron que, en los tres estudios, quienes utilizaron computadores portátiles para tomar notas se inclinaron más a tomar notas textuales [...] y que, en consecuencia, su rendimiento en el indicador de la memoria conceptual fue inferior al de quienes tomaron notas a mano. Los autores suponen que la facilidad para escribir en un teclado fomenta la transcripción sin sentido, mientras que el esfuerzo adicional que supone escribir a mano puede ser una “dificultad deseable” que contribuye positivamente a un procesamiento más profundo del contenido. (MANGENL, 2020, p. 38).

Além dessa questão posta, que envolve a tomada de notas em distintos *suportes*, essa discussão sobre a relação entre memorização e *suporte de textos* para a *leitura*, leva-nos novamente a referenciar Roncaglia (2010), no que concerne às *leituras lean forward* – aquela em que o leitor se inclina para frente, em busca da informação, da compreensão, lidando ativamente com o objeto lido – e *lean back* – aquela leitura mais relaxada, “[...] senza la necessità di interventi attivi di elaborazione e manipolazione.”⁸¹ (RONCAGLIA, 2010, p.32) –. No capítulo anterior, considerando a análise sobre a apropriação de *conceitos científicos* e

⁸¹ [...] sem necessidade de intervenção elaborativa ativa ou de manipulação. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

cotidianos, inferimos que Nina se valha de uma *leitura lean back*, característica de *leituras* literárias e/ou de entretenimento, em suas *leituras* [e escutas] acadêmicas, mas, se formos comparar suas *leituras* entre computador e *E-reader*, inferimos que a *leitura* de Nina no simulacro de papel, formato PDF, via tela do computador, estaria mais proximamente caracterizada como *lean forward*, e a *leitura* no *E-reader* Kindle, e outros dispositivos menores e portáteis, em tela, estaria mais próxima do que Roncaglia (2010) caracteriza como *leitura lean back*.

Trata-se, portanto, de uma gradação que ora se inclina mais a um tipo de *leitura* e ora a outro. Recordemo-nos, aqui, daquilo que menciona Nina, em (84): ela, em geral, lê por meio do *suporte E-reader* Kindle quando está em deslocamento ou em outros espaços que não a sua casa. Essas especificidades podem, juntas, concorrer para uma menor *atenção mediada* dedicada a tal ocupação, reforçando, para tanto, a incidência de uma *leitura lean back* (com base em RONCAGLIA, 2010). Por outro lado, embora ela leia na tela do computador para estudar, muitas vezes, se considerarmos o *multitasking* informativo (RONCAGLIA, 2010) com que opera durante o processo de *leitura* e as ações de fichar via tela (MANGENL, 2020), Nina titubeia na orientação de sua conduta de modo a consubstanciar uma *leitura lean forward*, como afirmamos no capítulo anterior.

De modo a aprofundar nossa análise sobre a rotina de Nina com a *leitura*, evocamos a seguinte nota microgenética.

(85) *A maioria das leituras tá sendo realmente em PDF. [...] normalmente, quando a leitura é em PDF eu faço no computador [...]. Nos primeiros semestres, assim, que não foram presenciais, eu tentei ler no Kindle, sendo que, se é imagem, já não fica uma qualidade boa pra você ler e tudo. Então eu não gostei muito porque parecia que forçava mais a minha visão. Eu acho ele realmente bom quando o professor, [...] passa o livro numa coisa pra ele ficar em PDF direitinho. [...] Esses, meio imagem, eu prefiro ler no computador, utilizando o Adobe. Daí eu vou fazendo anotações em outro arquivo. Quando eu leio no Kindle eu só faço anotações no Kindle, eu normalmente não faço o negócio de citação. Esse é um dos pontos negativos. Aí normalmente eu leio indo pro trabalho, essas coisas [...]. Eu tento ter essas facilidades pra encaixar os tempos, assim.* (Nota microgenética, 22 de dezembro de 2022).

Em (85), reafirma-se sua preferência ao formato PDF em *leituras* que se estendem ao computador e também ao *E-reader* Kindle, quando o arquivo é de qualidade e passível de edição, com possibilidade de destaque e tomada de notas. Essas considerações de Nina, em

exigências para que a *leitura* possa ser realizada em tal dispositivo acentuam a estreita relação entre as interfaces *hardware* e *software*, sempre complexas e articuladas (RONCAGLIA, 2010). Assim, ainda que o dispositivo *E-reader* Kindle tenha um *hardware* que favoreça a *leitura*, por características físicas que permitem uma *leitura* mais fluida, por outro lado, em sendo o texto, pela via desse dispositivo, veiculado em má qualidade, afetando questões fisiológicas no processamento da *leitura*, como a visão (MORAIS, 1996), as funções do *hardware* não se revelam suficientes por si sós.

Ainda no que respeita à rotina de Nina com a *leitura* e considerado o excerto final da nota (85), reiteramos que essa acadêmica apropria-se mais efetivamente do objeto lido quando lê em computador porque vivencia a *leitura* em outras configurações espaço-temporais: faz anotações, ainda que em tela, e lê em ambiente de estudo, diferentemente de quando a *leitura* se dá com o *E-reader* Kindle, resultando a possibilidade de fugacidade, movimento, praticidade, com potencial aumento de *multitasking* informativo (RONCAGLIA, 2010). No que concerne a essa questão, valeria acrescentar que, quando Nina lê em computador em outra ambientação, como na cama, ou quando lê sujeita a outras ocupações concomitantes, a possibilidade de ela realizar uma *leitura* dispersa também pode aumentar, como mencionado no final do capítulo anterior.

Assim, antes de seguirmos, cabe destacar que nenhum constituinte atua sozinho. Ward *et al.* (2017) e Roncaglia (2010) sublinham que todos os *suportes* portáteis, como o livro em papel, podem, igualmente, ser lidos em diferentes espaços e em movimento, permitindo a concomitância de uso de *suportes* e ferramentas de outra natureza, como um fone de ouvido e/ou um *smartphone*. Sem qualificar o *suporte* em si mesmo, mas como a *leitura* acontece, as implicações dos *suportes* no processo de *leitura* e a apropriação do conhecimento também estão atreladas à realidade objetiva, circunscrita às questões subjetivas, as quais implicam *autorregulação da conduta* no plano sociogenético do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, ano [1931]).

Ainda no que concerne à rotina de Nina com os *suportes de texto* para *leitura* literária, vale notar:

(86) *Tô lendo As crônicas de Nárnia e também tô lendo Tronos de vidro. [...] Os dois são no papel. Antes até eu tava lendo O cortiço que eu nunca tinha lido. Eu tava lendo no Kindle. [...] Às vezes eu vou intercalando: uma leitura no Kindle*

e uma [...] no livro [em papel] [...]. (Nota microgenética, 22 de dezembro de 2022).

A nota (86) indicia que, mesmo em período pandêmico, Nina preza pela *leitura* em papel apenas no que respeita a *gêneros do discurso* da esfera literária (BAKTHIN, 2010 [1952-1953]). Em suas palavras, quando não lê em papel, o único dispositivo para tal finalidade é o Kindle. Ademais, Nina pontua que não costuma fazer *leituras* literárias paralelas; vai alterando os *suportes*, ora em livros, ora em um ou outro dispositivo, em movimento de *leitura* caracterizada como *lean back* por Roncaglia (2010).

Finalizada nossas análises sobre as práticas leitoras de Nina, partimos, a seguir, com as considerações sobre a rotina de *leitura* da acadêmica Olívia, abrindo com a presente nota microgenética:

(87) *Acho que o meu critério para ler em PDF no computador é ser um texto teórico mesmo. Independentemente do tamanho dele. Não coloco no Kindle. Associei o Kindle à literatura [...]. Não leio nada teórico lá. Não tenho condições. O critério de ler no Kindle é não querer comprar o livro no momento. E acho que essas coisas que eu vou ter que tá parando pra anotar, porque, a faculdade, eu tenho lidado assim desde o início: essas coisas teóricas eu preciso anotar, senão eu não sou nada. Então, no livro, eu não vou anotar no livro de Literatura; então, eu posso ler na cama, deitada, no Kindle. No computador, independentemente do tamanho, eu leio no computador. Não compro livro [teórico]. Tenho um livro de Teoria Literária, mas não costumo anotar nele também. Eu acho que associei faculdade a trabalho [...]. Tento ler anotando; então, o computador é melhor pra mim. Nos livros de literatura em papel eu risco tudo e, no Kindle, eu também anoto, mas eu não volto. E depois eu delete o livro do Kindle e eu nem sei o que eu anotei [...].* (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).

Em (87), Olívia indicia segurança ao mencionar que direciona os usos dos *suportes de texto* para *leitura* conforme cada especificidade do texto no *gênero do discurso*. Ela, portanto, assim como as outras participantes de pesquisa, também orienta sua eleição das interfaces de *leitura*, tendo em vista tais *gêneros do discurso* e, portanto, os propósitos de cada tarefa acadêmica. Para esta estudante, o *E-reader* Kindle e o papel são comumente utilizados para fins literários, de lazer, arte e entretenimento, enquanto o computador é estritamente utilizado para fins laborais e acadêmicos.

Ela relata sua rotina no que diz respeito a anotações em tais *suportes*. O uso do computador para fins de estudos também estaria ligado à demanda de lançar mão de notas em seu processo de *leitura*. Por essa razão, ela precisa levar em conta questões de configuração

espacial e física para a *leitura* se consubstanciar. Nesse sentido: fazer a *leitura* estando sentada, em frente a uma mesa, de posse de dispositivos para a *leitura* e para a *escritura*, torna-se rotina para essa acadêmica. Em contrapartida, o uso de *E-reader* e de livros em papel, voltados à *leitura* de textos literários, permite que Olívia leia em outros espaços, em posições distintas daquelas usuais para tarefas laborais. Retomando (87): *No livro, eu não vou anotar no livro de Literatura; então, eu posso ler na cama, deitada, no Kindle.*

Ainda em relação a (87), é curiosa a colocação de Olívia sobre a fugacidade do armazenamento e dos registros em seu *E-reader*. Segundo ela, ainda que faça anotações no dispositivo, são raros os momentos de retorno a elas e, soma-se a isso, Olívia costuma apagar o arquivo textual de seu dispositivo, impossibilitando-lhe recorrer aos textos lidos. O movimento desta acadêmica coloca a *leitura* de textos literários num lugar também de instantaneidade da *palavra* escrita.

Olívia, em nota seguinte, reitera a escolha do *suporte* por *gêneros do discurso*. Conforme ela:

(88) *Eu acho que texto impresso, pra mim, é literatura. [...] teórico fica pra tela, sabe?, [...] eu não compro nenhum dos livros que os professores mandam de teoria. Eu tenho um só. Eu tenho plena noção da importância em adquirir. Inclusive, eu acho muito legal quando os professores chegam nas aulas com muitas edições pra mostrar. Acho incrível. Eu quero ser essa pessoa, sabe? [...]* (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).

Embora o papel, na vida desta acadêmica, tenha um lugar circunscrito aos textos em *gêneros do discurso* da esfera literária, comprar livros dessa natureza também lhe foge à habitação, uma vez que ela se abre a outros dispositivos como o *E-reader* Kindle. Na nota a seguir, entretanto, esta estudante discorre sobre seus critérios no processo de compra de um livro literário em papel e, logo, sobre a compra de livros em outros *gêneros*:

(89) *A minha escolha é saber primeiro se eu quero comprar o livro. Depois eu olho a editora, olho a tradução, se eu posso pesquisar o tradutor, ver quem é, sabe? Eu faço isso. Às vezes não faz o menor sentido pra mim porque eu não sei a língua. [...] Mas, geralmente, acho que é isso. Não gosto de comprar edição feia também. Tem que estar bonita. Mas, no geral, só compro clássicos. Sempre vou pros clássicos.* (Nota de microgenética, 10 de maio de 2022).

E ainda:

(90) *Eu tenho um livro de gramática, tenho um livro de teoria. Ainda quero ter mais, mas daí eu já compro sabendo que vou gostar. Isso eu já tenho que ter certeza que já gosto. Provavelmente já li eles em PDF e aí eu **quero ter eles porque, a título de pesquisa, eu utilizo eles, né? Aí eu gosto de ter.** Agora, literatura eu [...] gosto de ter os livros, sendo que eu não tenho que ter essa certeza, assim, de que eu vou gostar ou qualquer coisa. [...] E o Kindle, embora eu sinta ele mais como literatura pra mim, ele já tá começando a caminhar pra essa leitura um pouco mais didática, um pouco mais pra faculdade, mas por enquanto eu ainda sinto ele mais pra literatura. Agora, **cópia, com certeza, é leitura da faculdade. No computador também é leitura da faculdade;** é um ambiente que, pra mim, é da faculdade. (Nota microgenética, 22 de maio de 2022).*

A partir das considerações de Olívia e seus critérios bastante específicos para compra de livros literários e acadêmicos, inferimos que a condição da *leitura em suportes de texto* digitais parece ter mais a ver com condições econômicas do que necessariamente com preferência por tais *suportes*, uma vez que ela destaca o anseio em se tornar uma profissional que tenha sua biblioteca, como em (88), e pontua, em (90), que precisa conhecer o livro teórico antes de comprá-lo, sinalizando um especial cuidado nas escolhas que faz. Ademais, a opção pela materialidade do papel, no caso de Olívia, parece estar ligada também tanto ao manuseio do livro, como em (89): [...] *não gosto de comprar edição feia também*, quanto a tê-los em acesso livre em sua biblioteca, como em (90): [...] *quero ter eles porque a título de pesquisa eu utilizo eles, né? Aí eu gosto de ter.*

No que concerne aos textos acadêmicos, lidos, em sua maioria, pelo computador, como em (90), vale a seguinte nota microgenética:

(91) *Os textos da faculdade têm sido 100% pelo computador. 100%. **Não tenho como ficar imprimindo os textos.** Isso é uma grana, né? Mas, eu acho que é melhor. Quando era presencial eu lia no PC também porque os professores enviavam os PDFs, então eu já lia no computador mesmo. **Só não lia quando era livro, daí eu pegava na B.U.** [Biblioteca Universitária da UFSC]. (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).*

Com a consolidação da educação remota, os textos teóricos de média extensão em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* passaram a ser lidos por Olívia, integralmente, via tela, em PDF. Ela justifica esse tipo de *leitura* levando em conta questões de cunho econômico, como lemos em (91) e como inferimos da nota (90). Por outro lado, afirma que tem sido melhor ler sob tal formato e pontua, ademais, que a rotina com os textos em *suportes*

digitais já se efetivava antes do início da pandemia, visto que os docentes já estavam habituados a enviar os textos em ambiente virtual. Das considerações de Olívia, emerge que sua preferência pelos textos em PDF está relacionada a duas condicionantes: a extensão dos textos acadêmicos, como podemos inferir do excerto da nota (91): *Só não lia quando era livro, daí eu pegava na B.U.*, e a adaptabilidade de operação com tais textos, como podemos compreender melhor em excerto da nota (91): [...] *não tenho como ficar imprimindo os textos [...]*, e também na nota que segue:

(92) *Atualmente eu até não tenho grandes dificuldades em ler em PDF porque a gente vai se adaptando, né?, mas principalmente no primeiro semestre, tudo, eu tinha muita dificuldade porque meu olho às vezes ficava seco, essas coisas assim e daí não ia. Eu divagava no meio da leitura, não dava muito certo no início, então eu tinha preferência realmente por imprimir os textos ou então pedir no xérox pra fazer xérox se alguém tivesse. Eu lembro que o [...] [título de um livro teórico da área da Linguística] foi um dos textos que eu peguei e imprimir porque eram uns capítulos, era um ou dois capítulos [...], então eu preferia pra daí eu poder grifar, assim, a mão, fazer anotação. Eu tinha preferência na época. Agora eu tô um pouco mais acostumada, já tô usando o Acrobat Reader pra ajudar porque antes nem usava essas coisas, nem tinha.* (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).

Olívia, em (92), é bastante precisa quanto a suas lides com a *leitura em gêneros do discurso científico-acadêmicos*. Sua adesão aos textos nesses *gêneros*, lidos em PDF por meio do computador, faz parte de um processo de adaptação que se estende à fisiologia do corpo, retomando (92): [...] *eu tinha muita dificuldade porque meu olho às vezes ficava seco, essas coisas assim e daí não ia*. Dehaene (2014), sob uma perspectiva neural-cognitivista, atenta para tais especificidades fisiológicas, das quais não se pode descurar quando do estudo da *leitura*.

Segundo Olívia, embora atualmente ela lance mão de outras ferramentas *on-line* de edição, como Acrobat Reader, para que consiga ler e fazer as notas e destaques também em meio digital como costuma[va] fazer em papel, no princípio da educação remota seu hábito era distinto: quando se deparava com textos mais extensos, prezava pela impressão, uma vez que se sentia menos propícia à dispersão no *suporte* em papel ao realizar a *leitura*.

Ainda no que respeita às tarefas de Olívia, ela comenta sobre suas lides com as *leituras*:

(93) *Literatura eu leio um [livro] por vez. Eu considero coisas diferentes o que eu leio na faculdade, no computador, e o que eu leio no livro, literatura. As coisas*

teóricas eu deixo aqui. Livro é outra coisa. Não leio textos teóricos na tela ao mesmo tempo. Mesmo parcelando, eu não faço isso. Só faço em meios diferentes: no papel e na tela. (Nota microgenética, 10 de maio de 2022).

Olívia reafirma, pois, as orientações dos *suportes de texto* para a *leitura*, informando, assim como o fez em (92), que as *leituras* em papel estão orientadas à *esfera literária*, enquanto as *leituras* digitais, via computador, são orientadas aos textos nos *gêneros do discurso científico-acadêmicos*. Ademais, mesmo que Olívia maneje em concomitância diferentes textos nesses *gêneros do discurso científico-acadêmicos*, em distintas disciplinas na modalidade educativa *on-line*, ela, ainda assim, preza pela *leitura* integral de cada texto antes de migrar a outra discussão. É interessante, também, sua segmentação entre textos *on-line* e textos em papel, sob orientações distintas de *leitura*, tomando-as paralelamente, assim como o fazem Nina e Bruna.

Em suma, a partir do que foi evocado até aqui, os motivos de Olívia utilizar o computador para as *leituras* de textos em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* converge com os motivos de Bruna e Nina, correspondendo, assim, a questões práticas de acesso, questões econômicas e a possibilidade de operar com outras ferramentas e *suportes de escritura* enquanto a *leitura* acontece, como no caso de Nina.

Ademais, as três estudantes assumem preferir, ou escolher, o papel como *suporte* para a *leitura* quando o texto é mais extenso, como um livro teórico nos *gêneros do discurso científico-acadêmicos* ou um livro em *gêneros do discurso* da esfera literária. As escolhas têm relações com a historicidade de tais *gêneros*, o que nos leva ao conteúdo do seguinte quadro sobre a prevalência dos meios de comunicação e sua relação com os *suportes de texto*, produzido por Kovac e Van der Weel (2020, p. 17):

Quadro 1 - Meios de comunicação e suportes de texto para a leitura na segunda década do século XXI

Tabla 1. Medios de comunicación textual en la segunda década del siglo XXI

Categoría 1		Categoría 2		Categoría 3	
Textos cortos + audio/vídeo (hasta 500 palabras)	Soporte	Textos de extensión media + imágenes finas (500 a 20.000 palabras)	Soporte	Textos extensos (desde 20.000 palabras)	Soporte
Mensajes	Pantalla	Periodismo riguroso	Pantalla/papel	Ficción de género	Pantalla/papel
Redes sociales	Pantalla	Artículos científicos	Pantalla	Belles-lettres	Papel/pantalla
Blogs y páginas web	Pantalla			Obras de referencia de no ficción	Papel/pantalla
Prensa sensacionalista	Papel/pantalla			Escritura académica y no ficción popular	Papel/pantalla
Herramientas digitales de aprendizaje	Pantalla			Libros de texto	Papel/pantalla

Fonte: KOVAC e Van der WEEL (2020).

Colocam-se, pois, dois aspectos que se fazem presentes também nos dados das participantes deste estudo: tanto os textos curtos em *gêneros do discurso* de esferas do cotidiano, a exemplo de mensagens em redes sociais *on-line* e notícias em jornais, quanto os textos de média extensão, em *gêneros do discurso* da esfera acadêmica, como os artigos científicos, têm sido frequentemente lidos em *suportes de texto* virtuais. Os textos extensos, todavia, parecem, ainda, concorrer entre os *suportes* em papel e na tela, na rotina com a *leitura* por parte de leitores, em geral, e por parte das acadêmicas participantes desta pesquisa. Dentro dessa concorrência que leva à *leitura* por meio de um ou outro *suporte* pode estar, também, o objetivo da *leitura* e a densidade textual de referida obra, sempre na relação com os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952-1953]).

Ademais, considerando a relação entre o quadro exposto e a rotina com a *leitura* por parte das estudantes aqui em foco, alinhamo-nos a Kovav e Van der Weel (2020), quanto a haver uma mudança cultural no que respeita à maneira como interagimos com as informações e com os conhecimentos e, por isso mesmo, reiteramos, mesmo que recorrentemente: a cultura constitui as/constitui-se nas inter-relações humanas; logo, constitui o/constitui-se no desenvolvimento humano.

Ainda sobre essa questão, recorremos a Del Río e Álvarez (1997) que, ao discutirem sobre a Zona Sincrética de Representação, evocam as teorizações de Vygotski – “[...] el

decisivo papel jugado por la memoria nos muestra hasta qué punto un aparato específico mnemotécnico acompaña siempre a los propósitos y se ocupa de ponerlos en práctica.”. (VYGOTSKI, 1983, p, 374-375 ed. Rusa *apud* DEL RÍO; ÁLVAREZ, 1997, p. 115) – e afirmam, assim, que, na ação humana, é importante compreender que

[...] el niño que se desarrolla (y cualquier persona en general), actúa, piensa, desea, decide, recuerda, etcétera, empleando dos dispositivos principales mutuamente integrados: la mente clásica de los psicólogos (es decir, su mente bajo la piel o cerebro) + la mente distribuida, los préstamos, estímulos auxiliares, fondos, bancos o instrumentos de mediación que le ofrece su espacio cultural, fundamentalmente: a) las mediaciones sociales: el maestro que recuerda al niño una fórmula o una actitud social o moral; la madre que le despierta por la mañana o le recuerda hacer los deberes; el amigo que propone dar una vuelta y tomar un helado, etc. b) las mediaciones instrumentales: el despertador por la mañana, la mesa y los papeles sobre ella, la habituación con sus cientos de «valencias culturales» (sugerencias u oportunidades culturalmente ofrecidas de acción), el televisor, la agenda, el poster de Mecano o la imagen de un santo, etc. (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 1997, p. 115).

Del Río e Álvarez (1997), então, sob a base vygotskiana, impelem-nos a reafirmar que os diferentes *suportes de textos* para *leitura*, produzidos em tela ou papel, os quais coexistem em nosso tempo, são produtos culturais derivados das vivências inter-relacionais humanas, mediatizam (DAGA, 2012) nosso desenvolvimento, e, como tais, de acordo com o que vimos argumentando no decorrer desta tese, têm implicações no modo como a *leitura* acontece e como se efetiva a mediação da atenção e, logo, a memorização desses sujeitos frente aos objetos lidos, contribuindo para a apropriação do conhecimento. Dessas reflexões, podemos, por fim, assumir que, sim: os *suportes de texto* para a *leitura* têm relação com a [não] apropriação do conhecimento desses sujeitos, quando em sua [não] efetivação das *leituras* propostas pelos Percursos Formativos D1 e D2, em contextos particulares, afirmação que reconhecemos peremptória, mas que se sustenta sobre o conjunto de dados que vimos analisando ao longo deste capítulo e do imediatamente anterior.

Seguimos, enfim, à última participante desta pesquisa, Luísa, concebendo, aqui, tal qual indiciam as notas microgenéticas (73) e (74), que a acadêmica assume predileção distinta no que respeita aos *suportes de texto* para a *leitura*, apartando-se, pois, das orientações das demais acadêmicas: Bruna, Nina e Olívia. Luísa, nas notas supramencionadas, afirma não gostar de papel e sempre prezar por *leituras* em tela, não importando a extensão do texto, a densidade teórica e, portanto, nem mesmo o *gênero do discurso*. Em resposta a sua

predileção, a estudante discorre: (94) *A minha filha ela é bem maluquinha, bem doidinha; então, não dá nem pra ter muito papel porque daqui a pouco ela já vai ter riscado, pegado. Então, o computador ela respeita, o tablet ela respeita, mas se ela vir papel, ela vai catar um giz e vai riscar.* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022). Ademais de sua preferência por *suportes* com interface em tela, Luísa congrega motivos da realidade social que contribuem para sua opção de *suporte de texto para leitura*. Em nossas interações em campo, Luísa também menciona questões de caráter econômico para justificar seu hábito de *leituras* em tais *suportes*:

(95) *Chegou um momento que ficou mais barato ler em PDF. E eu gosto muito de livro, então, eu tenho muito livro em PDF. Livros que, assim, livros em inglês que devem sair, sei lá, 100 dólares o livro e eu baixei de graça. Então, isso me ajuda bastante também. Já é um não gasto financeiro. Agora tive que comprar dois porque eles não têm em e-book, só físico.* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Em (95), inferimos que, ademais das preferências de Luísa no que respeita ao *suporte* em si mesmo, emergem outros critérios de escolha relacionados a questões da inserção social e econômica desta participante de pesquisa. Com a socialização e a democratização do acesso aos textos em *E-book*, Luísa prezou por esse tipo de *suporte* em detrimento dos textos em papel. A escolha pelo papel está circunscrita ao não acesso ao texto digitalizado.

Ainda quanto a como Luísa lida com o texto na modalidade virtual, apresentamos a seguinte nota:

(96) *Eu uso o programa de PDF no computador que dá pra fazer anotações, riscar, dá pra fazer um monte de coisa. É como se fosse um livro no computador. Então, eu vou anotando, vou riscando, apagando, fazendo anotação. E eu faço tudo ali. Aí, depois eu pego, puxo as anotações que tem essa opção de puxar essas anotações. Aí vem com as anotações de cada lugarzinho. Então, isso me ajuda. Fica mais organizado do que se fosse em papel. [...] Eu uso mecanismos de busca quando não acho. [...] Então, ele é bem fácil. Mas é claro, né?, é porque eu já venho fazendo isso há um tempo. Eu sei que a maioria do pessoal da Letras não se adapta. Gosta do livro físico, não é de ler no computador.* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Luísa se vale, pois, de anotações também digitais em seu processo de *leitura*, a fim de retomar o texto, tendo os grifos como orientação de uma possível releitura. Ainda conforme esta participante de pesquisa:

(97) *Primeiramente eu foco nas leituras obrigatórias, e atividades, lendo as indicações que os professores passam (leio todas senão fico com peso na consciência). Se o semestre estiver terminando [...] eu faço uma lista de leitura mista, que engloba leituras e ou atividades que estou fazendo [...]. Aí a lista é feita misturando gosto pessoal, aprendizagem, autores indicados por professores de literatura e linguística. Mas no pessoal tem bastante leitura que mexe com sociologia e filosofia, assim como história, pois entendo que me manter trans e inter disciplinar pode me levar mais longe que só baixar a cabeça e estudar linguística e literatura “puras”.* (Nota microgenética via relato escrito, 09 de março de 2022).

Luísa acentua sua inclinação a realizar, primeiramente, as *leituras* obrigatórias e, logo, as de cunho pessoal. Segue uma rotina com a *leitura* bastante intensa, alterando de um texto a outro, pelo computador ou *tablet*, como vimos em (73), com a finalidade de concluir as tarefas exigidas, de um modo funcional. Luísa tem, portanto, uma rotina com a *leitura* exclusivamente via tela: tanto no que respeita à *leitura* quanto à tomada de notas para o processo de releitura. É uma participante de pesquisa que se inscreve nessa realidade não por motivos econômicos, mas por predileção.

Por fim, ainda no que tange à rotina de *leitura* de Luísa, em autoexplicação sobre como se organiza nessas demandas, ela reitera:

(98) ***Eu tenho uma mente multitarefa.*** *Eu só consigo fazer coisas se eu faço várias ao mesmo tempo, então se eu tiver que parar pra fazer uma coisa, eu vou desviar minha atenção. Se eu tiver que fazer cinco, seis, eu vou fazer todas as coisas. Com a leitura é a mesma coisa. Eu coloco alguns livros e vou trocando. [...] Aí eu tenho uma metodologia: eu tenho minhas disciplinas aqui do lado e junto com as leituras que eu vou fazendo, e aí eu leio cinco páginas por disciplina. Leio cinco páginas de uma, cinco páginas de outra, cinco, cinco, cinco, cinco. Então, eu vou fazendo esse rodízio. É assim que eu estudo. Todos os textos eu acabo tendo que ler duas vezes. Eu leio, marco, e depois eu vou lendo mais a parte que eu marquei. Isso é com todas, assim. Então, nesse semestre, eu não tenho um foco maior. Eles tão mais ou menos juntos, assim* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Esta acadêmica realiza, pois, distintas *leituras* concomitantemente e utiliza como *suporte de texto* exclusivamente a tela, em computador ou *tablet*. Em (98), a partir de sua descrição sobre como atua com a *leitura* rotineiramente, inferimos um movimento de fracionamentos dos textos que nos encaminha ao questionamento: Estariam eles implicados em sua [não] apropriação do conhecimento, resultando na evanescência da escrita de textos voltados ao Percurso Formativo D2, como vimos no capítulo anterior? Danesi (2013) atenta para as profundas transformações que a ‘era da internet’ trouxe aos modos de processar o

conhecimento e a informação e, seguramente, a aceleração dos processamentos cognitivos, compõe esse novo quadro.

Luísa adjectiva como ‘multitarefa’ aquilo que tributamos como desafio para mediar sua atenção em dada atividade por mais tempo. Ela opera com a *leitura*, passando de um texto a outro sem necessariamente considerar as teorizações contidas no texto, mas a sua alteração de uma tarefa a outra está ligada à quantificação de páginas. Conforme Kovac e Van der Weel (2020, p. 19), “[...] la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, por lo que solo podemos hacer un número restringido de cosas a la vez [...] Todo lo que se denomina multitarea es en realidad una cuestión de cambio rápido de tareas.” As reflexões desses autores compõem nosso questionamento sobre o quanto a quantidade de *leituras* e as alterações de uma a outra podem implicar/afetar na/a apropriação do objeto lido. Segundo abordagem cognitivista de Wolf (2019, p. 141), “[...] menos tempo para processar e perceber significa menos tempo para conectar a informação recebida com o conhecimento de fundo do indivíduo e, portanto, menos plausibilidade de que o resto dos processos de leitura profunda será implementado.”.

Discutiremos, na seção seguinte, a relação da atenção com a rotina de *leitura* das participantes deste estudo, nesses diferentes *suportes de texto*. Antes de finalizarmos esta seção, vale, porém, pontuar que, em a *leitura* em *suportes de texto* virtuais sendo contingencial ou estrutural, parece, conforme os relatos apresentados por meio de notas microgenéticas – apenas representativas de um todo de outras tantas derivadas de nossas vivências com as participantes deste estudo –, haver uma mudança cultural no processo de *leitura* de textos em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*, corroborando pesquisas recentes que apontam para a situação de que “[...] no solo el mercado del libro y la lectura está disminuyendo, sino que el libro [em papel] está perdiendo su posición histórica como principal repositorio y medio de difusión del conocimiento y la cultura.” (KOVAC; VAN DER WEEL, 2020, p. 19).

7.2 DESAFIOS DAS ESTUDANTES LEITORAS PARA SELECIONAREM A ATENÇÃO E IMPLICAÇÕES NA MEMORIZAÇÃO PARA APROPRIAÇÃO DO CONTEÚDO LIDO

Se, na seção anterior discorremos sobre usos de *suportes de texto* para a *leitura* por

parte das participantes deste estudo, nesta seção daremos um passo adiante, abordando desafios para selecionar a atenção e implicações na memorização para apropriação do conteúdo lido, considerando configurações/interfaces desses diferentes *suportes*.

Assim, sob a mesma ordem da seção anterior, principiamos a discussão com Bruna, que discorre sobre como lida com alguns *suportes* e também sobre como sua *atenção mediada* opera na *leitura* e/ou na escuta pela via de tais *suportes*. A primeira nota que transcrevemos aborda tais processos. Segundo Bruna:

(99) *Eu devo ter algum TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade] em algum nível porque não é possível... E eu sou muito uma pessoa que faz várias coisas ao mesmo tempo: poxa, eu tô aqui falando com você, e eu estou prestando atenção na nossa conversa, e ao mesmo tempo eu tô passando um pedido de uma menina [Bruna trabalha na loja de cosméticos dos pais] [...] E daí eu faço isso porque eu sou muito insuportavelmente multitarefas, sabe? E eu não consigo só fazer isso, só ficar aqui falando com você.* (Nota microgenética, 21 de dezembro de 2021).

Ainda que a nota não se refira à *leitura* especificamente, mas à inter-relação com o outro por meio da escuta, Bruna dá indícios de como opera com o computador na condição de *suporte de texto* – dado que a relação comigo dava-se pela via computacional. Ela se intitula ‘multitarefa’; uma qualificação, recordando Wolf (2019), Kovac e Van der Weel (2020), que está mais inclinada à dispersão, considerando a impossibilidade de orientar inteiramente a atenção a diferentes ocupações simultaneamente. Bruna diz realizar tarefas várias em concomitância, e o questionamento que surge é sobre o quanto essa concomitância pode comprometer sua apropriação dos conteúdos lidos. Ela reitera: (100) *Eu detesto ler PDF, falando nisso... Me deixa muito... Se eu for prestar atenção em, sei lá, quinze páginas de texto impresso, eu vou prestar atenção em quatro de PDF, talvez; eu acho muito mais difícil.* (Nota microgenética, 21 de dezembro de 2021).

A nota (100), voltada, agora sim, à *leitura*, indicia que o computador, tomado como interface para tal, concorre para que Bruna distribua sua atenção em outros afazeres ademais daquilo a que ela inicialmente se dispôs: ler. Assim, quando Bruna diz ler de modo mais fluente em texto impresso e menos em PDF, é importante ter em conta tanto questões que envolvem a materialidade física do texto quanto a incontestável possibilidade de entretenimento e dispersão quando da *leitura* digital, considerada a conectividade em rede. Discorre Bruna:

(101) *É uma dificuldade muito grande pra mim: desconectar e não fazer mais nada. Então, até quando eu tô lendo, eu até, tipo, leio durante a aula mesmo porque aí eu tô escutando alguma coisa e eu tô lendo outra coisa; então, eu faço muito isso. Eu escutava muita música enquanto lia. Então, é tipo isso. Eu preciso do acompanhamento de barulho de fundo. Às vezes, eu tô lendo alguma coisa e saio do meu quarto e vou até a cozinha pra onde tá o caos, que é onde tá todo mundo na hora do almoço, e eu saio e vou até lá, e fico sentada, lendo, enquanto eles falam de alguma coisa. **Daí eu leio um pouco, participo da discussão, leio mais um pouco.*** (Nota microgenética, 11 de abril de 2022).

Bruna pontua a necessidade de entreter-se enquanto a *leitura* acontece. Ela menciona requerer pausas constantes, como destacado ao final de (101), porque assume dificuldade em mediar sua *atenção* por mais tempo, sem a coocorrência de outras ocupações. O meio digital, como já acentuamos, abre-se para a possibilidade de conexão em rede, associando caminhos que vão além da *leitura* e, potencialmente, estendem-se a outros afazeres de distintas ordens sensoriais. Ainda que Bruna corporalmente opte por espaços em que possa permanecer sentada, orientada ao estudo, conforme observamos da nota (101), ela, ainda assim, facilita sua própria divagação quando associa à *leitura* de cunho *lean forward* o *multitasking informativo*: uma música ou uma conversa na cozinha. Segundo Roncaglia (2010, p.16),

[...] quando ascoltiamo il lettore MP3 sull'autobus o nella metropolitana, quando leggiamo un libro in treno, e spesso persino quando telefoniamo camminando o ascoltiamo l'autoradio in macchina, la nostra attenzione cosciente è impegnata solo in minima parte dalle azioni richieste dalla situazione di mobilità e può concentrarsi sul canale informativo, anche se normalmente lo fa per periodi di tempo più brevi e più frequentemente interrotti.⁸²

Bruna, ao orientar parcela de sua *atenção* a outras ocupações, merma ou tarda a possibilidade de apropriação de conhecimento do objeto lido, dificultando a sua inter-relação com os autores, naqueles tempo e espaço social. Segundo Roncaglia (2010, p. 17): “Un libro tende infatti ad assorbire comunque la maggior parte della nostra attenzione: è difficile leggere e dedicare contemporaneamente attenzione a un'altra fonte informativa, anche se leggendo possiamo ascoltare in modo secondario un brano musicale.”⁸³

⁸²[...] quando ouvimos o leitor MP3 no ônibus ou carro, quando lemos um livro no trem, e muitas vezes até quando caminhamos falando ao telefone ou escutamos rádio no carro, a nossa atenção consciente é empregada apenas uma mínima parte na ação requerida pela situação de mobilidade e pode concentrar-se no canal informativo, ainda que o façamos por períodos de tempo mais breves e mais frequentemente interrompidos. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

⁸³ Um livro tende, de fato, a absorver portanto a maior parte de nossa atenção: é difícil ler e dedicar, ao mesmo tempo, atenção a uma outra fonte informativa, ainda que, lendo, possamos escutar de modo secundário um fundo

A dificuldade se justifica pelo tanto de *atenção mediada* requerida ao realizar a *leitura* em se tratando do estudo conceitual. Bruna, ao ler textos em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* como se lesse um texto de fruição, sem priorizar essa tarefa, tangencia a apropriação dos *conceitos científicos* contidos nos textos objeto de estudo, com implicações em seu processo de memorização – tomada aqui como constitutiva da apropriação e não como reprodução –, como pudemos acompanhar no primeiro capítulo analítico desta tese.

Tal tangencimento concorre para fragmentação no que respeita aos conceitos estudados nos Percursos Formativos, os quais têm como necessário processamento a *leitura* de tais textos, do que também é ingrediente à produção textual acadêmica, como vimos mencionando ao longo desta tese:

(102) *Quando eu assisto às aulas gravadas, o que é mais raro, assim [...], eu tenho que achar alguma informação que eu acredito que o professor tenha comentado em sala, né [...].* *Aí eu procuro mais ou menos o assunto da aula no cronograma e assisto à aula e eu vou pulando, né? Eu vou pulando até achar, perto, alguma coisa que parece próxima do que eu quero ouvir. [...]* *Se, às vezes, eu tô prestando atenção no que ele tá falando, só que eu não posso prestar atenção no momento, então eu anoto qual foi o tempo de aula que ele falou e daí eu coloco lá, tipo, '59 minutos'. E daí eu vou pro 59 minutos automático. E altero a velocidade, mas não muito porque senão eu não consigo ouvir.* (Nota microgenética, 11 de abril de 2022).

(103) *Então, quando eu preciso produzir alguma coisa [...], eu leio bastante, procuro bastante artigo porque artigo geralmente é mais curtinho e daí dá pra ler bastante, de bastante perspectiva. Daí eu leio bastante artigo. Alguns eu leio pela metade, alguns eu leio só umas partes. Enfim, TCC, monografia, tese [...], como são trabalhos maiores, eu geralmente leio trechos. [...]* *Tipo assim, abrir um monte de aba no computador e ir lendo várias coisas porque é o jeito mais fácil de achar o conteúdo mais voltado pra aquele assunto. Mas, não tem muito o que fazer com relação a isso.* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Indiciam-se, aqui, o fracionamento e o apressamento de Bruna no estudo pela via da escuta e da *leitura*. Ela emprega seu tempo em processos de abreviação da *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*, declinando de tomar o conteúdo em sua integralidade. Quando discorre, por exemplo, que preza por ler artigos, considerando sua menor extensão e, ao pontuar que lê excertos quando os textos são mais longos, Bruna assume o fracionamento da *leitura*, com consequente implicação na memorização, em risco de superficialidade na

apropriação dos conteúdos lidos. Para Schilhab, Balling e Kuzmcová (2020, p. 117), a *leitura* em tela

[...] da lugar a la búsqueda de palabras clave e información específica, así como también a un modo de lectura que se caracteriza por la discontinuidad y el cambio de enfoque. Este comportamiento tiene todo el sentido cuando se busca información en internet o se juega en línea: ciertos modos de lectura requieren una lectura superficial.

Embora não seja uma regra, uma vez que os *suportes de textos* não podem ser classificados e qualificados isoladamente, a *leitura* em fragmentos parece mais comum em meio digital, uma vez que abarca a possibilidade de ocupações para além da *leitura* em si mesma. Tais autoras pontuam, ademais, que diferentemente do *suporte de texto* em papel, os *suportes* como computador ou *tablet* são máquinas multimodais e multifuncionais que

[...] contienen, posiblemente, toda nuestra comunicación e interacción con los amigos y el trabajo, nuestros bancos, nuestros canales de entretenimiento [...], nuestras recetas, planes y tiquetes de vacaciones, nuestro automonitoreo deportivo o de salud, etc. [...]. Esta es exactamente la razón por la que muchos señalan al libro en papel como más adecuado para la contemplación y la lectura profunda. (SCHILHAB, BALLING, KUZMCOVÁ, 2020, p. 118).

Isso posto, os dados até aqui têm justamente apontado para a possibilidade de maior dispersão, carecendo de *autorregulação da conduta* quando a *leitura* ou a escuta se dá/se dão em *suportes de texto* digitais. Certamente essa dispersão não decorre dos *suportes* em si mesmos, como já acentuamos, mas do modo como temos operado com eles. Dessa forma, considerando as notas (102) e (103) – e outras tantas a elas congêneres de cuja transcrição declinamos considerada a extensão da presente tese –, inferimos que Bruna, ao utilizar o computador como *suporte de texto*, interface para ler e escutar, sob finalidades distintas, dificilmente se lança à *leitura* e à escuta do conteúdo dos textos em sua integralidade, o que certamente contribuiria para uma relação mais efetiva com o *pensamento* dos autores: sua organização textual e lexical e seu percurso de reflexão, veiculadores de suas bases teórico-epistemológicas e da conceituação propriamente dita a que se prestam os escritos autorais que se dão a ler.

Bruna, ainda no que concerne às *leituras* e outras tarefas de cunho cotidiano, as quais se cruzam com sua vivência acadêmico-científica, discorre:

(104) *A gente não tem o que fazer, aí a gente fala... 'ah, vou entrar no Instagram, daí duas horas se passam. Eu acho que, de todos os aplicativos, eu passo mais tempo no Twitter e também tenho passado um tempo considerável no TikTok. Porque é um pouco mais dinâmico que o Instagram. [...] Então, eu tenho passado muito tempo nesses dois. [...] Eu sigo uns jornais. Aí eu olho algumas manchetes dos jornais, aí quando tem alguma coisa interessante, eu entro na manchete pra ver o que é, mas é mais raro. [...] agora como o tempo tá mais escasso, eu vejo aquele 'O que tá acontecendo no mundo', no Twitter, sabe? No fim das contas, tem o principal lá, né?* (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Bruna, em (104), responde sobre suas ocupações para além da Academia e, ao relatar sua rotina, indicia, também em seu cotidiano, a busca por informações e conhecimentos de modo tangencial e fracionado. Seu movimento por acompanhar as notícias de atualidade tem como fonte principal o Twitter, rede social em que as publicações se caracterizam por um número restrito de caracteres. Ademais, ela evoca os verbos ‘ver’ e ‘olhar’ ao se referir à *leitura* de jornais e, posteriormente, afirma, reiterando o verbo ‘ver’, que, em geral, não transcende às manchetes, autolimitando-se, portanto, quanto ao aprofundamento dos conteúdos lidos. Tratar-se-ia, aqui, pois, de informação ‘vista’ e não de ‘conteúdo lido’, dada a ausência de aprofundamento de questões que estão para além de uma mera visada inicial.

A pergunta que se coloca acerca da rotina de Bruna com a *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* é se suas vivências cotidianas, em acesso às informações da atualidade, influenciam no modo como ela opera com o texto nas modalidades escrita e oral na esfera acadêmica. A configuração das *leituras* em tais *gêneros* estaria, pois, sendo impactada pelas novas inter-relações com os textos cotidianos, cujas redes sociais têm tido, nas vivências das gerações mais jovens, papel central (com base em WOLF, 2019; RODRÍGUEZ, 2021). Dessas reflexões, que implicam a *atenção mediada* e, logo, a *memória lógica*, considerando o tangenciamento e o fracionamento do acesso às informações e aos conhecimentos, recorreremos a Vygotski (2013 [1930], p. 91), que pontua: “[...] lo decisivo no es la memoria o la atención [em si], sino hasta qué punto hace uso el hombre de esa memoria, qué papel desempeña.”. Até que ponto Bruna regula sua *atenção*, a fim de se apropriar dos conteúdos lidos em ambiente acadêmico e para além dele?

A estudante evidencia dificuldades para recordar das discussões teóricas do Percurso Formativo D1 e assume – como pudemos acompanhar das notas apresentadas no primeiro capítulo analítico e nas que apresentaremos adiante – utilizar as ferramentas de buscas de

informação, pulando os minutos nos vídeos de tais percursos, mapeando conceitos-chave pela via dos recursos dáticos ‘Ctrl + L’ ou ‘Ctrl + F’ e utilizando mecanismos de buscas *on-line* para artigos acadêmicos e conteúdos resumidos em *podcasts*. Bruna orienta sua atenção às facilitações e aos apressamentos, assumindo tal processamento da *leitura*, como sugerem notas apresentadas no capítulo precedente a este.

Em (105), ela pontua: *Sim, eu tenho certeza que eu já li. É porque eu sou muito desorganizada com as minhas leituras, muito mesmo, então, se eu não anotar, eu não lembro. [...] Eu já li em várias outras matérias, várias, várias, várias, só que eu, tipo, não lembro.* (Nota microgenética, 21 de dezembro de 2021). Ou ainda: (106) *Eu leio muito deitada e eu não faço anotações nos livros, mas eu separo as partes que eu gosto mais. [...] mas eu já li muito e eu não lembro da metade das coisas que eu li.* (Nota microgenética, 21 de dezembro de 2021). E mais: (107) *Sobre os textos que eu li, eu acho que te mandei link por e-mail desses textos [...]. Não lembro quem eram os autores, nunca tinha ouvido falar na minha vida. Mas eles eram grande parte artigos científicos; então, não saberia te dizer os nomes de cabeça.* (Nota microgenética, 11 de abril de 2022).

Todas as *leituras* para fins acadêmicos mencionadas por Bruna eram, segundo ela, realizadas mantendo-se na posição sentada, via tela do computador ou, quando em livro, mantendo-se na posição deitada, incorporando, na *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* – *lean forward* –, uma *leitura lean back* (RONCAGLIA, 2010), relaxada e passiva. Bruna, nas notas apresentadas e – vale reiterar sempre – em outras tantas, assume dificuldades para a consolidação intrapsíquica dos textos lidos e suas inter-relações com os autores, uma vez que tangencia a interlocução efetiva com tais autores, furtando-se a fazer apontamentos, tanto quanto dissociando-se de um protagonismo maior ante as questões graficamente postas para discussão, como sugerem as notas (105) e (106). Indicia, como em (107), abreviação ou aceleração dos processos requeridos por ocasião das *leituras* que lhe são demandadas, o que incide na memorização e, por implicação, na apropriação do conhecimento; ela tem dificuldades para recordar os autores lidos recentemente – tanto quanto conceitos decorrentes das *leituras* –, como vimos na nota (107).

Já quanto a Nina e o modo como lida com as *leituras*, considerando o objeto de estudo desta tese, vale mencionar:

(108) *Eu leio diferente, realmente. Quando eu tô lendo uma leitura pra mim, eu vou lendo de boas e vou entrando naquele mundinho e tento não me atentar pra questões de gramática, essas coisas, erros que talvez tenha no livro e tal. Mas, claro, vou da minha forma de perceber a história. Agora, quando é uma leitura pra alguma matéria da faculdade, eu tento já ir mais detida. Já faço anotações, grifo e tudo mais, justamente porque é uma leitura mais técnica, realmente, uma leitura, tentando observar padrões da história [...]. Eu tento já fazer uma coisa mais técnica e menos agradável. Não que não fique agradável, mas não fica uma coisa mais de boas como quando tu lê uma coisa sem compromisso.* (Nota microgenética, 06 de dezembro de 2021).

Em sendo uma *leitura* de entretenimento e lazer e em sendo uma *leitura* de estudo, o modo como Nina lida com o texto difere, tal qual assinala Roncaglia (2010, p. 15): a *leitura lean back*, diferentemente da *lean forward*, que exige uma postura ativa, permite a essa leitora uma fruição relaxada, ‘acomodada às costas’. “La nostra attenzione è [...] completamente catturata da quel che vediamo o leggiamo, ma – finché essa resta viva – non ci è richiesto di agire o interagire con l’informazione stessa se non a livello mentale.”⁸⁴ A seleção de atenção a cada *leitura* parece se dar além do *gênero do discurso* e além, também, do próprio *suporte de texto*, suscitando a volição de Nina: a depender de seu objetivo, seu propósito, a *leitura* se organiza de modo distinto.

Com base nas discussões da primeira seção deste capítulo e nas notas apresentadas a seguir, quando Nina faz as *leituras* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* no âmbito do Percurso Formativo D1, e para além dele, ela costuma elaborar fichamentos de textos e fazer anotações sobre a escuta das *leituras* em *softwares* como Word ou Google Drive, visando mediar sua atenção, como forma de concentrar-se no que lê, facilitar o retorno aos textos e também recordar-se dos conteúdos lidos. Discorre ela:

(109) *Antes de começar a pandemia eu costumava fazer o fichamento a mão mesmo. Eu achava melhor, parecia que eu gravava mais, sendo que depois da pandemia, simplesmente não vai. Aí eu pego o docs do Google e pego e faço uma pasta de cada matéria e daí cada matéria eu fico lá pegando e fazendo os fichamentos. Daí, muitas vezes, é uma cópia e cola que daí faz, né?, do texto. Se dá pra fazer a cópia e cola, porque tem texto às vezes que é meio de fotografar né, aí tu não consegues transferir, daí tem que escrever mesmo né?, digitar. Daí eu faço isso, daí, claro, eu acho bem denso. E Linguística, pra mim, todos os textos de Linguística têm que ter uma atenção redobrada, assim, sabe?* (Nota microgenética, 06 de dezembro de 2021).

⁸⁴ A nossa atenção é [...] completamente capturada por aquilo que vemos ou lemos, mas – enquanto ela for mantida – não nos é requerido agir ou interagir com a informação em si mesma, senão em nível mental. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

As considerações de Nina sobre a sua maneira de operar com o conteúdo lido nos levam a dois comentários: se, por um lado, parece-nos um movimento importante no que concerne à *leitura*, indicando, pois, que, ao fichar e anotar, ela envida esforços para tornar intrapsíquico o que é intersíquico, uma vez que

Marcar, subrayar y anotar en los márgenes de un libro es como una suerte de diálogo sostenido y atento entre el lector presente y el autor ausente; una forma de mnemotecnia que, destacando determinados aspectos de un texto, busca hacerlos memorables; una manera de apropiarse precariamente de un fluido siempre evanescente. [...] esos hábitos suelen estar vinculados a la lectura profunda, a la lectura que requiere de tiempo y atención. (VINÃO FRAGO, 2021, p. 117);

por outro lado, esse modo recente do anotar e do fichar, relatado em (109) por Nina, é fruto do uso dos novos *suportes de textos* e suscita o que tratamos na seção anterior ao evocarmos as teorizações de Mangenl (2020): embora optemos por escrever no teclado, dada a facilidade fisiológica, que nos oferta velocidade maior no processo e não nos fadiga tanto quanto escrever a mão, essa escrita veloz, muitas vezes caracterizada como ‘cópia e cola’, pode fomentar uma apropriação superficial do texto lido em vez de um estudo profundo sobre dado assunto.

Nina têm se dedicado a fichar textos em meios digitais, o que a impele a copiar e selecionar de forma distinta de como costumava fazê-lo em uma tarefa escrita a mão; fichar digitalmente torna-se mais rápido, prático e mais mecânico, do que resulta esta acadêmica avaliar, como destacado no início da nota (109), apropriar-se menos efetivamente do conteúdo estudado do que quando escreve manualmente. Em outra inter-relação conosco, ela discorre: (110) *Fichamento, eu deixo mais pra questão de, tipo, se eu sentir necessidade em alguma prova, de fazer uma citação, aí ele tá aí prontinho. Mas principalmente, quando eu fazia no papel, ele também servia pra eu ficar melhor com o texto na cabeça.* (Nota microgenética, 06 de dezembro de 2021).

Se a escrita permite conservar ideias e informações de modo mais seguro, como pontua Danesi (2013), essa conservação parece ser comprometida quando o registro escrito se dá por meio de *suporte de textos* digitais, haja vista que isso se torna mais gaseificado e automático. Incorrendo pontualmente em reflexões de Derrida (2004, p. 239), vale lembrar que “[...] a escrita a tinta [...] é mais fluida e, portanto, mais ‘fácil’ do que sobre tabuinhas de pedra, mas não menos etérea ou líquida, mais flutuante em seus caracteres, mas menos lábil

também, do que a escrita eletrônica.”. Se a escrita de um dado fichamento ou resumo é realizada em âmbito digital, a fim de ser lida pelo sujeito para retomadas de estudo, a recordação sobre o objeto lido parece se esvanecer mais facilmente. Esse esvanecer não se dá pelo *suporte* em si, mas a partir do modo como o sujeito opera com ele, questão de que já tratamos no capítulo anterior.

Sobre Nina, acrescentamos: (111) *Antes da pandemia, eu tinha fichamentos de citação [em caderno] e eu tinha meio que fichamento de todas as coisas que era meio fichamento de citações embolado com anotações minhas [...] sobre os livros e as anotações das aulas dos professores.* (Nota microgenética, 06 de dezembro de 2021). Fichar a mão era-lhe mais comum quando em tempos não pandêmicos. As notas anteriormente apresentadas evocam o quanto as exigências diárias conduzem Nina a prezar pela facilitação das novas tecnologias, em nome de uma maior praticidade, em vez de seguir com o hábito de escrever a mão, considerando sua potencial melhor memorização do texto lido. Talvez uma possível resposta sejam justamente suas postulações sobre as anotações em sala de aula:

(112) *[...] eu até tô conseguindo acompanhar melhor, digitar, porque aí fica mais organizadinho. Porque eu acho que, tipo, quando você tá na aula e anotando no papel muitas vezes tu escreve uma palavra errado, risca porque não tem tempo ainda de apagar pra depois escrever. Então, só dá um risco assim e depois escreve embaixo [...]. E às vezes você vai estruturando de uma forma, daí o professor muda meio de assunto e tu estrutura de outra, daí fica uma coisa meio assim. Enquanto que se você está estruturando mais no computador, o negócio fica mais bonitinho, assim, fica mais apresentável. Aí é mais fácil de reconhecer.* (Nota microgenética, 06 de dezembro de 2021).

Segundo esta acadêmica, escolher como fará suas anotações sobre a escuta das *leituras* requeridas, a partir das enunciações dos professores, relaciona-se com a sua organização textual. Assim, embora ela relate lembrar menos efetivamente do conteúdo lido/ouvido quando anota ou ficha em *suportes de texto* digitais, parece sentir-se mais segura quando consegue melhor estruturar aquilo que lhe foi explicado pelo professor em sala de aula. O fichamento, *gênero do discurso secundário* (com base em BAKHTIN, 2010 [1952-1953]), que não depende do tempo de uma fala oral, pode funcionar de modo diferente para Nina, no que concerne à tomada de notas, do que inferimos que, para esse *gênero*, o tempo despendido e a praticidade operacional possam ser a resposta-chave para Nina manter registros em *suportes de texto* digitais.

Ainda quanto ao modo de esta estudante lidar com as *leituras em gêneros do discurso científico-acadêmicos*, agora consideradas implicações fisiológicas, transcrevemos, a seguir, duas notas microgenéticas:

(113) *Eu tento sempre ficar na escrivaninha porque eu acho que eu consigo ficar mais retinha e tudo. Não ficar naquele soninho, né?, que tem normalmente na cama. Mas, como eu disse, tem dias que tu não tá com aquele saco de ficar sentada e tudo. Daí eu fico na cama realmente.* (Nota microgenética, 22 de dezembro de 2021).

(114) *Já teve algumas aulas que eu tive que fazer assim [comer enquanto a aula remota acontece] e eu sabia que eu ia ter que voltar pra ela gravada, se o professor disponibilizava, né?, porque senão eu não ia conseguir ter a concentração que eu normalmente tenho. Mas eu **me sinto mais dispersa que no presencial, isso realmente. Bem mais!*** (Nota microgenética, 22 de dezembro de 2021).

Em (113) e (114), Nina regula sua conduta para as *leituras em gêneros do discurso científico-acadêmicos* com vias de atender a seu propósito de concluir suas tarefas. Observamos, nas inter-relações de Nina com a *leitura*, controle e esforço físico, a fim de orientar sua atenção àquilo que não está no imediatismo fisiológico, mas em anseio ulterior a demandas específicas. Retomando (113): *Eu tento sempre ficar na escrivaninha porque eu acho que eu consigo ficar mais retinha e tudo. Não ficar naquele soninho né?*. Nina sublinha a importância de ler os textos respectivos aos Percursos Formativos para apropriação de *conceitos científicos*; *leitura, lean forward*, caracterizada justamente por ser ativa e requerer um movimento de inter-relação com o autor, o que se afasta, pois, da passividade do leitor. A postura é, assim, uma maneira de assegurar a regulação da atenção, contribuindo para a memorização do lido. Deitar seria entregar-se pouco a pouco à atenção primária, às funções psíquicas inferiores, atendendo, à princípio, às necessidades básicas (com base VYGOTSKI, 2012 [1931]).

No que concerne aos fatores fisiológicos, Nina comenta que, muitas vezes, na educação remota, teve de fazer sua refeição em concomitância com as aulas. Segundo ela, em (114), quando passou por esses momentos, após atender a necessidades básicas como a fome, precisou voltar às aulas gravadas, a fim de revê-las para concentrar-se na escuta sobre as *leituras*. As postulações desta estudante dão substância ao que vimos analisando: em se tratando do processamento interpsíquico, a distância parece diferir da conformação interpsíquica presencial, haja vista que a escuta da *leitura* pode, a distância, dar-se em

diferentes ambientes, sob diferentes posturas, em distintas condições, requerendo um esforço maior por parte dos sujeitos para *autorregulação da conduta*, a fim de contribuir para a apropriação dos *conceitos*. Retomando (114): [...] *me sinto mais dispersa que no presencial [...]. Bem mais!*

As notas (113) e (114) indiciam haver outros contornos para mediar a *atenção* quando a tarefa é realizada em meio digital, e em esfera do cotidiano. Ainda no que respeita à Nina e ao modo como seleciona a sua atenção em processos de escuta nos Percursos Formativos, elencamos, a seguinte nota:

(115) *Eu faço isso [acelerar vídeos] dentro da Academia porque tem muita coisa pra fazer em pouco tempo, mas daí, quando eu quero relaxar, quero fazer coisa fora disso, eu normalmente não faço isso porque eu quero relaxar, eu fico tensa, tipo: ‘Ah, pera aí, não entendi o que falou, aí volta’. É mais na Academia que eu faço isso. Às vezes eu aumento a velocidade [das aulas gravadas] porque às vezes, tipo, têm partes ali que tu não precisas e tudo mais. Se eu vejo que o professor tá muito naquele mesmo ponto, eu vou pulando e tudo quando tô revendo porque daí, né? Quando é na primeira vez, daí eu coloco na velocidadezinha normal. Até mesmo se eu tô revendo e daí eu coloco na velocidade maior, assim, se tá falando alguma coisa que eu acho interessante, volta e meia eu dou uma pausa pra escrever, daí volto, volto a andar o vídeo, depois pauso de novo. E assim vou indo pra conseguir escrever tudo. Daí, às vezes, eu coloco na velocidade normal pra daí, às vezes, conseguir escrever no mesmo tempo que ele vai falando e não tendo que ficar parando pra pausar porque parece que o tempo passa mais devagar se fica pausando toda hora. (Nota microgenética, 13 de maio de 2022).*

A nota (115) indicia como Nina lida com o conteúdo oral gravado, em ambiente acadêmico, e como direciona sua *atenção* a ele. Emerge, pois, uma fragmentação também na escuta e, embora muitas vezes seja um processo de retomar a aula já acompanhada *on-line*, acelerar a velocidade da enunciação historiada seguramente concorre para a superficialidade daquilo que se objetiva apre[e]nder. Saltar as informações é acompanhar em fragmentos o conteúdo enunciado sem o tempo correspondente demandado por esse processo certamente fragiliza o processo de estudo. Retomando Wolf (2019, p. 90): “[...] não há tempo nem incentivo para alimentar um olhar calmo [...]. Por trás de nossas telas [...] saturamos os segmentos temporais de nossos dias de modo a mudar nossa atenção de uma tarefa ou fonte de estimulação para outra. Sofremos mudanças.” E essas mudanças no modo como nos inter-relacionamos com tais instrumentos e ferramentas são implicadas por mudanças também dos

próprios *suporte de texto* para a *leitura* e a escuta [da *leitura*]. Vinão Frago (2010, p. 354) atenta que as mudanças tecnológicas

[...] han ido acompañadas en el tiempo por la aparición de la escritura vocal – la grabación de la voz humana que permite a lo oral salvar su carácter intrínsecamente efímero, sin necesidad de recurrir a la escritura –, el incremento socialmente avasallador de lo visual y audiovisual como modo fundamental de producción, transmisión y recepción de mensajes, ideas e información, y la aplicación, al ámbito de lo escrito, de la tecnología electrónica. Una tecnología que [...] ha modificado, por la inmediatez de sus modos de comunicación, esa originaria conciencia espacio-temporal que la escritura había contribuido a crear desde sus orígenes.

Se, na educação presencial, há a quase ‘impossibilidade’ de retomar a aula dada num tempo-espço tal, essa condição facilitadora é intrínseca à educação remota. Com ela, outros recursos colocam-se em possibilidade, dentre os quais aumentar a velocidade da gravação. Daí que, novamente, a regulação da atenção compete ao ouvinte e ao tanto de tempo que pretende dedicar à tarefa em questão. Nina assume sua pressa, em alguns momentos, e o apressamento está justamente restrito ao saber acadêmico. Ela diz evitar operar dessa maneira em outras esferas da atividade humana, como as de lazer, comportamento instigante, haja vista a complexidade com que a linguagem do contexto acadêmico costuma constituir-se, exatamente em razão da complexidade formativo-conceitual.

Nosso foco, com este estudo, não está na oralidade e nem estritamente na escuta, mas na inter-relação por meio da *leitura* e na escuta da *leitura* dentro dos Percursos Formativos D1 e D2, sobretudo considerados os recursos tecnológicos atuais, especialmente no presente caso da educação remota. Assim considerando e além de esse foco afastar-se de nosso propósito, carecemos de insumos neste estudo para discutir sobre o quanto essa prática de escuta acelerada, por parte de Nina, pode impactar em sua apropriação do conhecimento. De todo modo, seguramente se trata de um tema que respeita à *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* em meio digital, valendo destacar que, ainda que essa estudante siga selecionando sua atenção em boa parte de suas *leituras* e da escuta de *leituras* no Percorso Formativo D1, quando, por exemplo, faz anotações e ficha os textos, por outro lado, o apressamento e a fragmentação, em ocasiões como o acelerar vídeos, bem como a dispersão, parecem tangenciar em boa medida o processo de tornar intrapsíquico o que é interpsíquico.

Esse tangenciamento, como temos observado, sugere relação com o modo como Nina se inter-relaciona com os *suportes de texto* para a *leitura*. Nina, em nossa inter-relação,

recordemo-nos, apresentou dificuldades em discorrer oralmente sobre o que fora lido e discutido no âmbito do Percurso Formativo D1 e pontuou, em dado momento, que tal Percurso não requerer avaliação contribuiu para que ela diminuísse progressivamente suas tomadas de notas sobre os textos lidos e as reflexões gestadas no interior dele.

Ainda no que tange ao exercício de concentração e seleção de atenção de Nina, em relação com os diferentes *suportes de texto* para a *leitura*, vale transcrever:

(116) *Se tu tá no ônibus, tua atenção não fica totalmente ali no Kindle que tu tá lendo e tá também no olho: tem alguma pessoa estranha passando, talvez, também fica atento pra ver se o ônibus tá chegando. Sem falar que, às vezes, têm as conversas paralelas no ônibus. Ai você tem que tá ali tendo que conviver com aquilo. Ou até voltando do trabalho, talvez por já estar cansada do trabalho e até mesmo precisar de uns dez minutos de pausa e, ao invés de dar essa pausa, tu já tá ali fazendo outra coisa que tem que se concentrar e tua atenção acaba não indo tanto, pode ser. Então, pode ser essas coisas assim. Já no computador, eu tenho um local específico pra fazer isso que é ali no meu quarto. Eu deixo a porta fechada. [...] Então, tipo, aqui eu já fico mais concentrada, mais isolada do que tá rolando lá fora. Talvez por isso eu tenha maior concentração.* (Nota microgenética, 22 de dezembro de 2021).

Nina discorre sobre a mediação da atenção para a *leitura* em ambientes que não são os de estudo: como quando ela está em movimento, lendo no dispositivo *E-reader* Kindle. Aqui, a parcialização da atenção orientada à *leitura* não está diretamente ligada ao *suporte de texto*, mas à própria situação de realizar uma tarefa com focos secundários da atenção em outras situações. Retomando Roncaglia (2010, p.16): “[...] la nostra attenzione cosciente è impegnata solo in minima parte dalle azioni richieste dalla situazione di mobilità [...]”⁸⁵ Por essa razão, o registro de Nina, anunciado ao final de (116), de que se entende mais concentrada quando lê no interior de seu quarto, no computador, tem sua justificativa posta. A questão se conecta ao que pontuamos no início deste capítulo, ao evocar Schillab, Balling e Kuzmcová (2020): é preciso levar em conta a dimensão espaço-temporal no processo de *leitura*, a qual se estreita ao ambiente, ao *suporte* e a como se comporta o corpo quando a *leitura* acontece.

⁸⁵ [...] nossa atenção consciente é empregada apenas uma mínima parte na ação requerida pela situação de mobilidade [...]. (Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para as finalidades desta tese).

Com vias de analisar questões mais específicas de Nina e sua relação com a *leitura*, por meio do computador tomado como *suporte de texto*, e sua mediação da *atenção*, trazemos, adiante, três notas microgenéticas:

(117) *Fico conectada mais no celular. No notebook quase não me conecto. [...] Daí, dependendo do texto: um texto de dez páginas, digamos assim, eu tento ler cinco num dia e cinco no outro. Tento distribuir pra não ficar uma coisa muito pesada tudo num dia só, né?* (Nota microgenética 06 de dezembro de 2021).

(118) *Quando eu tô on-line, eu paro pra dar umas checadas nas redes. Não sei o que acontece que o Instagram chama, assim, de alguma forma. Às vezes tem só um comentário que alguém faz em uma publicação, qualquer pequena coisinha, assim, ou às vezes, **sabe aquele 'abrir a geladeira' pra pensar? Então, agora é abrir o Instagram pra pensar.*** Pra mim, tá funcionando assim o Instagram. (Nota microgenética, 22 de dezembro de 2021).

(119) *Olha, às vezes eu tenho que desligar o meu celular, colocar em modo avião porque senão eu sinto que eu me desconcentro bastante. Porque é tipo assim: lê uns cinco minutinhos e daí: "Ai, não, vou parar um pouquinho, né?" Daí tu para por uns quinze e volta mais uns cinco minutinhos, sendo que daí tu já esqueceu... Não esqueceu totalmente, mas tu já não tá naquele foco que você tava antes, o último parágrafo talvez tu já não lembra. Então, eu prefiro ler e colocar ele em modo avião porque senão eu sinto que fica meio assim. **Boa parte da leitura eu coloco em modo avião, senão eu sei que vai ser uma leitura que vou lembrar de poucas partes, não vou conseguir lembrar de quase nada, sabe?** É uma leitura que eu vou ter que voltar muitas vezes, bem mais do que eu normalmente preciso. Daí eu prefiro não...* (Nota microgenética, 13 de maio de 2022).

Os relatos de Nina em (117), (118) e (119) apontam para concorrência de diferentes ocupações enquanto a *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* acontece por meio do computador tomado como *suporte*. Nina, em suas inter-relações com a *leitura*, opera em saltos de atenção que incidem sobre sua concentração e, logo, sobre a memorização do conteúdo estudado. Segundo ela pontua em (119), a fim de relembrar o que foi lido, é preciso, após os intervalos de distração que as redes sociais como o Instagram provocam nela, retomar a *leitura*. De acordo com Nina, há dificuldade em regular sua *atenção* sobre a ocupação principal da *leitura*, uma vez que o acesso à rede social Instagram funciona, para essa estudante, como um ‘respiro’, como em (118) anterior: [...] *sabe aquele 'abrir a geladeira' pra pensar? Então, agora é abrir o Instagram pra pensar.*

As colocações de Nina nos levam à reflexão de Wolf (2019, p. 90, grifos da autora): “[...] nos últimos dez anos, mudamos o *quanto* lemos, *como* lemos, *o que* lemos e *por que* lemos, numa ‘cadeia digital’ que conecta os *links* entre si e cobra um tributo cujo tamanho mal começamos a calcular.” Essas postulações da autora implicam o questionamento sobre o quanto, e por quanto tempo, temos conseguido orientar nossa atenção às *leituras* de textos em *gêneros científico-acadêmicos* considerando a rotina com outras mídias digitais, no que respeita a distintas sociogêneses. Estamos limpos e livres da inundação de informações por diferentes *suportes de texto* para a *leitura*? Seguimos conseguindo regular nossa atenção, de modo a permanecer lendo sem quaisquer distrações em favor de tais dispositivos? Ainda de acordo com Wolf (2019, p. 91):

[...] a realidade atual é que ficamos tão inundados por informações que uma pessoa comum nos Estados Unidos de hoje lê por dia o mesmo tanto de palavras que pode ser encontrado em um romance. Infelizmente, é raro que essa leitura seja contínua, constante ou concentrada; pelo contrário, os 34 *gigabytes* consumidos em média pela maioria de nós representa um pique espasmódico de atividade após o outro.

Talvez seja por essa razão que, para memorizar, Nina se impõe autorrestrições para lidar com a concorrência de atenção. Colocar seu *smartphone* ou computador em ‘modo avião’, impedindo o recebimento de notificações de informações enquanto realiza suas *leituras*, é uma ação que visa regular sua conduta à ocupação principal que é a *leitura* de estudo. Conforme Ward *et al.* (2017, p. 150), “[...] those who depend most on their devices suffer the most from their salience, and benefit the most from their absence.”. Esse ato de Nina, leva-nos também ao que Lyons (2018, p. 270-271) discorre sobre as implicações da máquina de escrever na escritura e que podemos relacionar também com a *leitura*. Ele afirma:

Muchos autores sienten que internet y la omnipresencia de los medios sociales [...] los distrae del esfuerzo de concentración necesario para la creación. A fin de evitar la “atracción fatal” de la red de redes, con su invitación permanente a las postergaciones y la pérdida de tiempo prefieren un artefacto que se limite a escribir y punto.

A estudante ainda utiliza outras estratégias quando a distração vem de fora dos *suportes de texto*: (120) *Percebi que eu tenho uma tendência a falar o que leio quando me sinto desconcentrada, a maioria das vezes em um tom baixo, mas, às vezes, por ter pessoas*

em volta, apenas movo os lábios enquanto estou lendo. (Nota microgenética, 3 de maio de 2022). As considerações sobre Nina encaminham-nos a Del Río e Álvarez (1997):

[...] la tesis vygotskiana de las funciones culturales como sustituciones o reconstrucciones «desde fuera», (mediante el rodeo de volverse al organismo desde la cultura) de las funciones biológicas naturales. Estas últimas son inconscientes, involuntarias. Nuestro organismo es espontáneo pero no libre, reacciona a los estímulos del medio. Vygotski dice que la cultura ha permitido al hombre «condicionarse a sí mismo desde fuera» (mediante el despertador, la bandera, el semáforo, el crucifijo, la agenda, la meditación) y, al hacerlo, dejar paradójicamente de estar condicionado. Un condicionamiento asumido permite superar el condicionamiento. La libertad es el producto de aprender a darse órdenes a sí mismo, de aprender a obedecerse. (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 1997, p. 109).

Talvez, haja vista que as inúmeras possibilidades do ‘quê-fazer’ diverso que a internet nos oferece, estejamos diante de uma realidade social em que as ordens a nós mesmos precisem ser mais recorrentes e precisas, a fim de nos concentrarmos nas ocupações de estudos, como a *leitura*, de modo que elas possam ser, ainda, concentradas e efetivas, sem constantes distrações e entretenimentos.

Para dar continuidade às reflexões sobre o uso dos *suportes* e a seleção da *atenção*, partimos, adiante, com Olívia, que relata sua rotina de um dia de *leitura*:

(121) *Eu acabo sempre deixando as redes sociais ali [no computador]. Eu já quase não consigo fazer uma coisa sem acabar mexendo nas redes sociais. Então, as redes sociais também tavam abertas no computador. Então, eu comecei a trabalhar da cozinha. Eu vim trabalhar na cozinha e já trouxe o computador pra mesa, inclusive; então, tomando café, na frente do computador e já fazendo as atividades. E eu resolvi começar por [Percurso Formativo D2] porque faltava só [...] [uma tarefa] pra entregar da disciplina e eu resolvi organizar por ordem de prioridades. [...] eu não tava conseguindo fazer [...] porque eu não tinha interesse no assunto, então tava muito difícil seguir uma leitura até o final pra poder fazer [...] [uma tarefa] decente. Tava muito difícil prestar atenção.* (Nota microgenética, 15 de maio de 2022).

Em (121), Olívia discorre sobre sua dificuldade em orientar atualmente sua atenção às tarefas ocupacionais e de estudo sem ter as redes sociais *on-line* conectadas, motivo que a leva a acessá-las a cada vez que liga seu computador. Esse relato de Olívia faz com que retomemos as discussões anteriores e pensemos sobre as dispersões e cortes constantes de atenção que as redes podem causar, caso não regulemos nossa conduta. Mais adiante, ainda na nota (121), Olívia comenta que sua dificuldade estava ligada às suas propensões individuais –

sua volição em relação ao Percurso Formativo D2 –. Conforme ela relata, a falta de atenção decorre de seu desinteresse. Sendo a ação humana, uma ação livre, orientada ao futuro (VYGOTSKI, 2014 [1934]), parece ser difícil para Olívia dominar a si mesma para que conclua a *leitura* e, logo, a tarefa demandada. Por essa razão, as reiteradas pausas para o acesso às redes sociais *on-line* operam como um ‘respiro’ também para esta participante de pesquisa; um respiro com implicações no modo como o processo intersíquico se consubstancia em intrapsíquico. É o que temos abordado em nossas discussões, a partir de teorizações recentes sobre a *leitura* em tela, em distintas perspectivas teóricas.

Damos sequência aos relatos de Olívia:

(122) *Eu leio na escrivaninha. Não leio deitada. Leio trabalhando como se fosse um trabalho mesmo. Sento com o caderno. Tá sempre do lado. Vou anotando, faço fichamento de todos os textos que eu leio. Desde o início da faculdade eu faço isso. Então, quando eu sento pra ler um texto, eu sei que vai demorar muito porque eu tenho que parar pra escrever. Eu anoto as citações porque eu não vou poder tá voltando no texto sempre. Não dá tempo. Então, demora, sabe? Uma hora eu já começo a abrir as redes sociais também. Posso começar a ler com as abas fechadas, mas daqui a pouco elas já estão abertas. Então, tipo, eu divido muito as tarefas. Eu não anoto no PDF. Já fiz várias vezes no Kindle, mas nunca voltei pra ler as anotações. No caderno eu volto porque primeiro eu faço os fichamentos e depois faço as atividades pelo fichamento, não mais pelo texto, sabe? Daí no caderno eu volto. Pelo menos você lembra que escreveu isso, daí dá pra voltar.* (Nota microgenética, 15 de dezembro de 2021).

Olívia, tal qual Nina, lê os textos acadêmicos ativamente, em *leitura lean forward* (RONCAGLIA, 2010). Ela, entretanto, segue com suas anotações e fichamentos via *suporte de texto* caderno e ressalta que esse costume faz com que a *leitura* seja mais lenta. A estratégia em tomar notas reside em que ela possa se desprender do texto original e voltar a ler somente as anotações realizadas. Conforme as considerações de Olívia, quando ela faz anotações em *suportes de texto* como o caderno, costuma retornar às anotações e às marcações, diferentemente de quando o faz em arquivos digitais.

Sobre esse movimento de Olívia frente à possibilidade ou não de releitura, a depender de o *suporte* ser digital ou em papel, hipotetizamos relações com a facilitação de acesso dada a materialidade, a fisicalidade do texto no processo de busca para o estudo. “A materialidade proporciona algo que é tangível tanto de um ponto de vista psicológico quanto tátil.”, discorre, sob uma base cognitivista, Wolf (2019). Sobre essa questão, acrescentamos, ainda, a

reflexão neurocientífica de Manes (2020, s/p):

Uma das mudanças estruturais que ocorre na leitura digital é que nela a experiência do limite não se dá de maneira tão acabada como na leitura no papel: quando lemos na tela vemos apenas uma parte do livro, podemos avançar ou voltar ao longo do texto, mas essa noção de finitude não é tão clara. É por isso que a metáfora da "navegação" usada para se referir à Internet não é aleatória, já que não há caminho predeterminado e também não se sabe onde está a margem. Um livro tradicional, por sua vez, oferece ao leitor traços topográficos que lhe permitem se orientar sem perder de vista o conjunto: a página à esquerda, a página à direita, os quatro cantos e um texto fluido que não é interrompido por links ou anúncios. A isto se soma a possibilidade de tocar as páginas com as mãos e deixar um rastro à medida que se avança na leitura, o que nos propicia um informe sensorial-motor de quanto lemos e quanto falta.

O pesquisador ressalta que todos esses ingredientes contribuem para que os sujeitos tomem a *leitura em suporte de texto* papel como mais controlável, haja vista que nos oferece “[...] um mapa mental coerente e sem nenhum obstáculo. [...] a orientação espacial tem um impacto na memória: muitas pessoas dizem que é mais fácil recordar o que leem quando lembram onde as informações estavam situadas.” (MANES, 2020, s/p).

Ainda no que concerne a essa questão, inferimos que as anotações manuais e as retomadas a elas sejam um dos motivos de esta estudante indiciar bom desempenho em suas tarefas escritas no Percurso Formativo D2: única participante desta pesquisa que mantém o hábito de anotar e fichar, ainda na pandemia, utilizando geralmente ferramentas manuais e *suportes* correlatos a essa condição, a fim de conseguir retornar aos seus escritos para a elaboração das tarefas requeridas na *esfera acadêmica*. Mesmo que, em nossa análise, no capítulo anterior, tenhamos sugerido dificuldades de Olívia em discorrer oralmente sobre aquilo que aprendeu no âmbito de tal Percurso, parece, ainda assim, haver um certo progresso no processo de tornar intrapsíquico o que é interp-síquico, por parte desta acadêmica.

No que respeita ao modo como Olívia seleciona a sua *atenção* na *leitura*, reiteramos seu hábito de fichar em *suportes de texto* em papel:

(123) *Então, eu abro esse texto que eu escolhi ler e começo a fichar ele. Da mesma maneira, eu vou lendo e fichando. Eu nunca leio todo e depois ficho, entendeu? Eu vou anotando uma citação que acho interessante. Eu coloco a página pra depois que eu quiser citar eu puder achar mais fácil no texto. Então, é assim que eu vou fazendo. O vídeo eu também ficho. Tipo, às vezes, eu coloco o minuto que eu achei algo interessante ou sempre que é pertinente ali eu anoto alguma coisa, sabe? E eu parcelo esses textos, tipo, começo, daí eu vou pra outra matéria se eu tiver achando muito chato. Às vezes eu ligo os textos pela metade também. Em alguns fichamentos meus, você pode ver*

que não tá completo porque tô cansada deste semestre e, quando eu vejo que não vai me acrescentar em nada o texto, eu largo simplesmente. (Nota microgenética, 15 de dezembro de 2021).

A nota (123) aponta para uma valoração de Olívia frente ao texto acadêmico escrito. Para ela, inferimos não ser possível apropriar-se dos *conceitos científicos*, de tradição escrita, prescindindo da *leitura* e de seus registros sobre tal, o que nos parece plenamente esperado. Escrever um texto acadêmico nos *gêneros do discurso secundários* depende de ler, o que certamente a impele a seguir com seu processo de anotar e fichar, ainda que, muitas vezes, deixe de fazê-lo por cansaço e desinteresse, como aponta ao final da nota (123). Retomando Zinchenko (1983, p. 77-78),

La memorización voluntaria es una acción especial dirigida a memorizar. Aquí, la memorización [...] constituye el contenido esencial de una acción específica asociada con una tarea de memoria. El sujeto es consciente del objeto de la acción como objeto de memorización. Tiene una meta y un objeto definido, especialmente centrados en la tarea de memoria. El sujeto tiene también un conjunto de medios y modalidades que facilitan la finalización de la tarea.

Olívia vale-se da escritura para abarcar o que foi lido, visando, assim, recordar-se do conteúdo estudado ou, ainda, saber que conta com instrumentos que auxiliam nessa memorização, como pudemos acompanhar do resultado de sua *escritura* no Percurso Formativo D2; é, pois, a extensão de sua memória em um corpo outro, é a memória se corporificando fora dos limites biológicos de Olívia (com base em DEL RÍO; ÁLVAREZ, 1997). Seguindo com outras particularidades desta acadêmica, apresentamos notas sobre como ela se organiza com as *leituras* acadêmicas:

(124) *Sigo a linha de páginas: vou ler até a dez hoje. Eu tenho que ler até a página dez, senão não vou me liberar desse texto nunca. Aí vou lá e leio até a dez. Por mais que a reflexão não termine. Às vezes, quando eu vejo que tá faltando só um parágrafo ou dois pra terminar o capítulo, ou coisa assim, aí eu leio até o fim. [Começo pelo] mais difícil. Porque eu me sinto como se tivesse um macaco grudado em mim, assim, no meu cangote. Então, eu sinto que até eu não fizer aquilo ali, cara, parece que eu não vou mais me formar. Parece que é um negócio, assim, que eu vou rodar na disciplina, aí eu faço o que é mais difícil primeiro; o texto mais difícil de ler ou se tem três tarefas pra mesma data, eu faço o mais difícil primeiro.* (Nota microgenética, 15 de dezembro de 2021).

Duas considerações a serem feitas: a primeira é que Olívia parece ler os textos de

alguns Percursos Formativos, tomando-os como obrigatoriedade e para fins de produtividade, o que a impele a seguir com a *leitura* preterindo a coerência e a progressão textual do autor dos textos em favor da lógica de quantificação de páginas daquilo que lhe é demandado. Esse processo de fragmentação, que corta a concatenação do pensamento dos autores, seguramente incide no modo como esta estudante se apropria das reflexões gestadas. Ademais, como destacamos da nota (124), Olívia se move na *leitura* considerando a densidade textual: quanto mais complexo o texto, maior exigência de tempo e atenção, a fim de que ela possa se apropriar do conteúdo lido. Talvez seja por essas razões que ela busca iniciar a *leitura* por tais textos: eles desafiam a cognição e expõem-na ao risco de ‘não ser aprovada em tal Percurso’, caso lhes negligencie a seleção da atenção.

No que respeita, ainda a seu modo fragmentário de ler os textos acadêmicos, Olívia afirma que, em geral, (125): *O problema tá um pouco no assunto, na potencialidade do conteúdo [...], se é coisa fácil. [...] Li em livro e parcelei umas cinco vezes. Quando não é um Deleuze, um Guattari, ou [...] o assunto [...] que aí eu acabo enrolando.* (Nota microgenética, 15 de maio de 2022). Aqui, a acadêmica traz uma pertinente questão: para ela, a *leitura* em pausas não está necessariamente atrelada ao número de páginas e/ou à *leitura* ocorrer via tela, mas à densidade textual ou a seu interesse pelo conteúdo textual. Por esse motivo, ela destaca, em nota, que costuma organizar sua *leitura* em longas pausas ao ler textos filosóficos e complexos também em *suporte de texto* em papel.

Tendo por base essa postulação de Olívia, cabe destacar, aqui, que, quando questionamos as constantes pausas na tarefa de *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*, caracterizando-as e qualificando-as muitas vezes como ‘dispersão’, não estamos afirmando que as pausas, em si, sejam inapropriadas e prejudiciais para a compreensão do lido. Elas são relevantes em qualquer processo de *leitura*, uma vez que precisamos delas para refletir sobre dado conteúdo, tomar notas, estabelecer um tempo para estudo e apropriação. Como escrevem Ponzio, Calefato e Petrilli (2007), levantar os olhos do texto para pensar sobre ele. A *leitura*, em suma, requer as pausas; elas são constitutivas do ler e do apropriar-se dos *conceitos*. É fundamental destacar que as pausas fruto de dispersão parecem, em contrapartida, ser de natureza distinta: elas não são causa da *leitura*, implicadas por ela, mas parecem ser implicadas por questões e situações que estão fora dela, como as notificações de mensagens no celular e o acesso constante às redes sociais *on-line*.

Dando sequência às particularidades de Olívia, no que respeita à seleção de *atenção* para a *leitura* no Percurso Formativo D2, a acadêmica comenta: (126) *Eu sempre pego o texto que tá no Moodle e abro ele. Quando tem mais de um texto, [...], eu tenho lido o menor. Tenho o lido o menor e visto os vídeos. Quando tem vídeos eu vejo o vídeo também.* (Nota microgenética, 15 de dezembro de 2021). E ainda:

(127) *Eu disse, vou pro vídeo pra ver se quem sabe, uma outra forma chama mais a minha atenção. Ai deu certo mesmo, daí eu consegui assistir ao vídeo até o final com muitas pausas, né? Um vídeo de uma hora e alguma coisa, uma hora e 50. Pausava uns cinco minutos pra mexer na internet, mais cinco minutos pra fazer um chimarrão, depois eu vinha e assistia mais um pedaço. E foi assim, mas eu consegui assistir o vídeo até o final. Enquanto eu assistia o vídeo, eu abri uma janela de bloco de notas e ali eu ia colocando palavras-chave, coisas que eu tinha achado interessante no vídeo. Geralmente, eu faço esse fichamento no papel, mas como eu tava muito agoniada e queria muito terminar essa tarefa, eu tava com pressa e eu fui botando direto no computador mesmo, que era mais rápido e depois foi de onde eu fui fazer o texto, né? As coisas já tavam escritas aí, eu só fui organizando as ideias e escrevendo, então eu não tive que escrever a mão e depois escrever no PC, né?, escrever no digital. Então, eu fui colocando tudo no digital porque eu tava com muita ânsia de terminar essa atividade. Então, eu fui fazendo e como era uma atividade que exigia que você procurasse coisas por conta, né?* (Nota microgenética, 15 de maio de 2022).

Olívia reitera preferência pela *leitura* de textos mais curtos no que respeita ao Percurso Formativo D2 e, em (127), informa se entregar às telas, uma vez que, dentre duas possibilidades, elege assistir a um vídeo do Percurso Formativo D2, em vez de fazer as *leituras* de tal Percurso. Inferimos, ademais, uma dificuldade de Olívia em mediar sua atenção na tarefa a que se dedica, retomando (127): *Pausava uns cinco minutos pra mexer na internet, mais cinco minutos pra fazer um chimarrão, depois eu vinha e assistia mais um pedaço.* Por outro lado, esse não parece ser um comportamento geral desta acadêmica, mas um movimento que surge em situações em que ela aponta desinteressar-se pelas *leituras* do Percurso Formativo D2 porque, intersiquicamente, julga que eles acrescentem pouco à sua formação, tal como pudemos acompanhar no primeiro capítulo analítico, a partir do excerto da nota (23), aqui retomado: *O grande problema é que era pra eu ter feito no quinto semestre e eu deixei pra fazer no nono, então, [...] pra mim não sinto que tá agregando muito.*

De acordo com Vygotski (2014 [1934], p. 94): “[...] solo el acto del hombre sometido a su poderio es um acto volitivo”. Olívia, aparentemente por opção sua, não despende seu

tempo para ler, nessa ocasião, textos do Percurso Formativo D2, para a elaboração da última tarefa de tal Percurso. Ela, entretanto, coloca como objetivo final assistir a um vídeo de quase duas horas, a fim de que possa atender a tal tarefa. Ainda que esse movimento aponte ora para dispersão e ora para um não autodomínio de sua conduta, uma vez que ela precisa retomar sua atenção constantemente, cabe acrescentar que Olívia, apesar das constantes pausas, utiliza mecanismos de notas, ainda que digitalmente, para a tarefa requerida. A obrigatoriedade em elaborar seu texto escrito a impele, pois, a agir diferentemente também na escuta; uma escuta, aqui, embora lenta e fragmentada, inclinada para frente, *lean forward* (RONCAGLIA, 2010), a fim de construir inteligibilidades, recuperar o lido, organizá-lo na busca por apropriar-se de.

De modo a dar corpo ao que vimos discorrendo sobre a rotina de Olívia com a *leitura* acadêmica, tendo em vista a seleção da atenção, vale apresentarmos, adiante, duas notas, as quais retomam o descontentamento de Olívia com sua própria memorização dos conteúdos lidos, tanto no Percurso Formativo D2 quanto em outras disciplinas: (128) *Com [outras] matérias de [Literatura] [...] eu consegui recuperar [lembrar de] todos os textos, assim, claro, voltando nos cadernos, nos textos, pela cabeça não consigo. Não consigo desenvolver mais nada com o que eu tenho na cabeça, eu acho, sabe?*. (Nota microgenética, 15 de maio de 2022). Trata-se, pois, de dificuldades em cotejar as informações e discorrer sobre elas, desprendendo-se dos textos lidos ou de anotações desses textos. Sua última frase da nota anterior dá indícios de que essa dificuldade em lembrar o que foi lido talvez seja recente em suas vivências na *esfera acadêmica*. Sobre essa questão, ela ainda pontua:

(129) *Eu sempre pego tudo meio fragmentado, sabe? Eu não consigo desenvolver o raciocínio completo sobre aquela coisa. Eu deixei toda aquela disciplina naquela matéria, sabe? Daí eu consigo fazer aquela coisa meia boca, mas eu sei que eu já estudei aquilo ali, sei que daria conta de analisar, mas já não tenho as referências, assim, isso acontece muito. De ter uma coisa muito esfarelada das coisas pra relacionar. Não consigo argumentar mais sobre muitas coisas, sabe? Acho que pelo excesso de informações e acho que principalmente pelo fato de não voltar mais nos textos, nunca mais.* (Nota microgenética, 15 de maio de 2022).

As inquietações de Olívia, em (129), concorrem para nossa tese de que as *leituras* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* atualmente, via tela (ou via papel, com concorrência de outros *suportes de texto* digitais, como o *smartphone*), tem-se reconfigurado. E a fragmentação coloca-se como ingrediência relevante nessa reconfiguração. O prefixo ‘re’

justifica-se porque a configuração como a *leitura* se historiou na humanidade (CASTILLO GÓMEZ, 2002; 2010; 2018; LYONS, 2018; FISCHER, 2006; CHARTIER, 1999) até o advento das tecnologias digitais era necessariamente linear e, ainda que seguramente houvesse saltos do leitor, essa linearidade não se entretecia de outros textos tal qual na intensidade das hipermídias atuais. Isso não nos parece gratuito e tampouco restrito à conduta de Olívia; parece se estender a outros sujeitos deste estudo e para além dele. A acadêmica nos traz dois indícios do que pode estar afetando suas vivências com *leituras* e sua recordação sobre elas, retomando (129): *Não consigo argumentar mais sobre muitas coisas, sabe? Acho que pelo excesso de informações e acho que principalmente pelo fato de não voltar mais nos textos nunca mais.*

O primeiro indício diz respeito ao excesso de informações na contemporaneidade (DANESI, 2013), e o segundo, a não retomada aos textos lidos. No que tange a este último, é válido reavermos discussões vygotskianas de que os processos de ensino e de aprendizagem de *conceitos científicos* não são pontuais, eles são constantes, sendo necessárias muitas idas e vindas aos conteúdos, a fim de que seja possível tornar intrapsíquico aquilo que ainda é da ordem do intersíquico (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Para tanto, as *leituras*, as tomadas de notas, as releituras dessas notas, a inter-relação com outros sujeitos, bem como a *autorregulação da conduta*, com mediação da atenção em educação da volição são fundamentais em qualquer processo de apropriação conceitual, a fim de, assim, haver possibilidade de recordação – concebida, reiteramos, como constitutiva da apropriação e não como reprodução – daquilo que foi lido.

O alto número de textos curtos que lemos em um dia, paralelamente à *leitura* de textos de média extensão, como os artigos científicos, também pode dificultar esse processo de apropriação do conhecimento, considerando que a atenção não se detém a uma tarefa apenas, mas a constantes estímulos secundários, como teoriza Roncaglia (2010), afetando a concentração requerida pela *leitura* nos *gêneros do discurso* da esfera acadêmica. Conforme Wolf (2019, p. 99),

Estamos fragmentando demais nossa atenção para que nossa memória de trabalho possa funcionar de maneira otimizada; e [...] porque assumimos que, num mundo digital, não precisamos mais lembrar do modo como lembrávamos no passado. A versão atual da preocupação de Sócrates é que nossa confiança aumentada em formas externas da memória, combinada com os bombardeios fragmentadores da

atenção recebidos de múltiplas fontes de informação, está mudando ao mesmo tempo a qualidade e as capacidades de nossa memória de trabalho e, em última instância, sua consolidação na memória de longo prazo.

Sublinha-se, aqui, a importância do tempo requerido pela *leitura* em foco nesta tese. Para finalizar, compartilhamos, adiante, um relato de Olívia sobre suas *leituras* para além da esfera acadêmica:

(130) *Já aconteceu [...] de eu compartilhar no Twitter a notícia lá e daí eu coloco pra compartilhar. Ai pergunta se eu quero ler e daí, às vezes, eu digo que não, só quero compartilhar mesmo. Tipo isso: às vezes, eu já sei mais ou menos o que a notícia fala ou, não sei, sabe? Ou às vezes só pela manchete mesmo. Coisas assim. Eu sigo as notícias praticamente pelo Twitter. Mas eu sigo o G1 porque é aberto. Porque geralmente os jornais, hoje, são fechados. Eu não sigo mais a Folha, mas às vezes quando alguém retuita a Folha... Eu uso aquela estratégia de carregar página e descarregar pra poder ler a notícia. Daí me informo basicamente pelo Twitter e almoço assistindo Globo News. Não é o melhor jornal, mas eu assisto. Tem a edição da 1h que é a Maria Beltrão. É uma conversa. Não é jornal. Tem a pauta, e eles vão conversando. E é isso, aí eu me informo pelo Twitter mesmo.* (Nota microgenética, 15 de dezembro de 2021).

A nota (130) suscita reflexões anteriores sobre o sentimento de fragmentação e o excesso de informações. Olívia, ao discorrer sobre sua rotina com a *leitura* e o acesso aos temas da atualidade, apresenta parte de historicidade que leva em conta os meios de acesso à informação e ao modo como lida com eles. São tempos de sujeitos que, em geral, não assinam revistas ou leem notícias de jornais em papel, mas que se informam por meio de mídias sociais *on-line*, dando abertura ao acesso a informações e conhecimento de ordem distinta e, ao que parece, prevalentemente, em versões simplificadas.

Olívia afirma que acessa a maioria das informações via Twitter, lendo, em geral, apenas a manchete e, por vezes, compartilhando essas mesmas ‘manchetes’ sem o devido cuidado de reler as informações com atenção, buscando, para tanto, outras fontes. Esse hábito de *leitura* comporia a reconfiguração de que vimos tratando tal qual Vinão Frago (2010), em suas considerações de que a velocidade com que lemos, ou consumimos informações a partir de outras modalidades, e a fragmentação das informações têm contribuído para a simplificação tanto da *leitura* quanto da *escritura*, fomentando um comportamento dos sujeitos apoiado na rapidez, no utilitarismo e no pragmatismo. Segundo esse autor,

Las mutaciones tecnológicas producidas en la escritura durante los dos últimos siglos han estado dirigidas, por lo general, a la consecución de una mayor rapidez o velocidad tanto en el acto de producción como en el de recepción o apropiación. Detrás de este rasgo han estado presentes, como en sus orígenes, razones o motivaciones utilitarias y pragmáticas. Este incremento de la velocidad de la escritura y de la lectura, así como de la producción de lo escrito, han tenido lugar, además, no a costa de la legibilidad de lo escrito, sino mediante su simplificación con el apoyo de invenciones y cambios tecnológicos orientados a tal fin. Lo que se ha buscado, en síntesis, ha sido la simplificación de ambas habilidades con vistas a facilitar su difusión y ejercicio, sin que se oponga a ello, como otro rasgo siempre presente, la existencia en cada momento de tecnologías y prácticas de los escritos que, por unas u otras razones, premeditadas o no, sólo son accesibles a un número determinado de personas, separando y distinguiendo de este modo a quienes pueden hacer uso de ellas de quienes no tienen acceso a las mismas. (VINÃO FRAGO, 2010, p. 354).

Findadas nossas reflexões sobre as relações de Olívia com a *leitura*, partimos para a última participante de pesquisa: Luísa, a qual reitera o uso de *suportes de texto* digitais para a *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* e em outros *gêneros*, em uma postura, portanto, que anteriormente nomeamos ‘estruturante’ e não ‘contingencial’. De acordo com essa estudante: (131) *No celular é muito pequenininho* [para ler textos nos *gêneros acadêmicos*], *eu uso no tablet e no computador*. (Nota microgenética, 10 de dezembro de 2021). Ainda conforme ela, (132) [No celular costumo ler] *Somente notícias, e whats* [Maneira concisa de dizer WhatsApp, aplicativo de rede social *on-line*], *as letrinhas são muito pequenas pra ler outras coisas*. (Nota microgenética, 10 de dezembro de 2021).

Esse primeiro indício das práticas de Luísa, que retoma a seção anterior, encaminha-nos a afirmar que, a depender do que leem, de como os *gêneros do discurso* se historicam (BAKHTIN, 2010 [1952-1953]), os sujeitos podem optar por um ou outro *suporte de texto*. Luísa opta exclusivamente por *suportes de textos* digitais, mas, ainda de acordo com um tipo de *leitura* ou outra – estando implicado o *gênero do discurso*, portanto –, ela elege o *suporte* mais adequado para tal. Textos mais curtos e cotidianos ela os lê, conforme as notas (131) e (132), em *smartphones*, mas, em textos de média e longa extensão, ela preza por *E-readers* e computador. (133) *No fim do meu dia, eu pego o tablet e leio deitada. Mas, durante o dia, postura sentada na minha mesa. Eu faço rodízio de leituras também*. (Nota microgenética, 10 de dezembro de 2021).

Luísa também preza, pois, pela postura sentada, de estudo, enquanto lê textos para fins acadêmicos. Essas particularidades, bastantes similares entre as estudantes, levam-nos ao quadro elaborado por Kovak & Van der Weel (2020).

Quadro 2 - Modos e suportes de texto para a leitura de Kovak & Van der Weel (2020).

Tabla 2. Modos y soportes de lectura

Lectura de barrido		Lectura inmersa/absorta		Lectura en profundidad	
Textos cortos + audio/video (hasta 500 palabras)	Soporte	Textos extensos	Soporte	Textos de cualquier extensión	Soporte
Mensajes	Pantalla	Ficción de género	Pantalla/papel por igual	Periodismo riguroso	Pantalla/papel
Redes sociales	Pantalla	Autoayuda No ficción	Pantalla/papel	Belles lettres	Papel/pantalla
Blogs y páginas web	Pantalla			Poesía	Papel/pantalla
Prensa sensacionalista	Papel/pantalla			Escritura académica y no ficción popular	Papel/pantalla
Artículos científicos	Pantalla			Artículos científicos	Papel

Fonte: Kovak & Van der Weel (2020).

Apesar de o quadro proposto por esses autores não apresentar as especificidades dos *suportes de texto* para a *leitura*, indicando somente *leituras* em papel ou em tela, nos três modos de ler – *leitura* superficial de varredura, *leitura* imersa/absorta, *leitura* em profundidade –, podemos afirmar, com ele, essa tendência crescente da *leitura* em *suportes de texto* digitais sobre a *leitura* em papel, ainda que as *leituras* imersa e de profundidade ainda se inclinem também ao uso do papel. Luísa foge à regra e, como pudemos acompanhar na seção anterior, pontua não gostar de tal *suporte*, assumindo o uso apenas daqueles digitais, como *E-readers*, *smartphones* e computadores.

Retomando a nota microgenética anterior, (133), a acadêmica afirma ler os textos acadêmicos de modo fragmentado; ‘*em rodízios*’, pontua –. De acordo com Luísa:

- (134) *Eu tenho uma metodologia: eu tenho minhas disciplinas aqui do lado e junto com as leituras que eu vou fazendo, e aí eu leio cinco páginas por disciplina. Leio cinco páginas de uma, cinco páginas de outra, cinco, cinco, cinco, cinco. Então, eu vou fazendo esse rodízio. É assim que eu estudo. Todos os textos eu acabo tendo que ler duas vezes. Eu leio, marco, e depois eu vou lendo mais a parte que eu marquei. Isso é com todas, assim. Então, nesse semestre, eu não tenho um foco maior. Eles tão mais ou menos juntos, assim. [...] Se estiver em final de capítulo, finalizo, caso não esteja próxima, passo para outra leitura. Faz evitar com que eu perca atenção, pois como tenho “mente inquieta” preciso estar pensando em muitas coisas ao mesmo tempo*

pra pensar bem em todas, se só tenho uma pra pensar, perco o foco e não absorvo conteúdo. (Nota microgenética, 09 de maio de 2022).

Retomamos, pois, a nossa análise acerca de como esta acadêmica se orienta no processo de *leitura*: se, por um lado, aponta-nos um movimento de propensões individuais em que estratégias como as relatadas são fundamentais para autorregular sua conduta, a fim de selecionar sua atenção em favor das *leituras em gêneros do discurso científico-acadêmicos*, por outro lado, considerando suas manifestações orais e escritas no interior do Percurso Formativo D2, essa trajetória entre os textos, saltando de um a outro autor, uma a outra ideia, sem as correlatas conclusões reflexivas, tende a favorecer a dispersão no processo de apropriação dos *conceitos* estudados. Sobre essas questões, evocamos, ainda, as seguintes notas, as duas primeiras via relato escrito:

(135) *Eu sei que tem gente que pega um livro, um artigo e lê do início ao fim. Mas, eu vejo que em alguns momentos a minha atenção começa a escapar. E é nesse momento que a minha atenção começa a escapar que eu tenho que trocar de leitura porque daí ela para de funcionar pra mim. [...] Minha fórmula mágica é: não ter vida pessoal além da minha filha hahahaha. Eu não saio, não vejo inutilidades na tv, não leio nada de cultura inútil, e finais de semana que passo sem minha filha passando estudando. É tudo pelo mesmo motivo: ir embora do Brasil [...].* (Nota microgenética via relato escrito, 09 de maio de 2022).

(136) *Então, eu fico no PC basicamente assim: fica numa aba um livro, outro livro, meu WhatsApp, mas eu não falo com muita gente, eu sou meio antissocial; então, eu não me atrapalho. Aí ficam várias telinhas, assim, uma do lado da outra. Aí vou lendo um pouquinho uma, um pouquinho outra, outra. Isso junto com a tela do Youtube de Canal de notícias, com a tela do CL [Instituto Conhecimento Liberta] do Curso, então eu vou fazer um pouquinho de cada um porque é a única forma que eu consigo fazer tudo. Se eu parar pra fazer uma única tarefa, eu não vou terminar ela não.* (Nota microgenética, 07 de dezembro de 2021).

A nota microgenética (97), apresentada em outra ocasião, e as notas microgenéticas anteriores dão ingrediente ao modo como Luísa opera com os textos em sua rotina. Conforme pudemos acompanhar, esta estudante impõe-se muitas ocupações em concomitância para que possa cumprir com tudo o que lhe é requerido. Luísa coloca como motivação principal, a exemplo do que já discurremos no capítulo anterior, emigrar do Brasil. Para que possa dirigir sua atenção a todas as *leituras* que se propõe fazer, ela precisa lidar

com os textos quase que em concomitância. Se, por um lado, parece interessante, das vivências de Luísa, uma busca constante e incessante por *leituras* de distintas áreas e perspectivas teóricas, como ela mesma pontua em (97) “*Mas no pessoal tem bastante leitura que mexe com sociologia e filosofia, assim como história*”, por outro lado, instiga o modo como ela opera diariamente com toda essa carga complexa de *leitura*, ainda que enuncie, retomando (135): *Minha fórmula mágica é: não ter vida pessoal além da minha filha hahahaha. Eu não saio, não vejo inutilidades na tv, não leio nada de cultura inútil.*

Ainda que Luísa mencione não ter vida social para além de seu cuidado materno, inferimos que, ao se abrir em demasia a uma carga de *leitura* de nove disciplinas, agregando, ademais, *leituras* extras – e complexas – de campos distintos da linguagem, permite-se influenciar no modo como apre[en]de os *conceitos* abordados nos Percursos Formativos e para além deles, como tratamos de analisar no capítulo anterior. Assim, embora figurando como uma acadêmica interessada e motivada por versar seu interesse também em *leituras* outras, esse interesse, calcado na pressa pela finalização do Curso e na produtividade implicada nisso, parece, pois, incidir no processo de tornar intrapsíquico o que ainda não se consubstanciou das inter-relações com os autores (WERTSCH, 1985). Sobre essa questão, recordemo-nos de Wolf (2019), p. 141), de que precisamos pôr à prova as informações que recebemos diariamente. Para tanto, é fundamental que haja tempo para o processamento do lido, “[...] tanto na construção da memória, como no armazenamento de conhecimento de fundo, ou em qualquer outro processo de leitura profunda.”.

Talvez Luísa careça desse tempo do pensar, do refletir, a fim de que as *leituras* sejam realizadas para além de eventuais apressamento, fracionamento e superficialidade, de modo a elaborar o lido. Isso posto, a seguir, apresentamos duas notas que apontam para a concomitância de *leituras* de Luísa:

(137) *Eu escolhi livros que são muito bem conceituados. Por exemplo, O Grande Gatsby eu tô lendo porque eu tô lendo um livro pra aprender a fazer crítica intrínseca e extrínseca, e esse livro usa O Grande Gatsby como exemplo. Então, eu tô lendo O Grande Gatsby e o livro pra ir vendo essa parte da crítica. O Proust, ele é diretamente citado principalmente pelo Benjamin; então, por a gente passar muito tempo estudando Benjamin, eu também fui pro Proust. Ulisses, ele é o primeiro romance modernista, né? e então, é um trem de linguagem; é um trem de leitura; é um trem de abrir a cabeça pra formatos diferentes. E Guerra e Paz é porque eu amo, amo leitura russa. Então, eu tô sempre com algum russo, lendo alguma coisa. [...] Eu tô lendo*

Proust, tô lendo Ulisses, do James Joyce, o Grande Gatsby e Guerra e Paz, fora as leituras obrigatórias. Tem O diário de Bitita, outras coisas da Conceição Evaristo. [...] Eu [também] leio notícias, eu leio pela Folha de São Paulo, mas acompanho em canais progressistas, como 247, TV Fórum, Galãs Feios, Henry Bugalho. Faço curso no Instituto Conhecimento Liberta, do sistema eleitoral brasileiro. Rede social só uso Insta [Instagram], e bem pouco, prefiro procurar conteúdo em sites mais confiáveis. (Nota microgenética, 07 de dezembro de 2021).

(138) *No momento estou finalizando ‘Tudo o que você precisou desaprender para virar um idiota’, da Meteoro Brasil, sobre os absurdos das teorias de conspiração. Levo mais ou menos 4 dias pra ler um livro de 200 pag como esse. Levei 1 semana pra ler a segunda parte do Guerra e Paz. A biografia do Stalin também umas 700 pag foi em 5 dias. Estou lendo aos poucos Moby Dick, concomitante, mas está sendo lento, pois minhas férias está sendo de muito trabalho (e obviamente não dei prioridade a ele rsrs). Leio todos os dias, quando não leio, assisto documentário (eu gosto muito do que as pessoas chamam de “chato”: aprender). [...] **O que me faz focar: ter muita coisa para ler e fazer. O que me distrai: minha filha e ter pouca leitura organizada para ler (por isso já arrumei essa lista q eu meio q já passei em tudo, então tudo certo).** (Nota microgenética via relato escrito, 09 de janeiro de 2022).*

As notas antecedentes ilustram o que vimos comentando sobre a densidade da carga de *leituras* de Luísa para além da esfera acadêmica. Para que fique claro, reiteramos, aqui, que nos parece fundamental que uma estudante do Curso de Letras Português busque ampliar suas *leituras* para além dos textos dos conteúdos programáticos das disciplinas. O instigante, aqui, é resultado daquilo a que pudemos assistir da apreensão de Luísa no que respeita aos *conceitos científicos* do Percurso Formativo D2. A dispersão pelo literário e outros textos, indiciada nas notas apresentadas, parece ser a mesma nas *leituras em gêneros do discurso científico-acadêmicos*, as quais tendem a concorrer para gaseificação e falseamento da apreensão do lido.

Luísa lê apenas em *suportes de texto* digitais, toma notas nesses mesmos *suportes*, muitas vezes apaga os registros, como apontamos em análise do capítulo anterior, move-se de uma *leitura* a outra durante seu dia a dia, à margem de critérios que se relacionem às discussões dos textos. Parece operar com pressa, em produtividade e utilitarismo. Esse elevado número de *leituras* coocorrentes, diferentemente do que se poderia suscitar, tangencia-se, como marcação de erudição, no modo como usualmente Luísa escreve e fala sobre o lido, sugerindo formar-se um saber mais rizomático antes que enraizado. Para haver apropriação, como já pontuamos, são fundamentais muitas idas e vindas, “El desarrollo cultural [...] sólo puede ser comprendido como un proceso vivo del desarrollo, de formación,

de lucha. [...] la formación de tal conducta supone muchas veces lucha, desplazamiento de estructuras viejas [...].” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 303).

Ainda no que respeita à Luísa, elencamos três notas em sequência – reavendo alguns elementos já transcritos –, as quais concorrem para a descrição de como esta acadêmica utiliza instrumentos para a apropriação da escuta do lido e da *leitura em gêneros do discurso científico-acadêmicos*:

- (139) *Tablet eu uso pra acompanhar a aula se preciso for, mas eu prefiro não usar. Mas não escrevo nada também. Não pego caneta, não pego papel, não boto nada na minha mesa a não ser a água e o tablet se eu achar que é preciso, se tem Power Point eu já não mexo. Tem dias que eu preciso abrir. Ontem a gente precisou manusear um texto pra debater, aí eu peguei o tablet e fiquei anotando ali. É a mesma coisa, mas...* (Nota microgenética, 07 de dezembro de 2021).
- (140) *Eu uso o programa de PDF no computador que dá pra fazer anotações, riscar, dá pra fazer um monte de coisa. É como se fosse um livro no computador. Então, eu vou anotando, vou riscando, apagando, fazendo anotação. E eu faço tudo ali. Aí, depois eu pego, puxo as anotações que tem essa opção de puxar essas anotações. Aí vem com as anotações de cada lugarzinho. Então, isso me ajuda. Fica mais organizado do que se fosse em papel.* (Nota microgenética, 07 de dezembro de 2021).
- (141) *Eu uso mecanismos de busca quando não acho. Tem também a forma de abrir outro PDF com todas as tuas anotações separadas e tem uma partezinha que marca todas as tuas anotações. Então, ele é bem fácil. Mas é claro, né?, é porque eu já venho fazendo isso há um tempo. Eu sei que a maioria do pessoal da Letras não se adapta. Gosta do livro físico, não é de ler no computador. Então, eu sou uma coisinha mais estranha assim.* (Nota microgenética, 07 de dezembro de 2021).

Segundo Vygotski (2014 [1932], p. 378), “[...] el hombre creó nuevos procedimientos, con ayuda de los cuales logró subordinar la memoria a sus fines, controlar el curso de la memorización, hacerla cada vez más volitiva, convertirla en el reflejo de particularidades cada vez más específicas de la conciencia humana.”. Luísa, em suas inter-relações com os autores e comentadores, utiliza distintas estratégias para selecionar sua *atenção* em favor da memorização constitutiva da apropriação conceitual. Enquanto a escuta se dá destituída de instrumentos e ferramentas como artifícios para apoio de memória, como ela pontua em (139), na *leitura em gêneros do discurso científico-acadêmicos*, em *suporte de texto* digital, Luísa utiliza mecanismos próprios do *software*, como registros nos arquivos em PDF e seleção automática daquilo que foi destacado, como relata em (140) e (141).

Essas facilidades dos novos PDF's auxiliam no processo de *leitura* em *suportes de texto* destituídos dos limites espaciais sobre o que reflete Manes (2020), mas, a ação de seleção automática do texto destacado pela *leitura* evoca o tanto de *atenção* que Luísa seleciona na *leitura* dos textos, uma vez que o arquivo automatiza o processo de recuperar o lido, prescindindo de passar página a página, em busca das discussões dos autores, quando precisa realizar suas tarefas do Percurso Formativo D2, por exemplo. Nesse caso, a fixidez da *escritura* e sua função de acolher o registro para essas idas e vindas da *leitura*, fundamental para o processo de apropriação do conhecimento, como já apontamos inúmeras vezes, parece se esvanecer.

Luísa comenta que, em suas retomadas, realiza buscas de palavras no texto, quando não encontra o que procura dele. Diferentemente de quando operamos com o livro em papel, a *leitura* digital é facilitada pelos mecanismos de buscas, o que nos leva também aqui a pensar que a atenção demandada para releitura do todo textual, quando dada por partes pinçadas por 'Ctrl + L' ou 'Ctrl + F' possa se abreviar substancialmente. Essa abreviação, facultada pela facilidade das buscas e seleção automática do texto, pode contribuir na incidência na memorização de Luísa e, conseqüentemente, na apropriação do conhecimento. De acordo com Vinão Frago (2010, p. 350), "[...] una vez que se recorre al ordenador todo invita a la desaparición de lo rechazado y sustituido.", talvez seja por aí a resposta que possamos dar sobre as inter-relações com os *autores*, em *leituras* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* sob *suportes de texto* digitais, tanto por Luísa quanto para as outras participantes de pesquisa.

O advento das tecnologias de *suportes de texto* para a *leitura* parece estar reconfigurando o tempo e a especificidade da destinação da *atenção* ao conteúdo escrito, como vimos até aqui com as participantes deste estudo. E essa reconfiguração se manifesta também no recuperar o texto a partir desses mecanismos sobre os quais comentamos: no tomar notas em 'recorte e cola', nos destaques de textos digitais sem a visualização prática que nos oferece a materialização física, nos constantes distratores em meio digital.

Diferentemente das outras acadêmicas, Luísa diz não se distrair com as redes sociais *on-line*, apenas com ocupações secundárias que dizem respeito aos afazeres domésticos, como o cuidado materno. Por outro lado, quando acessa os textos em ambiente digital, menciona abrir muitas abas, como página de navegação de vídeo e rede social *on-line*, como relata em

(140). Essa rotina suscita ocupações paralelas eventualmente distratoras, âmbito em que tem lugar a estratégia de ler cinco páginas de cada texto, alterando as *leituras* constantemente.

Os *suportes de texto* em papel, sem tais facilidades que o digital comporta, obrigam-nos a folhear página a página, em uma *leitura* necessariamente linear – contrária a *leitura* digital que pinça os assuntos de acordo com o que ansiamos buscar –. A *leitura* linear, faz-se da esquerda para a direita, de cima para baixo, até encontrarmos novamente o ponto que buscamos, da ideia apresentada pela autoria do texto. As marcações em destaques no papel são fixas e realizadas em velocidade distinta das marcações em PDF, fazendo com que possamos sugerir que o compromisso da memória se esvanece na *leitura* pontual em arquivo digital. Kovav e Van der Weel (2020, p. 24), escrevem:

El aumento de la exposición de los nativos digitales a las pantallas no contribuye a una mejor comprensión general de los textos lineales en formato digital [...]. Esto tiene que ver con una menor calidad en la atención al leer en pantalla lo que debilita la inmersión y la atención sostenida que se requiere para la lectura en profundidad de los textos lineales, más aún cuando su metaanálisis excluía los estudios que comparaban la lectura de textos impresos con los textos con hipervínculos, que parecen ser los distractores más óbvios de la lectura en pantalla.

Em utilizando um ou outro *suporte*, parece haver relação direta e visceral com a atenção, a despeito da historicidade dos sujeitos desta tese – a qual não abordamos, em vias de colocarmos o enfoque em como a *leitura* acontece na esfera acadêmica e em favor dela –, emergindo que o que temos acompanhado até o momento, considerando a análise do primeiro capítulo, é que, em sendo contingencial ou estruturante, em a *leitura* se dando prevalentemente pela tela parece haver incidência sobre a *atenção mediada*, de modo a concorrer para que prevaleça a *inicialização* – e, em pertuitos cá e lá, a *familiarização* –, em detrimento da *imersão*, considerada a Figura 5. As operações com a atenção e, em consequência, com a memória, parecem significativamente alteradas pelos novos *suportes*, os quais historiam uma sobeja maior concorrência da atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ‘Não contem com o fim do livro’, Eco (2010, p. 9) pontua:

Das duas, uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. [...] Em diversos domínios, o livro eletrônico proporcionará um conforto extraordinário. Continuo simplesmente a me perguntar se, mesmo com a tecnologia mais bem adaptada às exigências da leitura, será viável ler *Guerra e Paz* num e-book. Veremos.

Certamente, ainda que tenha havido a invenção de outros *suportes de texto* para a *leitura*, os livros em papel continuam a existir e suas funções continuam as mesmas. Por outro lado, outros *suportes* têm surgido e sido mais empregados que o próprio livro, em sua configuração ‘primeira’, de modo que, talvez, possamos afirmar que estamos mais próximos da realidade colocada em suspeita por Eco (2010), ante a possibilidade de ler Tolstói em *E-book*. Essa realidade, como pudemos acompanhar das vivências de Luísa, tem aparentemente passado a existir, em que pesem especificidades dessa *leitura*, considerada a apropriação de conhecimento, enfoque desta tese.

A experiência humana derivada da/inserida na cultura escrita, considerando a história dos produtos culturais, parece claramente em reconfiguração e, por implicação, a *leitura* como constituinte da cultura escrita. Essa nova configuração, considerados os dados do presente estudo, suscita estreitas relações com o modo como são conformados os *suportes* atuais – não em si mesmos – mas nas vivências a que parecem vir se prestando, para as finalidades desta tese, no Percorso Acadêmico. O *suporte* mediatiza o movimento dialético historiado na relação entre leitor e autor, compondo essa história que se constitui de operações cognitivas que se caracterizam por um maior ou menor investimento da *atenção mediada, função psíquica superior* determinante dos resultados do processamento da *leitura* em textos nos diferentes *gêneros do discurso* – aqui, especialmente, os *gêneros secundários* da esfera acadêmica. Cada *suporte* mediatiza diferentes tipos de *leitura*, e cada leitor, valendo-se dessa mediatização, protagoniza tais *leituras* de modo distinto, compondo uma configuração que reputamos atualmente muito específica, marcada pela coocorrência de

estímulos e, por implicação, pela concomitância no endereçamento da *atenção mediada*, o que se coloca em franca diluição e fragmentação. Foi o que acompanhamos com as *leituras* das acadêmicas quando em tecnologias digitais, como *E-reader* e computador, por exemplo, na educação remota.

Estamos cientes de que a *leitura* tanto em um *suporte* quanto em outro, conectado em rede ou não, em papel ou em tela, pode se efetivar de maneiras distintas, e os *suportes* são constitutivos dessa efetivação, não determinantes dela. É certo haver outras *funções psíquicas superiores* operando na atividade leitora, como as funções diretivas, para além da *autorregulação da conduta*: emoção, orientação, decisão, intenção e afins. (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 1997). Declinamos de vagar sobre essas *funções* não porque deneguemos sua importância, mas porque a *atenção mediada*, ingrediência da memorização, fortemente implicada na apropriação conceitual que nos ocupou nesta tese, saltou-nos aos olhos na imersão em campo, dada a reiteração de indicadores de saltos, apressamentos, fragmentações, concomitâncias por ocasião das *leituras* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*.

O percurso desta tese acompanhou, durante um semestre, quatro estudantes de Letras Português, para responder à seguinte questão de pesquisa, em nome do objeto em estudo: **Considerando mudanças na história da cultura escrita nas últimas décadas, dadas reconfigurações na natureza instrumental-tecnológica da modalidade escrita da língua, reconfigura-se também a leitura? Em quê? Por quê?** A fim de responder a essa questão, coube-nos: identificar eventuais reconfigurações de *leitura*, descrevendo-as e explicando-as, tanto quanto **(i)** relacionar *leitura* e apropriação de conhecimento na esfera científica em articulação com a esferas do cotidiano: o desenvolvimento humano no tensionamento entre o conhecido e o novo; o que requereu **(ii)** cotejar tecnologias da *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* na tradição do papel e no advento das tecnologias digitais em se tratando dessa mesma *leitura*; para, enfim, **(iii)** identificar eventuais implicações causais de **(ii)** sobre **(i)** anteriores.

O percurso teórico-analítico se deu, então, deste modo: primeiramente, ainda no aporte teórico, cotejamos tecnologias da *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* na tradição do papel e no advento das tecnologias para essa *leitura* virtual: a historicidade dos produtos culturais tecnológicos. Logo, no primeiro capítulo analítico, buscamos relacionar *leitura* e apropriação de conhecimento na *esfera acadêmica*, para, no capítulo final,

identificarmos eventuais implicações causais do uso de tais *suportes* para tais *leituras* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*.

Buscamos, portanto, acompanhar o movimento historiado por essas estudantes no tempo de nossa inter-relação com elas, capturando microvivências suas no interior da esfera acadêmica, nas particularidades dos Percursos Formativos D1 e D2. A partir dessa históriação de tais Percursos, entendemos ter documentado, para descrever e, com isso, explicar relações causais entre apropriação conceitual por meio da *leitura* e tecnologias que mediatizam essa mesma *leitura*, do que defendemos emergir reconfiguração da *leitura*, caracterizada pelo recrudescimento de saltos, fracionamentos, substituições pela audibilidade, concomitância, e características afins, compondo uma possível intervenção das especificidades da *leitura* em *gêneros do discurso* das esferas do cotidiano nas especificidades da *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos*: *leitura lean forward* estaria se mimetizando ‘da’ *leitura lean back*.

A dinâmica tal qual se delineou nesses processos não parecem ter favorecido à apropriação conceitual, uma vez que os *conceitos* estudados no interior dos Percursos acompanhados tenderam a se manter em âmbito intersíquico nas relações ali historiadas. Quando, todavia, as estudantes iniciaram apropriação do conhecimento, a partir das inter-relações com autores ou comentadores por meio da *leitura* ou da escuta dela, essa apropriação pareceu resultar em um movimento apressado e superficializado – *inicialização* e, em alguns pertuitos, *familiarização*, mas não *imersão* –, segundo elas próprias, ainda em movimento de consubstanticação, de modo que, após um semestre, a dimensão intrapsíquica dos *conceitos* estudados nas *leituras* feitas pareceu-nos claramente evanescida.

Essa postergação no desenvolvimento das estudantes, no que respeita aos *conceitos* estudados no âmbito desta tese, suscita estreita relação com o modo como elas têm lido na esfera acadêmica, no período correspondente à nossa inserção em campo e, significativo, porque em educação remota. Todas quatro estudantes assumiram ler em tela, em dispositivos como computador e *E-readers*, pela praticidade ofertada por tais *suportes*. Os livros em papel tiveram, em contrapartida, menor prevalência nas *leituras* nos *gêneros científico-acadêmicos*, seja por implicações contingenciais ou estruturantes, e as estudantes apontaram terem lido livros – o que se estende a capítulos, frações deles e afins – em papel apenas quando a *leitura* era em *gêneros do discurso* da esfera literária.

Os dispositivos eletrônicos parecem ter criado uma facilitação operacional com as lides acadêmicas e, ao fazê-lo, indiciam a mencionada intervenção/mimetização dessa *leitura lean forward* pela/com a *leitura lean back*, característica da cotidianidade, concorrendo para uma reconfiguração marcada, pelos também já mencionados, fragmentação, saltos, apressamento. A forma como as relações histórico-culturais se estabelecem no momento atual, nas *leituras* por meio de *suportes de textos* digitais, é uma forma que convida à coocorrência de estímulos, diluindo-se o envidar da *atenção mediada* no tempo requerido por *leituras* em *gêneros científico-acadêmicos* para finalidades de apropriação conceitual, em Percursos Formativos constitutivos da habilitação profissional.

Assim, tendo acompanhado as acadêmicas, sentimo-nos eticamente prontos para dizer que o movimento historiado foi um movimento acelerado, fragmentado, descontinuado – condição descritiva tomada, aqui, como causal – e, ao final, a condição intrapsíquica de tais Percursos se distingue da condição intrapsíquica antevista, de possível apropriação dos *conceitos* com os quais as acadêmicas operaram ao longo de um semestre – o que é tomado, aqui, como efeito consecutivo daquela condição causal. Certamente a contingência ‘educação remota’ incidiu nesses resultados, o que requereria outra tese distinta desta, no entanto, em sendo a *leitura* encaminhada/orientada/comentada/discutida em educação presencial ou remota – também certamente – requereria protagonismo na individualidade de cada estudante.

Buscamos descrever, aqui, como a leitura se [re]configura. Essa [re]configuração – em movimento acelerado, fragmentado, descontinuado – é, podemos acentuar, causal da não apropriação conceitual. A não apropriação conceitual seguramente tem outras causas, além dessa leitura negligenciada, mas, cabe afirmar: não foi objeto desta tese.

Nossa consideração é, pois, que, em reconfigurando-se os *suportes de texto* para a *leitura*, reconfigura-se também a *leitura* por uma razão especialmente importante: tal reconfiguração dos *suportes* está em relação dialética com a reconfiguração das relações humanas. Logo, a reconfiguração da *leitura* em *gêneros científico-acadêmicos* é constitutiva de uma reconfiguração maior: a reconfiguração das relações humanas. As mudanças instrumentais são respostas a novos modos de nos relacionarmos com o objeto, neste caso, com o texto escrito que se dá a ler, tanto quanto incidem sobre esses novos modos. O apressamento, a fragmentação, a superficialização das relações humanas desencadeia novos *suportes* inter-relacionais, os quais, a seu turno, recrudesce tais apressamentos,

fragmentações, superficializações. Então, colocam-se as seguintes questões: a *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* precisa ser reorientada na Universidade em nome de uma nova conformação social? Ou essa nova conformação social tem de ser posta em discussão quando se trata do conhecimento historiado? Talvez do tensionamento dialético entre ambos resulte uma nova conformação da Academia em se tratando da *leitura* para finalidades formativas.

A *leitura* em *gêneros científico-acadêmicos* historiou-se no desenvolvimento educacional por exigir postura ativa, ponderações, reflexões, releituras e afins, e os *suportes de textos* digitais parecem, por vezes, contribuir para o esvanecimento dessas práticas porque se prestam ‘também’ e ‘não apenas’ para a *leitura* e, em sendo assim, instauram, em si mesmos, o potencial de coocorrência/concorrência de estímulos ao leitor, que se divide entre essa condição de ‘leitor’, e outras: de ‘ouvinte’, de ‘expectador’, de ‘interlocutor síncrono’ e papéis afins, boa parte das vezes concomitantes – eis as ‘abas abertas’ a convidar à alternância veloz entre esses papéis. E seguramente ‘velocidade’ é a contraface da apropriação do conhecimento.

Ao servirem para a inter-relação em situações de cunho diverso, sobretudo em âmbito do cotidiano, os dispositivos eletrônicos, afetam, de algum modo, a maneira como a inter-relação se configura, também, em situações na esfera acadêmico-científica. Talvez uma questão nodal se coloque aqui: a mimetização/intervenção entre modos de o leitor vivenciar *leituras* da Academia e *leituras* do cotidiano, o que hipotetizamos inédito até os tempos atuais, possivelmente se geste porque os *suportes* mediatizadores de ambas sejam compartilhados entre elas e, nessa condição, favoreçam a/incitem à migração de uma para outra e, em havendo essa migração, historia-se tal intervenção/mimetização.

A prevalência da *leitura* por meio de *suportes de textos* virtuais, sobretudo se na condição *on-line*, quer seja por questões contingenciais, quer seja por indícios estruturantes, parece, pois, incidir sobre a *atenção mediada* e, ao fazê-lo, a *leitura* é reconfigurada de tal modo que, boa parte das vezes, é superficializada, fragmentada e apressada. Essa reconfiguração, a partir dos dados discutidos ao longo desta tese, indicia uma dificuldade de, ao final do processo de *leitura*, as acadêmicas participantes do estudo tratarem com relativa autonomia dos *conceitos* com os quais elas operaram ao longo dos Percursos Formativos acompanhados no presente estudo – a *imersão*, tal qual na Figura 5. Reiteramos a inferência

de que a educação remota recrudescer esse modo de ler porque tal modalidade educativa se dá exclusivamente pelas vias tecnológicas digitais e, como apontamos, tais vias favorecem dispersão da *atenção mediada*, o que parece, assim, como já mencionamos, estar intrinsecamente relacionado com a especificidade dessas tecnologias digitais. Desse modo, em a educação remota acontecendo assim, tal dispersão da atenção é exacerbada, afetando, pois, o modo como a *leitura* acontece. Logo, fica aqui também a sugestão de novos estudos que tenham a educação remota como objeto.

Retomando nossas postulações, cabe acentuar que a apropriação do conhecimento, por meio da *leitura*, concorre para desenvolvimento humano, com especial relevância em se tratando da habilitação profissional, e é resultado do movimento dinâmico-causal que leva em conta as vivências de cada sujeito. Cada microvivência com a *leitura* nos *gêneros do discurso científico-acadêmicos* – em dado tempo histórico específico e em dada inserção cultural –, fruto das inter-relações culturais, tende a contribuir para que a apropriação aconteça, na medida em que se gesta o processo intrapsíquico a partir do interpssíquico. Novamente aqui, o conteúdo da Figura 5, diagrama analítico que sustentou nossa discussão dos dados empíricos.

O percurso microgenético vai se historiando na relação das estudantes com os tantos outros – autores e comentadores – com quem interagem e, ao final dessa história, o qual coincide com o final dos Percursos Formativos D1 e D2, no caso das participantes deste estudo, é esperado que elas tenham tomado para si um conjunto de *conceitos* que são respectivos àquelas áreas do conhecimento. Se, ao final, elas indiciam tangenciar essa apropriação mínima, a *leitura*, que é determinantemente constitutiva desse Percurso – em se tratando da universidade, da Academia – certamente reconfigurou-se na história humana ali, o que nos parece passível de extensão para o espectro maior da esfera acadêmica atual.

O modo como se tem lido parece constitutivo dessa conduta e, como resultado, o *pensamento*, ao se realizar na *palavra* das acadêmicas, no que respeita aos *conceitos científicos* com os quais operaram naquele tempo histórico, naquelas vivências, faz-se por titubeios e reconhecidas dificuldades. Em sendo as vivências experienciadas em educação remota, em *leituras* realizadas por meio de *suportes de textos* digitais, que *on-line* ou *off-line*, a *atenção mediada*, muitas vezes, dirigidas a espaços e ocupações distintas em concomitância, acentua comportamentos de *leitura* que levem a anotações efêmeras, posturas de relaxamento, distintas de posturas de estudo, comprometimento da memorização, ‘ver’ em lugar de ‘ler’ e

questões afins. Aspectos, em suma, que apontam para uma dificuldade em consubstanciar uma efetiva apropriação dos *conceitos* pela via da *leitura*.

Reafirmamos, enfim, que, em a *leitura* acontecendo em tela, em conexão em redes, expõe-se a tempos e espaços distintos em concomitância: é possível ao leitor ‘estar em vários lugares’ ao mesmo tempo, a passar de uma aba a outra, a cambiar humor, pensamento e reflexão instantaneamente. Assim, o modo como a *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* se mostra ao longo deste estudo, reverbera a configuração das relações histórico-culturais contemporâneas em que os sujeitos estão sendo convidados o tempo todo a dividir a seleção de sua *atenção* entre estímulos coocorrentes, pulverizando o foco no conteúdo escrito, respectivo ao movimento dialético de compreensão que emerge da relação entre *leitor* e *autor*. A menos que o tempo e a história gerem outros modos de operar cognitivamente a partir da fisicalidade do cérebro – ou mesmo se redesenhe essa fisicalidade na filogênese –, a *leitura* em *gêneros científico-acadêmicos* distingue da rapidez, requer pausa, um mínimo de linearidade, dissociando-se da concomitância e da pressa. Observamos, nas vivências destas acadêmicas processo inverso de *leitura*: uma *leitura* em concomitância, que fragmenta, acelera, abrevia e, portanto, concorre para superficialização e dificulta, assim, a memorização.

De acordo com Eco (2010 p. 14):

Aceleração [...] contribui para a extinção da memória. Este é provavelmente um dos problemas mais espinhosos de nossa civilização. De um lado, inventamos diversos instrumentos para salvaguardar a memória, todas as formas de registros, de possibilidades de transportar o saber — é provavelmente uma vantagem considerável em relação à época em que era necessário recorrer a mnemotécnicas, a técnicas para lembrar, pura e simplesmente porque não era possível ter à sua disposição tudo que convinha saber. Os homens então só podiam confiar em sua memória. Por outro lado, independentemente da natureza perecível desses instrumentos, que de fato constitui problema, também devemos reconhecer que não somos imparciais diante dos objetos culturais que produzimos.

Tanto não somos imparciais em relação à produção desses objetos culturais quanto sabemos que cada instrumento de mediação ou ferramenta incide de modo distinto sobre nosso conhecimento; nossas práticas. Recordemo-nos também de que “Invocando medios mediadores que están disponibles en el ‘juego de instrumentos culturales’ que nos ofrece el contexto sociocultural dentro del cual operamos. [...] significa que siempre existen limitaciones de algún tipo.” (WERTSCH; DEL RÍO; ÁLVAREZ, 1997, p. 26). E, refletindo

sobre a realidade atual, as limitações parecem estar justamente nessa suscetibilidade da *atenção mediada*, em um caminho que dificulta a memorização, a apropriação do conhecimento, quando a *leitura em gêneros do discurso científico-acadêmicos* acontece por meio de *suportes de textos* digitais, com conectividades em rede, ou com *suportes de texto* digitais ao alcance destas acadêmicas: como quando leem um livro em papel e têm à disposição seus *smartphones* em conectividade.

Manguel (2021, p. 26), reflete sobre as mudanças de *suportes de texto* para *leitura* e, ao discorrer sobre a atualidade dos usos de tais *suportes*, sugere:

Em nenhum momento do dia ou da noite ficamos inacessíveis. Estamos disponíveis aos outros ao dormir, ao comer, viajando, no banheiro, enquanto fazemos amor. Reinventamos o olho de Deus que tudo via. [...] passamos a ser perseguidos pela presença constante.

Em a *leitura* nos *gêneros* aqui em menção, por sua própria natureza, requerendo tempo, pausa, vagar, torna-se desafiador ler e regular a conduta para que outras ocupações concorrentes e coocorrentes não rompam com o processo de reflexão que implica a *atenção mediada*. Ou, mais desafiador ainda, talvez seja que, dentre as possibilidades imagéticas e auditivas mais rápidas, a escolha preferencial siga sendo a *leitura* de textos em *gêneros do discurso secundários*. De acordo com Kovav e Van der Weel (2020), a *leitura*, de textos em tais *gêneros do discurso secundários* vem sendo envolta por uma espiral viciosa que concorre com outras ocupações mais consumíveis e passivas. Segundo esses autores, a internet é um meio essencialmente mais rápido e convida os sujeitos a optarem pela *leitura* de textos mais curtos em *gêneros* menos complexos e com textualização vocabular simplificada. Conforme eles: a redução à exposição a textos extensos, em *gêneros secundários*, tende a diminuir a habilidade de envolver-se com a complexidade na argumentação, de modo que cresce a possibilidade de se recorrer a outras formas mais facilitadas de entretenimento e acesso ao conhecimento, privando os sujeitos de uma inserção efetivamente histórico-crítica na sociedade em que vivem (BRITTO, 2015).

Parece ser, pois, exatamente esse o processo a que temos assistido e o qual temos acompanhado nos percursos microgenéticos destas acadêmicas. Isso não significa que a *leitura* em *gêneros do discurso secundários* esteja em xeque. Significa que há *leituras* em outros *gêneros* concorrentes, prevalentemente menos complexas se considerados *gêneros*

primários e secundários, somando-se à rotina destas acadêmicas, que parecem afetar também suas vivências com as *leituras em gêneros científico-acadêmicos*. Vale recorrer a Wolf (2019, p. 99) para destacar que

[...] estamos fragmentando demais nossa atenção para que nossa memória de trabalho possa funcionar de maneira otimizada; e [...] assumimos que, num mundo digital, não precisamos mais lembrar do modo como lembrávamos no passado. A versão atual da preocupação de Sócrates é que nossa confiança aumentada em formas externa da memória, combinada com os bombardeios fragmentadores da atenção recebidos de múltiplas fontes de informação, está mudando ao mesmo tempo a qualidade e as capacidades de nossa memória de trabalho e, em última instância, sua consolidação na memória a longo prazo.

Em suma, parece custoso, para as acadêmicas, sob tal fragmentação, o processo de regulação da conduta. Para que possam selecionar sua *atenção* na *leitura* via *suportes de texto* digitais, na educação remota, lançam mão de estratégias distintas, como a desconexão das redes, ou ainda, dizem, por vezes, preferir a educação presencial, haja vista que a ‘vigilância’ da alteridade concorreria para a seleção da *atenção*. A vigilância do outro parece se atenuar na educação remota, uma vez que o interlocutor seria mais complacente, sobretudo em tempos pandêmicos, e os recursos tecnológicos facultariam escamoteios da atenção.

Essas questões nos colocam algumas reflexões: A vigilância da alteridade é ainda fundamental na formação de ensino superior? Recordemo-nos de alguns enunciados das acadêmicas: “*não tem prova, não faço*”; “*se não tivessem as atividades, eu leria menos*”; “*não tem o outro me olhando, eu fico na cama*”. Ou ainda, perguntemo-nos: Seria a vigilância da alteridade constitutiva, *ad infinitum*, de nossa disciplina educativa, de nossa *autorregulação da conduta* na apropriação do conhecimento?

É uma contemporaneidade que desafia o comportamento e afeta, portanto, a *leitura* nos *gêneros* de interesse aqui. Selecionar a *atenção* torna-se ainda mais difícil nessa realidade cultural; cria-se uma superficialidade, um tangenciamento no uso dos textos em *suportes* digitais que leva à *leitura* de interesse do presente estudo a conduta que nasce nas relações cotidianas com tais *suportes*. À parte desses questionamentos e desses desafios, vale menção a Del Río e Fuertes (2004, p. 207), a fim de registrar que, embora seja um movimento complexo e de muito esforço, “[...] el lector-espectador en la cultura simbólica, debe por tanto aprender a reconocer cuáles de las mediaciones son plausibles y le ayudan a conocer

mejor la realidad natural y la nueva realidad cultural humana, y cuáles son mediaciones que le dispersan y le llevan por caminos ciegos.”.

Isso posto, nossa reflexão final não está em gestar esforços para afirmar, uma vez mais, que a *leitura* tem se reconfigurado, considerando a realidade social e cultural que atualmente vivenciamos. Importa, neste momento final de tese, registrar um novo desafio à sociedade, à universidade, às escolas e aos professores, sobretudo aqueles de Língua Portuguesa. Em tempos em que as novas tecnologias de informação são apresentadas como inovação, a questão que se coloca é sobre como lidar com os diferentes modos de agir que tem se apresentado ante *leituras* requeridas no processo formativo. “Si los hábitos de lectura profunda se intercambian cada vez más por los de la lectura de barrido, esto llevará a los usuarios de medios en línea hacia un mundo menos profundo y más limitado.”, escrevem Kovav e Van der Weel (2020, p. 25). De que modo vivenciar a *leitura* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* para fins de apropriação conceitual? Recordemo-nos, aqui, de Del Río e Álvarez (2007, p. 238):

En la mente humana, las funciones superiores son genuinamente construcciones filogenéticas, esto es de evolución de la especie, pero que se reconstruyen y perfilan cada vez de nuevo, en cada generación, en cada cultura, en cada persona. Nuestra evolución como especie precisa ser de nuevo revalidada en cada generación, pues el salto evolutivo de la mediación coloca más cosas en el tercer sistema de memoria que en el primero.

Não somos seres meramente biológicos, somos seres culturais; para tanto, talvez devêssemos, como advoga Rodríguez (2021), manter uma reflexão séria e pausada para analisar o que ganhamos e o que perdemos com os novos *suportes*. Questiona-se o autor: “¿No debería ser nuestra misión fundamental gestionar la tensión entre medios escritos y medios digitales mostrando sus potencialidades respectivas, de manera escalonada, para generar cerebros verdaderamente bitextuales?” (RODRÍGUEZ, 2021, p. 120).

É um desafio que se coloca e, embora nosso país esteja, ainda, engatinhando quanto às reflexões sobre as *leituras* em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* ou não em distintos *suportes*, suas diferenças, suas vantagens e desvantagens, devemos, como profissionais, envidar esforços para produções científicas que levem em conta essas realidades, em distintas sociogêneses. Afinal,

[...] si se pone en peligro la lectura profunda de textos extensos, la pérdida cultural

es mucho mayor. Es probable que la lectura profunda de textos extensos siga siendo uno de los principales caminos que permite desarrollar las capacidades cognitivas, los nuevos conocimientos y el vocabulario crítico, la empatía y el desarrollo de puntos de vista. (KOVAV; VAN DER WEEL, 2020, p. 26).

Conforme a Declaração *Stavanger*, concernente ao futuro da *leitura*, produzida a partir de estudos quantitativos e de longo prazo, há, dentre as cinco recomendações apresentadas, duas que gostaríamos de apresentar, a fim de finalizar esta tese:

Students should be taught strategies they can use to master deep reading and higher-level reading processes on digital devices. In addition, it remains important that schools and school libraries continue to motivate students to read paper books, and to set time apart for it in the curriculum. [...] Teachers and other educators must be made aware that rapid and indiscriminate swaps of print, paper, and pencils for digital technologies in primary education are not neutral. (E-READ, 2018, p. 2).

E, então, ao findar de fato, não gostaríamos de nos colocar em uma posição que denega as novas tecnologias de *leitura*. Muitos leram e lerão esta tese graças aos *suportes de texto* digitais. A construção das reflexões das recomendações postas são modos de refletir sobre uma sociedade que se gesta sempre com novos instrumentos, com novas particularidades. As tecnologias estão aí. Elas existem. O que precisamos, portanto, aprender com elas e de que maneira podemos lidar com suas ambivalências? Saber como a *leitura* acontece, quais os efeitos, quais as vantagens e desvantagens em diferentes instrumentos é uma maneira de direcionar nosso olhar sobre o objeto, sobre as relações humanas e, assim, sobre esta atividade histórica, operação cognitiva gestada pela produção cultural e desafiadora da materialidade social, tão cara ao nosso desenvolvimento como seres humanos: a *leitura*. E, como ponto final: tal qual nos inquietou no capítulo introdutório, inquieta-nos nas Considerações Finais, ‘ler’ em *gêneros do discurso científico-acadêmicos* seguramente não é e não pode ser sinônimo de ‘ver’.

REFERÊNCIAS

ALANO, Natassia. D'Agostin. **Vivências com a cultura escrita por parte de sujeitos com trajetória de rua: relações de tensionamento na (in)funcionalidade da leitura e da escrita.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

A MAÇÃ. Direção: Samira Makhmalbaf. Produção: Makhmalbaf Film House. Irã/França, Makhmalbaf, 1998. DVD (121min37s.), son., color.

ÁLVAREZ, Amelia.; DEL RIO, Pablo. Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. **Cultura y Educación**, Salamanca, v. 13, n. 1, p. 9-20, 2001. Disponível em: [10.1174/113564001316901739](https://doi.org/10.1174/113564001316901739). Acesso em: 6 ago. 2019.

ÁLVAREZ VALDÍVIA, Ibis Marlene. **Psicología para maestros: desarrollo y aprendizaje durante la edad escolar.** Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Psicología Básica Evolutiva y de la Educación, 2020. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2020/231269/Psicologia_Maestros_Ibis.M.Alvarez.UAB.2020.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1937.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra, 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010[1979].

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: **Estética da Criação Verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1919].

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-1953], p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua.** Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013 [1969].

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 2007 [1994].

BAUMAN, Zygmunt. **A modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEAUGRANDE, Robert de.; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

BEAUGRANDE, Robert. de. **New foundations for a science of text and discourse**: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 670 p. 1997.

BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura** [Filosofia, teoria e crítica]. Tradução: João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, [1935-36].

BÉRTOLO, Constantino. **O banquete dos notáveis**. Tradução: Carolina Tarrío. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.

BLAAS, Martina Camacho. **Leitura digital**: um contexto diferente, uma postura diferente. 2013.117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961 [1933].

BORGES, Jorge Luis. **El libro de arena**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2011 [1975].

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução: Carlos Nejar. Porto Alegre: Editora Globo, 1970. p. 61-70.

BRAGANÇA, Anibal; ABREU, Marcia (org.). **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas,

SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado**: más allá de la revolución cognitiva. Traducción: Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza. Madrid: Alianza editorial, 2018 [1991].

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Traducción: Beatriz López. Barcelona: Edición Gedisa, S. A., 2010 [1986].

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2019[1988].

CARDIM, Pedro. La presencia de la escritura (siglos XCI-XVIII). In: CASTILLO GÓMEZ (coord.) **Historia de la cultura escrita**: Del próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada. Gijón, Asturias: Ediciones Trea, 2010.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 21-43.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Armando Petrucci: un paseo por los bosques de la escritura. **LITTERAE - Cuadernos sobre Cultura Escrita**, Madrid, v. 2, p. 9-37, 2002. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/2295>. Acesso em: 17 mar. 2019.

CASTILLO-GÓMEZ, Antonio (coord.). **Historia de la cultura escrita**: del próximo oriente antiguo a la sociedad informatizada. Ediciones Trea, Gijón, Asturias, 2010.

CASTILLO-GÓMEZ, Antonio. Entre la necesidad y el placer: la formación de una nueva sociedad del escrito (ss. XII-XV). In: CASTILLO-GÓMEZ, Antonio (Coord.). **Historia de la cultura escrita**: del próximo oriente antiguo a la sociedad informatizada. Gijón, Asturias: Ediciones Trea, 2010.

CASTILLO-GÓMEZ, Antonio. El tiempo de la cultura escrita: a modo de introducción. In: CASTILLO-GÓMEZ, Antonio. **Historia de la cultura escrita**: del próximo oriente antiguo a la sociedad informatizada. Gijón, Asturias: Ediciones Trea, 2010.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Escritura en las calles: textos efímeros y espacio público en la temprana Edad Moderna hispana. In: LYONS, Martyn; MARQUILHAS, Rita [coord.]. **Un mundo de escrituras**: aportes a la historia de la cultura escrita. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand, 2018.

CENTRO REGIONAL de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC). **Resumo Executivo TIC Educação 2020**: Edição COVID-19 - Metodologia adaptada. Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200731/resumo_executivo_tic_educacao_2020.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. **Escuchar a los muertos con los ojos**: lección inaugural en el Collège de France. Traducción: Laura Fólica. Madrid: Katz Editores, 2008.

CHARTIER, Roger. **Leitura e novas tecnologias** – [Entrevista cedida a] Alessandro Rocha. TV Cátedra UNESCO de Leitura, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2QVOV5ggD8g&ab_channel=TVC%C3%A1tedraUNESCOdeLeitura>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CHRAIM, Amanda Machado. **Quando lacunas preenchem espaços...** O educar em linguagem jovens e adultos. 373f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CORREIA, Karoliny. **Diretrizes para análise da escritura**: uma abordagem histórico-cultural. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CÔTÉ, Jean-Marc. **The Postman Rural**. 1900. 1 pintura. Disponível em: <https://historia.nationalgeographic.com.es/a/asi-pensaban-1900-que-seria-mundo-ano-2000_12922>.

Acesso em: 18 abr. 2022.

DAGA, Aline Cassol. **Compreensão leitora: o ato de ler e a apropriação de conhecimento na Ead.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DANESI, Marcel. **La comunicazione al tempo di Internet.** Bari: Progedit, 2013.

DAVÍDOV, Visili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Traducción: Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

DEL RÍO, Pablo. Medios de comunicación y desarrollo humano. Hacia una política cultural y mediática para la infancia. In: ORTEGA, J. (ed.). **Educación social especializada.** Barcelona: Ariel, 1999. p. 81-90. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358426659_Medios_de_comunicacion_y_desarrollo_humano_Hacia_una_politica_cultural_y_mediatica_para_la_infancia. Acesso em: 9 abr. 2019.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. In: ÁLVAREZ, Amelia. (org.). **Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación.** Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292146792_Saber_o_comportarse_El_desarrollo_y_la_construccion_de_la_directividad. Acesso em: 20 jul. 2021.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. **Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski.** Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348606855_Escritos_sobre_arte_y_educacion_creativa_de_Lev_S_Vygotski_Edicion_annotada_a_cargo_de_Pablo_del_Rio_Amelia_Alvarez. Acesso em: 29 nov. 2020.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. El desarrollo cultural y las funciones superiores: del pasado al futuro. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Estudios na Perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas.** Mercado de Letras: Campinas, São Paulo, 2013.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. Y el Verbo se hizo carne... Una aproximación eco-vygotskiana a la adquisición del lenguaje. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**, Madrid, v. 12, n. 1, p. 1-21, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296486107_Y_el_Verbo_se_hizo_carne_Una_aproximacion_eco-vygotskiana_a_la_adquisicion_del_lenguaje_And_the_Word_became_flesh_An_eco-Vygotskian_approach_to_language_acquisition. Acesso em: 13 mai. 2020.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. Vygotski y más allá: horizontes para el futuro de la psicología. **Estudios de Psicología**, San Diego, v. 38, n. 1, p. 63-114, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1281580>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DERRIDA, Jacques. **Papel-máquina**. Tradução: Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DURANTI, Alessandro. **Antropología lingüística**. Madrid, ES: Cambridge University Press, 2000.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008 [1977].

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Tradução: André Telles. [S.l.], Ed. Lê Livros, 2010.

ELHAMMOUMI, Mohamed. Is ‘back to Vygotsky’ enough? The legacy of sociohistoricocultural psychology. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 661-673, out./dez., 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/bZpRr7m8sDSh6jjGCypXVzh/?lang=en>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

EVOLUTION OF READING IN THE AGE OF DIGITISATION (E-READ). COST E-READ Stavanger Declaration Concerning the Future of Reading. Cost, European Corporation in Science and Tecnology, 2018. Disponível em: <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FISCHER, Steven Roger. **A história da leitura**. Tradução: Claudia Freire. São Paulo: Unesp, 2006.

FONTES, Flávio. *et al.* Psicologia histórico-cultural, *perezhivanie* e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WsMd9cFGhNGb4m8yYQxtxRc/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FUERTES, Marta; DEL RÍO, Pablo. El viento se llevó lo qué...: un análisis de la creación cultural y la construcción narrativa en el cine. **Cultura y Educación**, Salamanca, 2004, v. 16, n. 1-2, p. 181-202. Disponível em: < <https://doi.org/10.1174/1135640041752740> >. Acesso em: 27 jun. 2021.

FUERTES, Marta; DEL RÍO, Pablo. ¡Cámara!, ¡Acción! Un análisis de la confrontación de la tipología industrial y la tipología dramática en el proceso de construcción de la realidad por el cine. **Cultura y Educación**, Salamanca, 2004, v. 16, n. 1-2, p. 203-222. Disponível em: [Camera! Action! A comparative analysis of industrial typology and dramatic typology in films: Culture and Education: Vol 16, No 1-2 \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1135640041752740). Acesso em: 23 ago. 2021.

GAGNÉ, John. Un mundo de papel: el aspecto material de la pérdida de documentos en la era premoderna. In: LYONS, Martyn; MARQUILHAS, Rita [Coords]. **Un mundo de escrituras**: aportes a la historia de la cultura escrita. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand, 2018.

GAZZANIGA, Michael; HEATHERTON, Todd; HALPERN, Diane. **Ciência psicológica**: mente, cérebro e comportamento. Tradução: Maiza Ritomy Ide, Sandra Maria Mallmann da Rosa, Soraya Imon de Oliveira. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

GAZZANIGA, Michael; IVRY, Richard; MANGUN, George. **Neurociência cognitiva**: a biologia da mente. Tradução: Angelica Rosat Consiglio. *et al.* 2. Ed. Porto Alegre:

ARTMED, 2006.

GERALDI, João. Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

GERALDI, João Wanderley; BENITES, Maria; BERND, Fichtner. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GIACOMIN, Letícia M. 2019. **O ensino de conhecimentos gramaticais: em busca de ressignificações**. 2020. 328f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, Significado e Conceito: Notas sobre as Contribuições de Lev Vygotsky. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) – mai./ago., 2006, p. 31-45. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acesso em: 4 mar. 2019.

GRACIAS A LA VIDA. [Compositora e Intérprete]: Violeta Parra. Santiago, Chile: ARCI Music/RCA Records, 1966. (4min. 34s).

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (org.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London, UK; New York, USA: Routledge, 2000.

HAMILTON, Mary. Introduction: signposts. In: HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIČ, R. (Eds.). **Worlds of literacy**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1994, p. 1-11.

IAROSHEVSKI, M. F.; GURGENIDZE, G. S. Epílogo. In: Vygotski, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas** – I El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Antonio Machado, 2013 [1982].

IBGE. Sistema de Informações e Indicadores Culturais 2009-2020. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 45, Brasil. 2020.

JESUS, Carolina. Maria de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1960.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1986.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ração pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOVAC, Miha; VAN der WEEL, Adriaan. La lectura en una era posttextual. Traducción: Laura Tibaquirá. In: KOVAC, Miha; VAN der WEEL, Adriaan. **Lectura en papel vs. lectura en pantalla**: dossier Cerlalc – Ecosistema del Libro. [S.l], Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO), 2020. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dossier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

LEONTIEV, Alekséi Nikoláyevich. Artículo de introducción sobre a labor creadora de L. S. Vygotski. In: Vygotski, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas** – I El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Antonio Machado, 2013 [1982].

LO AND BEHOLD: Reveries of the connected world. Direction: Wener Herzog. Production: Werner Herzog, Rupert Maconick. Documentary: Estados Unidos, 2015, color. son. (98min).

LYONS, Martyn; MARQUILHAS, Rita [coord.]. **Un mundo de escrituras**: aportes a la historia de la cultura escrita. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand, 2018.

LYONS, Martyn. QWERTYUIOP: la influencia de la máquina de escribir sobre las prácticas de la escritura. In: LYONS, Martyn; MARQUILHAS, Rita [coord.]. **Un mundo de escrituras**: aportes a la historia de la cultura escrita. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand, 2018.

LORDELO, Lia da Rocha. A Crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p.537-544, out./dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wNkn8ckyKv4sNHdTfP8Fmjc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16

out. 2020.

LURIA, Aleksandr Románovich; VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Ape, Primitive Man, and Child**: Essays in the History of Behaviour. Translated by Evelyn Rossiter. United Kingdom: Harvester Wheatsheaf, 1992 [1930]. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/man/index.htm>. Acesso em: 21 dez. 2020.

LURIA, Aleksandr Románovich. Epílogo. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: Pensamiento y lenguaje; conferencias sobre Psicología. Tomo II. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014 [19__].

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 [1979].

MACÍAS, Maria Dolores. Días de Miranda; MONTERO, Ana Maria Herreno. **El papel como soporte de emblemas heráldicos en los documentos asturianos hasta principios del siglo XVI**. Madrid: Anales de la Real Academia Matritense de Heráldica y Genealogía, v. 5. 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/42310503/El_papel_como_soporte_de_emblemas_her%C3%A1ldicos_en_los_documentos_asturianos_hasta_principios_del_siglo_XV. Acesso em: 18 jan. 2021.

MANES, Facundo. Para qué o para quién es mejor, esa es la pregunta. **Periódico EL País**, 2020 Disponível em: <https://elpais.com/ideas/2020-05-22/para-que-o-para-quien-es-mejor-esa-es-la-pregunta.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

MANGENL, Anne. Modos de escritura en la era digital: lo bueno, lo malo y lo desconocido. Traducción: Laura Tibaquirá. In: KOVAC, Miha; VAN der WEEL, Andriaan. **Lectura en papel vs. lectura en pantalla**: dossier Cerlalc – Ecosistema del Libro. [S.l], Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO), 2020. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dossier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

MANGUEL, Alberto. **Encaixotando minha biblioteca**: uma elegia e dez digressões. Tradução: Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros**

textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MATIUSKIN, A. M. Epílogo. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras Escogidas – Tomo III: problemas del desarrollo de la psique. Traducción: Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012 [1995].

MEMENTO. Direção: Christopher Nolan. Estados Unidos, 2001, col. son. (113 min).

MORAIS, José. **A arte de ler.** Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, José; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, Cassio; TOMITCH, Leda Maria Braga (org.). **Linguagem e Cérebro Humano:** contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 53-70.

MORRIS, William. **Notícias de Lugar Nenhum:** ou uma época de tranquilidade'. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2002 [1890].

MOSSMANN, Suziane. da Silva. 2019. **Educação em linguagem:** da intersubjetividade à apropriação de objetos culturais atinentes à formação de professores de língua portuguesa. 2019. 459f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.

OLSON, David R. A escrita e a mente. In: WERTSCH, James; DEL RÍO, Pablo.; ÁLVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente.** Tradução: Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artemed, 1998.

OLSON, David R. **El mundo sobre el papel:** el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Traducción: Patricia Willson. Barcelona: Gedisa editorial, enero de 1998.

O ENIGMA de Kaspar Hauser. Direção: Werner Herzog. Alemanha, 1974. DVD(110min), son., color.

PEREIRA, Hellen Melo. **O quadro teórico vigotskiano e a pesquisa em Linguística Aplicada:** remanescência/evanescência da teoria histórico-cultural. 2021. Tese (Doutorado

em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

PÉREZ LARGACHA, Antonio. Escritura en el Próximo Oriente. In: CASTILLO-GÓMEZ, A (coord.). **Historia de la cultura escrita: del próximo oriente antiguo a la sociedad informatizada**. Ediciones Trea, Gijón, Asturias, 2010.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. Tradução: Valdemir Miotello *et al.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a.

PONZIO, Augusto. **Encontros de palavras: o outro no discurso**. Tradução: Valdemir Miotello *et al.* Pedro & João Editores: São Carlos, 2010b.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução: Nathanael Caixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1970].

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. Tradução: Claudia Berline. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1994].

PINKER, Steven. **Do que é feito o pensamento**. Tradução: Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil** – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo: Editora Record, 1938.

RAMOS, Viviane de Assis. **Tecnologia e formação: o *smartphone* na experiência de jovens**

universitários. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

REGO, Teresa Cristina; BRAGA, Elizabeth dos Santos. Dos desafios para a psicologia histórico-cultural à reflexão sobre a pesquisa nas ciências humanas: entrevista com Pablo del Río. **Educ.Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 509-540, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/f9dgifBwwjWmtgZjCXbXHRyk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 de dez. de 2019.

REIS, Juliani Menezes dos; ROZADOS, Helen Beatriz Frota. O livro digital: histórico, definições, vantagens e desvantagens. **Repositório – FEBAB**, ed. 19, 2016. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4473>. Acesso em: 19 de abril de 2022.

REY, Fernando González. Prólogo. In: YASNITSKY, Anton; VEER, René Van Der; AGUILAR, Efraín; GARCÍA, Luciano Nicolás (coord.). **Vygotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores, 2016.

RODRÍGUEZ, Joaquín. **La furia de la lectura: por qué seguir leyendo en el siglo XXI**. Barcelona, Tusquets editores, 2021.

RONCAGLIA, Gino. **La quarta rivoluzione**. Bari: Laterza, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Tradução: Carlos Felipe Moisés. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015 [1947].

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antonio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Bliskiten. São Paulo: Cultrix, 2000 [1916].

SCHILLAB, Theresa; BALLING, Gitte; KUZMCOVÁ, Anezka. La disminución de la materialidad en el tránsito de la lectura impresa a la pantalla. In: In: KOVAC, Miha; VAN der WEEL, Andriaan. **Lectura en papel vs. lectura en pantalla: dossier Cerlalc – Ecosistema del Libro**. [S.l.], Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO), 2020. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dossier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

SE PORÉM FOSSE PORTANTO. [Compositor e intérprete]: Cacaso e Francis Hime, Rio de

Janeiro: Som livre, 1978. (1min42s).

SERRANO, Stella. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. **Lenguaje**, v. 42, n. 1, p. 97-122, 2014.
Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1573887-la-lectura-la-escritura-y-el-pensamiento-funci%C3%B3n-epist%C3%A9mica-e-implicaciones-pedag%C3%B3gicas.
Acesso em: 6 jan. 2020.

SILVA, V. da. **Experiência de leitura**: entre o digital e o tradicional. 117f. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a08v2171.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEMPORETTI, Félix. Introducción: el retorno del hijo prodigioso. In: VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012 [1934].

VALLEJO, Irene. **El infinito en un junco**: la invención de los libros en el mundo antiguo. Siruela Biblioteca de Ensayo: Madrid, 2019.

VALLEJO, Irene. **Manifiesto por la lectura**. Siruela, Madrid, 2020.

VERESOV, Nikolai. **Undiscovered Vygotski**: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. Frankfurt am Main, 1999.

VERESOV, Nikolai. Sign mediation: Magic triangle: sign-mediated action and behind. ISCAR2007, **Fourth Nordic Conference on Cultural and Activity Research**, Oslo, Norway, jun. 15-17, 2007. Disponível em: <http://nveresov.narod.ru/ISCAR2007.pdf>. Acesso em:

10 fev. 2020.

VERESOV, Nikolai. Discovering the Great Royal Seal: New Reality of Vygotsky's Legacy. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. **Cultural-Historical Psychology**, v. 16, n. 2, p.107—117, 2020. Disponível em: https://psyjournals.ru/files/114671/chp_2020_n2_Veresov.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

VERESOV, Nikolai. Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. **Cultural-historical psychology**, n. 4, p. 83-90, feb., 2010. Disponível em: <https://psyjournals.ru/en/kip/2010/n4/Veresov.shtml>. Acesso em: 24 ago. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e SOlange Castros Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

VIÑAO FRAGO, Antonio. Del periódico a Internet: leer y escribir en los siglos XIX y XX. In: In: CASTILLO-GÓMEZ, A (coord.). **Historia de la cultura escrita**: del próximo oriente antiguo a la sociedad informatizada. Ediciones Trea, Gijón, Asturias, 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930], p. 273.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: el significado histórico de la crisis de la Psicología. Tomo I. Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013 [1982].

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Sobre los sistemas psicológicos (1930). In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: el significado histórico de la crisis de la Psicología. Tomo I. Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013 [1982].

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: problemas de Psicología General. Tomo II. Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1982].

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931].

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Métodos de investigación (1930). In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. Leningrado, 1925. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: el significado histórico de la crisis de la Psicología. Tomo I. Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013 [1982].

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. El método instrumental en psicología. Conferencia dictada en 1930. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: el significado histórico de la crisis de la Psicología. Tomo I. Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013 [1982].

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Sobre los sistemas psicológicos (1930). In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: el significado histórico de la crisis de la Psicología. Tomo I. Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013 [1982].

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. El instrumento y el signo en el desarrollo del niño (1933). In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: herencia científica. Tomo VI. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Madrid: Antônio Machado, 2012 [193_]. Tomos I a VI.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: el significado histórico de la crisis de la psicología. Tomo I. Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013 [1920-30]).

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: Pensamiento y lenguaje; conferencias sobre Psicología. Tomo II. Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014 [1934].

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. El instrumento y el signo em el desarrollo del niño. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: herencia científica. Tomo IV. . Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2017 [1930].

ZANELLA, Andreia; REIS, Alice Casanova dos; TITON, Andréia Piana; URNAU, LÍlian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & sociedade**, Pernambuco, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/kpkcWvSFBJZpNkFJqzV5kkn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2020.

ZINCHENKO, Piotr Ivanovich. The problem of involuntary memory. **Soviet psychology**, v. 22, n. 2, p. 55-111, 1983. Disponível em: <<https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405220255>>. Acesso: 10 abr. 2021.

WARD, Adrian. *et al.* Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity. **University of Chicago Press Journals**, v. 2, n. 2, Apr. 3, 2017. Disponível em: [Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity | Journal of the Association for Consumer Research: Vol 2, No 2 \(uchicago.edu\)](https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1215/00141801-2017-003). Acesso em: 25 set. 2022.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of the mind**. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.

WERTSCH, James. **Mind as action**. New York: Oxford University Press, 1998.

WERTSCH, James. Mediation. In: DANIELS, Harry; COLE. Michel; WERTSCH, James (org.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge University Press, Nova York, 2007.

WERTSCH, James. V; DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. **Estudos Socioculturais Da Mente**. Porto Alegre, RS: 1998.

WERTSCH, James. V; DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. In: WERTSCH, James V; DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (org.). **Lamente sociocultural**: aproximaciones teóricas y aplicadas. Fundación Infancia y Aprendizaje: Madrid, 1997.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital:** os desafios da leitura na nossa era. Tradução: Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

WU, Tim. **Impérios da comunicação:** do telefone à internet, da AT&T ao Google. Tradução: Claudio Carina. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ESTADO DA ARTE

Palavras-chave: "leitura" or "ato de ler" and "tecnologias" or "dispositivos móveis" or "celulares" or “smartphones” – resultados: nove mil.

Observação: embora tenha havido mais de nove mil resultados a partir de tais palavras-chave, no banco de dados BDTD³⁹, elencamos apenas algumas, os quais nos parecem mais próximos de nosso objetivo de tese, para compor a lista do ‘estado da arte’. Organizaremos tais trabalhos em formato de referências bibliográficas, em ordem alfabética, tal como segue:

REFERÊNCIAS – ESTADO DA ARTE

ALEXANDRE, L. R. B. **Letramento digital e letramento acadêmico estratégias de navegação e leitura de graduandos em letras**. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MinasGerais, 2019.

AMARAL, V. P. **Educação e Tecnologia: o uso da multimídia na melhoria do ensino de literatura no CEFET-AL**. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

ASSIS, M. de S. **Leitura e escrita em sala de aula: uma proposta com uso de novas tecnologias**. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2015.

BERNARDO, J. C. O. **Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores**. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

BERNARDO, J. C. O. **Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, 2015.

BLAAS, M. C. **Leitura digital: um contexto diferente, uma postura diferente.** 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

BOTAO, A. M. S. **A notícia na ponta dos dedos: as multitarefas que constroem o jornalismo digital em dispositivos móveis.** 229 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013.

COSTA, L. M. **Narrativas digitais: construção de propostas educativas para incentivo à leitura e escrita com uso de ferramentas digitais.** 2017. 182 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

FERREIRA, A. C. **Letramento digital: o celular como ferramenta pedagógica para o aprimoramento de habilidades de leitura de charges.** 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.

FERREIRA, H. M. C. **Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar.** 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FLUTURE, S. G. **Livros digitais para dispositivos móveis: repensando forma e conteúdo.** 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Mídias Digitais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GEREMIAS, B. M. **Entre o lápis e o mouse: práticas docentes e Tecnologias da Comunicação Digital.** 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2007.

GONDIM, R. C. **Letramentos Contemporâneos: as habilidades de leitura, em ambientes digitais, dos alunos de graduação.** 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LAZARO, R. S. **Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e desafios docentes.** 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LEONARDO, E. S. **Literatura e tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.

LIMA, F. C. **Formando leitores na era digital**: reflexões sobre a abordagem da leitura no ensino de E/LE através do mundo virtual. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MENDES, M. A. **Letramentos acadêmicos na educação profissional e tecnológica**: práticas de docentes com tecnologias digitais. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2017.

MERLI, A. C de O. G. **Hipertexto, ciberespaço e internet**: a confluência entre leitura e tecnologia. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

MONTE, S. C. de M. L. **A utilização da tecnologia computacional no processo da leitura e escrita**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MORAES, A. C. **Entre livros e e-books**: a apropriação de textos eletrônicos por estudantes ingressados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2011. 199 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

MORAES, S. B. A. **Ler e escrever em filosofia no ensino médio em tempos de tecnologias digitais**. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

PINTO, R. A. N. **O uso do celular na prática docente em uma instituição de ensino profissionalizante**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, São Paulo, 2017.

RAMOS, V. A. **Tecnologia e formação: o smartphone na experiência de jovens universitários**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ROMANELLO, L. A. **Potencialidades do uso do celular na sala de aula: atividades investigativas para o ensino de função.** 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, São Paulo, 2016.

SANTOS, M. N dos. **A sociedade da informação no século XXI: o cotidiano na cultura digital e a leitura como prática cultural.** 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Edna Cândida da. **A biblioteca, o livro e as novas tecnologias: práticas de leitura, memórias e conhecimento.** 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e da Terra) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, M. da G. **O leitor universitário e a construção das práticas de ler e escrever textos impressos e digitais.** 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SILVA, J. F. D. **O ensino de estratégias de leitura no Programa Aluno Conectado: o caso de um docente de Língua Portuguesa.** 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVIA, V. B. **Experiência de leitura: entre o digital e o tradicional.** 117 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TOYOTA, L. M. **O uso dos dispositivos móveis no ensino da língua portuguesa: estímulo à leitura e à formação crítica.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, 2017.

VIEIRA, M. L. M. **O podcast e a leitura oralizada como recurso para o envolvimento de alunos do ensino médio nas aulas de literatura.** 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018.

VISCAINHO, P. C. **Ler e escrever na contemporaneidade: o que dizem estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública?** 2013. 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2013.

VOLTOLINI, A. G. M. F. F. **NA PALMA DA MÃO: A difusão de celulares e smartphones e possibilidades para o ensino-aprendizagem no Brasil**. 182 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

ZACHARIAS, V. R. de C. **Os ambientes digitais e as práticas de leitura: uma análise de atividades do portal do professor do MEC**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2013.

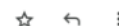
APÊNDICE 2 – EMAIL COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS - UFSC

pesquisa_doutorado_campo_Letras ➤ Caixa de entrada x



Natassia D'. Alano <tassidagostin@gmail.com>

ter., 3 de ago. de 2021, 10:55



Preza [REDACTED], bom dia!

Eu havia contatado a Coordenação há um mês, a fim de que vocês avaliassem meu Projeto de Doutorado, cujo enfoque é [basicamente] a *leitura de graduandos de final de curso* e o campo de pesquisa: uma disciplina do curso de Letras-Português.

Na ocasião, a Coordenação permitiu minha presença em campo, após a apreciação do Projeto.

O Comitê de Ética, no entanto, em resposta ao projeto, solicitou a redação de um Termo de Anuência, a fim de que a Coordenação do Curso de Letras ou a Chefia de Departamento assinasse.

Peço desculpas por ter que solicitar mais uma vez a resposta da Coordenação, mas são pendências do Comitê que preciso incorporar à documentação para que a pesquisa seja realizada.

Desse modo, envio, em anexo, o Termo de Anuência. Caso necessitem do acréscimo de algum documento ou alguma menção específica no texto, é só me contatar.

Agradeço sua atenção.

comitê de ética_assinatura_novamente ➤ Caixa de entrada x



Natassia D'. Alano <tassidagostin@gmail.com>

seg., 20 de set. de 2021, 16:43



para [REDACTED]

Preza [REDACTED], boa tarde!

Venho, uma vez mais, pedir sua ajuda com a assinatura. O Comitê de Ética solicitou mais mudanças no documento que eu havia enviado. Assim, tive que alterar a declaração de anuência da pesquisa, assinado por você naquela ocasião. Imagino que você deva lembrar...

Dessa vez, pediram para colocar o nome do pesquisador responsável que, neste caso, é o professor Daniel Silva, meu orientador [e que nos lê em cópia].

Peço desculpas por ter que solicitar sua assinatura novamente, mas o Comitê tem sido bem rigoroso e são questões que eu preciso resolver obrigatoriamente.

Agradeço a sua atenção.

APÊNDICE 3 – E-MAIL AOS DOCENTES

M

Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti <ma.rizzatti@gmail.com>
para Cristine, Fábio, Pedro, mim, Daniel ▾

📧

qua., 10 de nov. de 2021, 15:19

🌟

↩

⋮

Amigos, boa tarde. (Estando eu aposentada, permitam-me esse vocativo...)

Desajando encontrar todos bem, dadas as estranhezas atuais, começo com meu abraço saudosos e peço-lhes licença para abordá-los no mote desta mensagem...

1. Daniel (que nos acompanha na cópia) gentilmente acolheu Natássia Alano, doutoranda remanescente de minhas orientações e em final de processo de formação. Logo, escrevo o que segue tendo Daniel como orientador de Natássia e estando eu na condição de coorientadora dela.

2. Natássia desenvolve pesquisa de doutorado sobre o tema leitura, com enfoque nas vivências de acadêmicos do Curso de Letras nos processos de ler para apropriação de conhecimento nas disciplinas teóricas finais do Curso.

3. Ela precisa levar a termo a abordagem empírica de pesquisa em uma dessas disciplinas finais, e a Coordenadoria de Letras nos informou que vocês três ministram agora as disciplinas de interesse do projeto de tese dela: Políticas Linguísticas, Filosofia de Linguística e AD. Esse interesse não decorre da disciplina em si mesma, mas de nossa inferência de que todas três lidam com um volume mais denso de textos teóricos de maior abstração conceitual. Não sei se erramos nisso...

4. Como mostra a minuta em anexo (três páginas apenas), a pesquisa consiste em acompanhar durante um bimestre letivo de quatro a seis acadêmicos (margem de segurança para eventual desistência/impossibilidade de seguir com alguns); ficaríamos felizes em acompanhar bem três deles). O estudo não tem foco no professor tampouco na configuração da disciplina; logo, nada que esteja relacionado à docência em si mesma é objeto de pesquisa. O estudo, em última instância, ocupa-se da microgênese da leitura discente em textos de maior densidade conceitual.

5. Isso posto, cumpre-me consultar se algum dentre vocês acolheria Natássia neste semestre... Trata-se de franquear a ela entrada virtual em sua disciplina por um bimestre e endossar contato dela com alguns dentre seus alunos (ficaríamos felizes em ter indicações suas) para buscar esses participantes.

Amigos, o fechamento de tese de Natássia, minha última Doutoranda, me faz, com humildade, pedir sua ajuda. Natássia é doutoranda de ética inconteste e de profundo respeito pelo ser humano, talvez minha orientanda em que tais traços se mostrem mais plenos, o que me faz tranquila em pedir-lhes para franquear-lhe a entrada...

Muito grata por sua atenção, desculpo-me por abordá-los assim e envio no anexo a minuta do projeto com maiores detalhes.

APÊNDICE 4 - MINUTA DO PROJETO DE PESQUISA – ENVIADO AOS DOCENTES E ESTUDANTES DOS PERCURSOS FORMATIVOS D1 E D2



SERVIÇO PÚBLICO
FEDERAL MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA**

MINUTA DE PROJETO DE TESE

Nível da pesquisa: Doutorado em Linguística

Doutoranda: Natassia D'Agostin Alano

Orientador: Daniel da Silva Nascimento

Co-orientadora: Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Título da pesquisa: **Sobre quando a pele é de papel ou de cristal líquido: a leitura, seus suportes e possíveis implicações na apropriação do conhecimento**

Questão geral: Este estudo é organizado de modo a responder à seguinte questão geral de pesquisa e seus desdobramentos: Considerando mudanças na história da *cultura escrita* nas últimas décadas, dadas reconfigurações na natureza instrumental-tecnológica da modalidade escrita da língua, reconfigura-se também a *leitura*?⁸⁶ Em quê? Por quê?

Objetivo geral: Identificar eventuais reconfigurações da *leitura*, considerando o advento das novas tecnologias na *cultura escrita*, buscando descrever, para explicar⁸⁷, tais reconfigurações, em as havendo. A partir do delineamento do objetivo geral, emergem os seguintes objetivos específicos: (i) relacionar leitura e apropriação de conhecimento na esfera acadêmica em articulação com as esferas do cotidiano: o desenvolvimento humano no tensionamento entre o conhecido e o novo; (ii) cotejar tecnologias da leitura acadêmica na tradição do papel e no advento das tecnologias da leitura acadêmica virtual: a historicidade dos produtos culturais tecnológicos⁸⁸; (iii) identificar eventuais implicações causais de (ii)

⁸⁶ Há, neste segmento, duas afirmações: (i) existência de mudanças; e (ii) natureza das reconfigurações. Ambas as afirmações serão pormenorizadas nas discussões metodológicas deste projeto de tese e, evidentemente, revisadas caso os dados gerados para a tese as coloquem em xeque.

⁸⁷ Aqui, não se trata de eventual 'etapização' – com o perdão do neologismo – entre 'descrever' e 'explicar', o que sugeriria separação de ambos, tomando-os com finalidade em si mesmos. Trata-se da concepção de que não nos parece possível explicar um objeto de estudo sem caracterizá-lo. Logo, ainda que ambos os processos ora se enovem e ora se distingam, mantemos o movimento de 'descrever para explicar', que entendemos convergente com Vygotski (2012 [1931]). E, questão fundamental: o processo de descrição interessa como parte da busca por estudar prospectados movimentos de mudança no modo de operar psiquicamente com os objetos de conhecimento, questão a que voltaremos mais à frente neste projeto quando discutirmos o percurso metodológico de pesquisa.

⁸⁸ Nesse cotejo, nosso enfoque não será descrever em que consistem smartphones e dispositivos afins e como, sob o ponto de vista tecnológico, eles se distinguem da codificação escrita no papel, o que nos levaria a dois perigosos tangenciamentos: (i) enfoque na morfologia dos instrumentos em menção; e (ii) necessária filiação a teorias de fundamentos relativista pós-modernos, ancoradas em conceitos como rede, multimodalidade e afins. O

sobre (i) anteriores

Base teórica: A base teórico-epistemológica para este estudo estudos é a abordagem histórico-culturais, base epistêmica que terá como autor fundante L. S. Vygotski e seus seguidores. Tendo em vista os direcionamentos desta pesquisa, vale registrar que as discussões tensionarão os planos genéticos vygotkianos (VYGOTSKI, 2013 [1920/30]). Além da base vygotkiana, contaremos também com as discussões do campo da Filosofia da Linguagem, com o Círculo de Bakhtin nas discussões que envolvem os diferentes *gêneros do discurso*, as questões cronotópicas, bem como nas discussões respectivas à historicidade dos leitores e conceitos afins.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Participantes: Entre quatro e seis acadêmicos em final do Curso de Letras da UFSC.

Campo: Disciplina – de prevalência teórica – do Curso de Letras-Português (UFSC).

Proposta de geração de dados:

Acompanhar entre quatro e seis acadêmicos durante um bimestre de uma disciplina de final do Curso de Letras no que concerne estritamente às leituras que realizam para os propósitos dessa mesma disciplina, de modo a documentar analiticamente – em atenção ao objetivo geral de pesquisa – como cada um deles descreve seu próprio processo de ler os textos em questão, considerando implicações tecnológicas respectivas ao registro no papel ou em dispositivos eletrônicos.

Importante: Não há implicações de pesquisa relacionadas à atuação docente e/ou à natureza das leituras propostas pelo professor. O foco é exclusivamente como os acadêmicos lidam com o ato de ler os textos que lhe são propostos dada a finalidade de apropriação do conhecimento.

Instrumentos de geração de dados: Além do acompanhamento desses participantes na disciplina – com tomada de notas microgenéticas acerca dos processos relacionados à atividade de *leitura* de cada sujeito –, o propósito é realizar, também, protocolos de leitura individuais com cada acadêmico, os quais estarão organizados para poder documentar o processo de cada um deles no percurso das leituras realizadas para fins da disciplina em questão. Esses instrumentos têm como mote os modos como os estudantes realizam a *leitura* em ‘papel’ e em meio digital, *on-line* e *off-line* considerada a apropriação do conhecimento na disciplina em questão.

Processo de imersão: No processo de geração de dados, será preciso acompanhar a trajetória de cada acadêmico a distância, o que implicará meu acesso aos meios digitais, como Moodle e/ou outra Plataforma virtual que será usada por você, professor, na disciplina em questão. O propósito é acompanhar as atividades em que os participantes estiverem presentes, bem como acessar ao plano de ensino da disciplina em questão, documento que consta a orientação das leituras e as datas em que tais leituras serão tematizadas. Reitero, porém, que meu enfoque de pesquisa não são configurações da docência ou da disciplina em si mesma.

Período de imersão em campo: Um bimestre letivo; caso, porém, ocorram eventuais situações que comprometam o andamento da disciplina, a pesquisa poderá se estender por

enfoque desse cotejo será, sim, o tensionamento intersíquico/intrapsíquico implicado no processo de apropriação do conhecimento por meio da leitura. Logo, não é a morfologia dos suportes e/ou o aparato semiótico multimodal deles decorrente que nos interessa, mas como se historicam as vivências do sujeito leitor com o conteúdo lido em se modificando o instrumental tecnológico que suporta a palavra escrita que referencia o conhecimento contido nesse mesmo conteúdo.

mais tempo.

A geração de dados dar-se-á de modo não presencial, *on-line*, respeitando a decisão da instituição e as regras sanitárias de distanciamento social.

Prezado/a Professor/a:

O projeto de pesquisa já tem a aprovação do Comitê de Ética da UFSC e a anuência da Coordenaria do Curso de Letras, tanto quanto do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. Caso você acolha minha pesquisa de doutorado, posso lhe enviar o projeto todo, contendo o texto aprovado pelo Comitê e pela banca de qualificação de tese.

APÊNDICE 5 – CONVITE À PESQUISA AOS ESTUDANTES MATRICULADOS NOS PERCURSOS FORMATIVOS D1 E D2

Carx X, agradeço sua acolhida e explico brevemente minha pesquisa.

Estudo a leitura acadêmica e busco compreender relações entre apropriação do conhecimento e o modo como lemos em livros ou cópias impressas; em novas tecnologias de leitura, em dispositivos eletrônicos *online* ou *offline*.

Para realizar esse estudo, precisarei acompanha-la durante um bimestre letivo nesta disciplina nas leituras que você realiza nela/ para ela, documentando como você vivencia e como descreve seu próprio processo de ler os textos em questão.

Seria basicamente isto: eu leria os textos recomendados, teria acesso a suas atividades feitas sobre esses textos (respostas/comentários/fóruns/provas etc.) e precisaria ‘conversar’ com você após a finalização do estudo de cada um deles, com enfoque nas facilidades/dificuldades/formas de leitura etc. de cada texto. Minha pesquisa seria a análise deste processo: como você vivencia/descreve/compreende/analisa o seu processo de leitura de cada texto obrigatório textos da disciplina.

Importante: **O seu desempenho acadêmico em si mesmo NÃO É meu objetivo de estudo, não avaliarei você de modo algum**, meu foco é entender como você descreve/vivencia essas leituras. **Em nenhum momento da minha tese seu nome será identificado.** Você será codificado em todo o texto, sem possibilidade de identificação. Minha pesquisa já foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFSC. Caso você aceite, enviarei o Termo de Consentimento detalhado para você e posso enviar também a minuta do meu projeto.

Sua participação é muito importante para meu estudo. Profa. Mary Rizzatti, que me orientou até a aposentadoria dela e que hoje me coorienta, e Prof. Daniel Silva, responsável por mim como orientador atualmente, também agradecem muito a você. [REDACTED]

Fico muito grata se você confirmar essa participação. Meu telefone [REDACTED] caso você queira mais informações ou ‘conversar’ em viva voz.

APÊNDICE 6 – CONVITES ENVIADOS AOS ESTUDANTES E AS SUAS [NÃO] RESPOSTAS

[illegible]

APÊNDICE 7 – ACEITES DAS PARTICIPANTES

ACEITE DA PARTICIPANTE BRUNA



para mim ▼

Oi, boa tarde!

Tinha esquecido de te responder kkkkk Peço desculpas, mas topo participar sim. Como eu posso ajudar?

Abraços!

ACEITE DA PARTICIPANTE NINA:



para mim ▼

Boa tarde, Natassia,

Eu ficaria feliz em participar da pesquisa, pode me mandar o Termo. :)

Obrigada.

Atenciosamente,

[Redacted signature]

ACEITE DA PARTICIPANTE LUÍSA:



para mim ▼

Oii Natassia,

Claro, está confirmado sim. Te passo meu whats pra ver como posso te passar esse material, e o que mais tu precisares.

Abraço

[Redacted]

ACEITE DA PARTICIPANTE OLÍVIA:



para mim ▼

Desculpa a demora, Natassia! Aceito sim.

APÊNDICE 8 – ORIENTAÇÕES AO ACOMPANHAMENTO MICROGENÉTICO

Diretrizes para a observação em campo e acompanhamento microgenético

- 1) Evitar quaisquer movimentos de julgamentos no que se refere às interações das participantes comigo e no Percurso Formativo D1/D2;
- 2) Evitar comentários e questionamentos que possam tendenciar as respostas das participantes;
- 3) Observar inferencialmente o comportamento do participante de pesquisa diante do Percurso Formativo e dos textos lidos: postura, conforto, desconforto, cansaço, alheamento e posturas afins.
- 4) Capturar o número/a frequência das leituras: no papel e na tela.
- 5) Capturar as relações entre a natureza formal e enunciativa dos textos em cada gêneros do discurso e a opção/predeterminação da realização da leitura em papel ou em tela.
- 6) Acompanhar o processo de leitura das participantes de pesquisa, no que diz respeito ao retorno ao texto lido, para fins de elaboração de alguma atividade escrita ou exigência pedagógica afim.
- 7) Observar a participação dos sujeitos no âmbito do Percurso Formativo, quando de sua manifestação sobre o teor do texto (comentários, dúvidas, ponderações etc.), visando à apreensão descritiva de seu percurso de aprendizado.

APÊNDICE 9 – ORIENTAÇÕES PARA AS CONVERSAS COM AS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Trataram-se aqui de orientações prévias. Outras questões foram sendo requeridas a cada conversa com cada participante em particular:

1) Registrar a historicidade das participantes de pesquisa no que tange à *leitura*: o que a estudante lia e passou a ler no âmbito acadêmico do Percurso Formativo e em favor dele.

1º passo: cumprimentar e agradecer o contato. Registrar a importância em tê-la como participante. Explicar brevemente o processo de pesquisa, comentar sobre o Comitê de Ética.

2º passo: solicitar à participante de pesquisa, caso ela se sentir confortável, que conte um pouco da história dela no Curso de Letras e, especificamente, no Percurso Formativo em questão: Ela tem gostado da disciplina? É uma disciplina obrigatória? Por que escolheu cursá-la?

3º passo: perguntar sobre o teor das *leituras* na Academia: O que você lê hoje coincide com o que você lia antes de entrar na UFSC? O que você passou a ler academicamente que não lia antes de iniciar o Curso de Letras? O que você tem sentido ao ler os textos do Percurso Formativo D1/D2? [Se são textos densos, ‘tranquilos’, curtos]. Você costuma reler o mesmo texto? [sim/não] Por quais motivos?

4º passo: questionar sobre como tem sido vivenciar dois anos em educação remota, no que diz respeito ao acesso aos materiais, contato com o conteúdo, *leitura* dos textos; êxitos – dificuldades; processo de ensino e aprendizagem.

5º passo: [se ela pode mencionar sobre o uso excessivo da tela] Perguntar então: Que lugar ocupa a tela em sua vida? E que lugar ocupa a *leitura* de textos mais longos na tela? Qual sua rotina com *leitura* em tela e qual sua rotina com a *leitura* em textos impressos [cópias, livros]?

2) Registrar as *leituras* dos participantes de pesquisa no decorrer do semestre – tanto as *leituras* realizadas para a/na esfera acadêmica quanto em esfera do cotidiano com implicações na esfera acadêmica.

1º passo: Você comentou sobre o que tem lido ultimamente no Percurso Formativo D1/D2. O que você tem feito, em sua rotina, além dessa disciplina? E em seu dia a dia, para além da Academia, você tem lido outros textos? Quais? Em quais suportes são lidos? Por quê?

2º passo: Para as *leituras* respectivas a *esferas do cotidiano*, com implicações na *esfera acadêmica*, questionar às participantes de pesquisa sobre o teor de tais *leituras*: gênero, suporte, autor, conteúdo e questões afins.

3º passo: Essas *leituras* têm implicação em compreensões sobre **conceitos dos Percursos [mencioná-los]**? Quais? Por quê? Em quê?

3) Pontuar, quando a observação for possível, o tempo em que as participantes de pesquisa se detêm nas *leituras* em papel (livro ou cópia xerográfica) e nas *leituras* digitais (tela, dispositivos de funcionamento *on-line* ou *off-line*).

1º passo: Como, em geral, é a rotina sua rotina com a *leitura*? Quando você costuma ler? Reiterar: o que lê, em quais momentos, em quais espaços, em quais modalidades? Imprime os textos? Compra-os? Recorre à biblioteca?

2º passo: buscar compreender se as *leituras*, dependendo de sua natureza, influenciam na escolha do suporte: papel ou tela. Por exemplo: se ela disser que literatura ela costuma ler em papel.

3º passo: Perguntar, por fim, se posso ter acesso às anotações dela das aulas. Como ela registra as explicações dadas pelos professores na disciplina? Se apenas escuta, se anota no caderno, no PC, no texto lido?

4º passo: Pedir para ela comentar, descrever, como tem sido o processo de *leitura* dela na disciplina. Enfocar no comportamento: desde o momento de pensar em ler o texto até à produção da tarefa..

APÊNDICE 10 – INTERAÇÕES COM AS PARTICIPANTES



para mim ▼

Combinado!

Me dê um toque no Whats, caso eu não apareça, porque posso esquecer. 😊

De: Natassia D^a. Alano

Enviado: quarta-feira, 4 de maio de 2022 15:06



Natassia D^a. Alano

sáb., 5 de mar. 09:59



Oi [redacted] Que bom! Fico muito feliz.

Você pode me enviar o áudio quando preferir. Se quiser fazer uma série deles, pode ser também. Por exemplo: você pode fragmentar os áudios em manhã, tarde e noite, conforme a sua rotina com a leitura]. Talvez fique mais fácil e você se lembre mais detalhadamente do processo.

Se preferir, pode enviar pelo whatsapp.

Quanto aos materiais, no seu tempo tb. Pode me enviar aos poucos.

Espero que esteja tudo bem por aí. Muito obrigada!

Um abraço,

Natassia.

Oi [redacted] Que bom! fico feliz que você possa fazer a atividade.

Queria destacar que o relato seria de apenas um dia de leitura. Por exemplo: o que você leu na manhã/tarde/noite - que texto, de que autor, quantas páginas, em qual suporte, qual motivação da leitura e, sobretudo: o que sentiu em cada leitura. Em resumo: como as leituras se deram e a sua sensação no processo.

[redacted]
[redacted]

Agradeço sua disponibilidade, [redacted]

Um abraço!



para mim ▼

seg., 21 de mar. 14:12



Oi, Natassia.

Desculpa a demora para responder, mas elaborei ontem o relato sobre um dia de leitura, também mando algumas imagens mostrando como é meu fichamento de citação e um word com as anotações feitas da aula [redacted] (infelizmente está incompleto. Depois que [redacted] parou de mandar as gravações, tenho preferido manter apenas o fichamento de citação, já que não consigo digitar rápido o bastante durante a aula).

Referente ao nosso encontro, não sei se ainda podes no dia 29/03, para mim seria um bom dia. Às 14h?

Novamente desculpa pela demora em te responder. Se precisar de mais alguma coisa pode chamar, prometo responder mais rápido.

Abraços!

APÊNDICE 11 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO [ESTUDANTES]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Observação: Este termo será lido em voz alta, de forma pausada, para cada candidato a participante de pesquisa.

Caro/a candidato/a a participante de pesquisa,

Eu, Natassia D'Agostin Alano, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, portadora do CPF [REDACTED], RG [REDACTED] SSP-SC, telefone de contato [REDACTED], e-mail: [REDACTED] estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada *Sobre quando a pele é de papel ou de cristal líquido: a leitura, os seus suportes e as possíveis implicações na apropriação do conhecimento*, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística. Para que esta pesquisa seja concretizada, necessito da participação de acadêmicos/as de final de graduação do Curso de Letras-Português, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim, convido você a fazer parte deste estudo.

Esta investigação tem por objetivo identificar eventuais reconfigurações da *leitura*, considerando o advento das novas tecnologias na *cultura escrita*, buscando descrever, para explicar, tais reconfigurações, em as havendo. Considerando esse objetivo e caso concorde em participar deste estudo, precisarei acompanhá-lo/a em seu percurso na disciplina 'X'¹ [preencheremos o nome da disciplina que acompanharemos], em ações do seu dia a dia, correspondentes a sua atuação acadêmica nessa referida disciplina, com o propósito de conhecer suas vivências com a *escrita* – com ênfase na *leitura*. Além do acompanhamento na disciplina, em que tomarei notas *microgenéticas* (apontamentos sobre tarefas individuais no ato de ler) acerca dos processos relacionados a sua atividade de *leitura*, realizarei também *protocolos de leitura* (perguntas/respostas sobre cada texto lido), os quais estão organizados para poder documentar o processo de cada participante no percurso das leituras realizadas em sala e/ou em outros ambientes para fim da disciplina em questão. Tais notas *microgenéticas* e *protocolos de leitura* devem compor o quadro de geração dos dados de minha pesquisa. Esses instrumentos me auxiliarão, posteriormente, a analisar o uso que você faz da *escrita*, no processo de *leitura*, identificando os modos como realiza a *leitura* em "papel" e em meio digital, *on-line* e *off-line* e em como isso pode ter implicações na apropriação de seu conhecimento, no que concerne às leituras acadêmicas em favor da disciplina em

questão. Cabe mencionar que minha presença em campo dar-se-á em um período de sessenta dias letivos. Caso haja eventuais acontecimentos que comprometam o andamento da disciplina, a pesquisa poderá se estender por mais tempo. Acentuo, portanto, que, sendo necessário ampliar as datas, você será comunicado/a e poderá aceitar ou não continuar como participante da pesquisa.

Considerando a situação pandêmica, realizarei este estudo, conforme a modalidade de ensino estabelecida pela UFSC no momento em que esta pesquisa for aprovada pelo Comitê de Ética. Assim, caso a Universidade siga suas atividades sob forma de educação remota no período de minha imersão em campo, a geração de dados também dar-se-á de modo não presencial, *on-line*, respeitando a decisão da instituição e as regras sanitárias de distanciamento social. Em sendo *on-line*, não haverá mudança nos instrumentos de geração de dados.

Tais instrumentos, tanto as *notas microgenéticas* quanto os *protocolos de leitura*, serão, pois, os mesmos, quer se trate de educação presencial ou de educação remota. A modalidade *on-line* exigirá, no entanto, a alteração no modo de aplicação deles. Como as *notas microgenéticas* são caracterizadas por apontamentos meus acerca de sua atividade leitora no âmbito da disciplina em que irei imergir¹, e em favor dela, necessitarei acompanhar a distância sua trajetória na disciplina em questão – via plataformas como *Moodle* e *Zoom*, e/ou outra plataforma priorizada pelo professor da disciplina –, o que implica meu acesso a arquivos respectivos a suas ações nessas plataformas, sempre nos limites de sua autorização. Posso vir a solicitar alguma conversa em videochamada, *e-mail* ou telefone para quaisquer esclarecimentos sobre o processo de sua *atividade leitora*.

Todo o processo desta pesquisa é dialógico entre pesquisadora e participante, e eu limitarei meu acesso a seus arquivos ou gravações de conversas presenciais ou *on-line* apenas àquilo para o que contar com o seu consentimento. Caso você se sinta desconfortável com alguma plataforma eleita para ser utilizada nesta pesquisa e/ou discorde de alguma etapa da realização dela, você poderá desistir da participação deste estudo, sem quaisquer prejuízos; pode, também, negar-se a participar de alguma etapa específica, questionar ou até mesmo sugerir outra forma de abordagem mais adequada a você.

Ainda que a pesquisa se concretize pela via *on-line* ou presencialmente, antes de

¹Não serão observações das aulas, mas em sala de aula. O foco desta pesquisa não diz respeito à relação professor e aluno, nem entre alunos e alunos, mas em como o sujeito-participante lida com as atividades de leitura no âmbito da disciplina em questão. Logo, o professor da disciplina não está sendo concebido como participante de pesquisa.

iniciá-la:

- a) Entregarei a você, candidato/a, uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim, todos os documentos serão elaborados em **duas vias**, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você, como participante da pesquisa – caso aceite dela participar –, assim como por mim, pesquisadora responsável.
- b) Lerei em voz alta e de modo pausado todos os documentos, a fim de que você compreenda todas as etapas da investigação;
- c) Caso você não compreenda algum trecho contido nos referidos documentos, poderá, a qualquer momento, pedir-me esclarecimentos na minha condição de pesquisadora;
- d) Caso você, candidato/a, esteja de acordo com as informações e condições presentes no TCLE e concorde em participar desta pesquisa, entregarei-lhe uma segunda via deste TCLE, a fim de que o assine, registrando seu consentimento, quando se sentir confortável, autônomo e esclarecido sobre todo o processo de sua participação na pesquisa em questão. Se a investigação se der de maneira não presencial – *on-line* –, lerei este TCLE em voz alta por videochamada e a segunda via deste TCLE será enviada, individualmente, por *e-mail*, a você.

Em assinado por você o presente Termo de Consentimento, será considerada anuência sua à pesquisa quando você responder às perguntas realizadas por mim, pesquisadora, oralmente e/ou por escrito. De todo modo, você poderá decidir quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Em caso de processo *on-line*, serei responsável por eleger plataformas seguras de comunicação e informação para o envio de documentos e para estabelecer o diálogo com você, como participante, fora do ambiente *sala de aula*². Enfatizo também a importância de você, candidato/a a participante, guardar em seus arquivos a cópia dos documentos eletrônicos enviados por mim, como pesquisadora (TCLE).

Lido o referido documento e registrado o seu consentimento no que concerne à participação nesta pesquisa, você tem a liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento de sua participação, sem que haja qualquer prejuízo. Em respeito ao parágrafo VII, do Art 3º da Resolução 510/16, as informações obtidas serão analisadas de forma sigilosa e sua identidade, incluindo a sua imagem e a sua voz, não serão

² A plataforma que será utilizada em sala de aula está sob responsabilidade da UFSC e do professor da disciplina.

divulgada em nenhum meio. Além disso, você tem o direito de ser mantido/a informado/a tanto sobre os resultados parciais da pesquisa quanto os finais. Não existirá despesas, compensações pessoais ou financeiras para você em qualquer fase do estudo. Sua participação tem o mínimo de riscos possível, tendo em vista que será apenas entrevistado/a, por meio de *protocolos*, e acompanhado/a em sua rotina para observações sobre os usos que faz com a escrita, com foco na *leitura*, para fins acadêmicos e no que diz respeito à disciplina que acompanharei. O foco do estudo são suas vivências com a *leitura* ao longo da disciplina em questão.

Sobre os possíveis riscos, é importante informar que você poderá vir a sentir, nas observações e aplicação dos *protocolos*, alguns desconfortos, seja com o local de observação seja com alguma pergunta dirigida a você. Sobre esses desconfortos, devo acentuar que caso não for de sua vontade que eu a/a observe em algum espaço específico ou não for de sua vontade responder a algo, a mim competirá não o fazer. Busco minimizar todos os riscos possíveis, a fim de que este estudo científico seja realizado de modo que todos se sintam tranquilos e confortáveis em suas posições.

Ainda quanto aos riscos, é fundamental ressaltar que, caso se concretize a previsto de pesquisa em modalidade on-line, contaremos com os altos riscos característicos do ambiente virtual e de meios eletrônicos, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Assim, ainda que, como pesquisadora, eu garanta o sigilo de suas informações como participante de pesquisa, devo alertar sobre o risco de roubos de dados a que a modalidade *on-line* está sujeita e destaco, aqui, a minha limitação em assegurar total confidencialidade, considerando tal formato. Em contrapartida, como mencionei anteriormente, para minimizar esses riscos, fora do ambiente *sala de aula*, utilizarei as plataformas mais confiáveis no meio educativo e, além disso, quando o contato for via *e-mail* e/ou telefone, contatarei você, como participante, individualmente, de modo a minimizar as possibilidades de quebra de sigilo. Ressalto, enfim, que me comprometo em utilizar os dados gerados somente para pesquisa científica, e os resultados poderão ser veiculados, além da produção final da tese, em artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Assim, em resumo, você terá sua privacidade respeitada e garantida a confidencialidade das informações pessoais.

Terbo, ainda, o compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e/ou imateriais, decorrentes de sua participação nesta pesquisa. Assim, você, como participante, terá o direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da

pesquisa. Além disso, embora esta pesquisa não preveja gastos de qualquer natureza, todos os seus eventuais gastos, no que concerne à participação neste estudo, serão ressarcidos por mim. Ademais, você será acompanhado/a e assistido/a por mim em todas as fases desta pesquisa. Assim, no que diz respeito ao processo de pesquisa, você poderá contatar comigo sempre que sentir necessidade.

Quanto aos benefícios de sua participação nesta pesquisa, possibilitará uma discussão/reflexão/análise bastante urgente da atividade de *leitura* e a análise sobre as possíveis implicações dessa atividade, realizada em distintos suportes, na apropriação do conhecimento. Pesquisas deste teor estão sendo realizadas, sob distintas perspectivas, mas carecemos de maiores compreensões sobre o tema, de modo a enriquecer as discussões.

Tal proposição de estudo microgenético de desenvolvimento da conduta humana seguramente afetará na promoção do ensino, na formação e aprendizagem em todas as instâncias educacionais, nos níveis básico, técnico, tecnológico e superior. A *leitura* é base para o conhecimento em todas as áreas científicas, nas quais, nós, professores, apoiamos nosso fazer-docente. Assim, compreender como ela acontece nos dias de hoje é essencial para que aprimoremos nossa prática e, sobretudo, possamos entender que há fatores culturais implicados no ato de ler que hoje vêm ganhando outras configurações em razão das tecnologias da informação. Desse modo, sua participação auxiliará na realização deste estudo de fundamental importância, trazendo benefícios de cunho científico e acadêmico para toda sociedade.

Como benefício direto a você, haverá o seu contato com o processo de realização de uma pesquisa científico-acadêmica e as etapas de aplicação de instrumentos de geração de dados e o seu próprio processo analítico, no que diz respeito às suas lides com a *leitura*, em âmbito acadêmico. Enriqueçemos nossas percepções, compreensões teóricas, compreensões científicas não apenas em meio restrito às atividades de sala de aula, mas também em outros contextos, como a participação direta em um estudo desta natureza. Desse modo, é certo que, ao participar desta pesquisa, haverá benefícios, ainda que no plano imaterial e subjetivo.

Informo, por fim, que a pesquisa cumprirá a Resolução 510/16 em vigor na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, destaco mais uma vez que, você tem a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto tem direito a esclarecimentos sobre todo o processo que envolve a elaboração e finalização deste estudo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da

pesquisa, cada sujeito participante poderá entrar em contato com o CEPISH-UFSC, que – como consta no próprio site <https://cep.ufsc.br> –, é um órgão colegiado, interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O endereço físico do CEPISH-UFSC: Prédio Reitoria II, rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88.040-400, contato: (48) 3721-6094; e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Ademais, você pode também contatar o Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48)3721-9581 – e/ou contatar o Professor Doutor Daniel do Nascimento e Silva, orientador desta pesquisa, pelo telefone (48)998226868.

Isso posto, caso não tenham restado dúvidas, e caso você aceite o meu convite a participar deste estudo, considerando todas as informações socializadas e lidas, seguem, adiante, os campos para serem assinados pela pesquisadora e por você, participante, a fim de registrar o consentimento de participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Natassia D'Agostin Alano – Pesquisadora

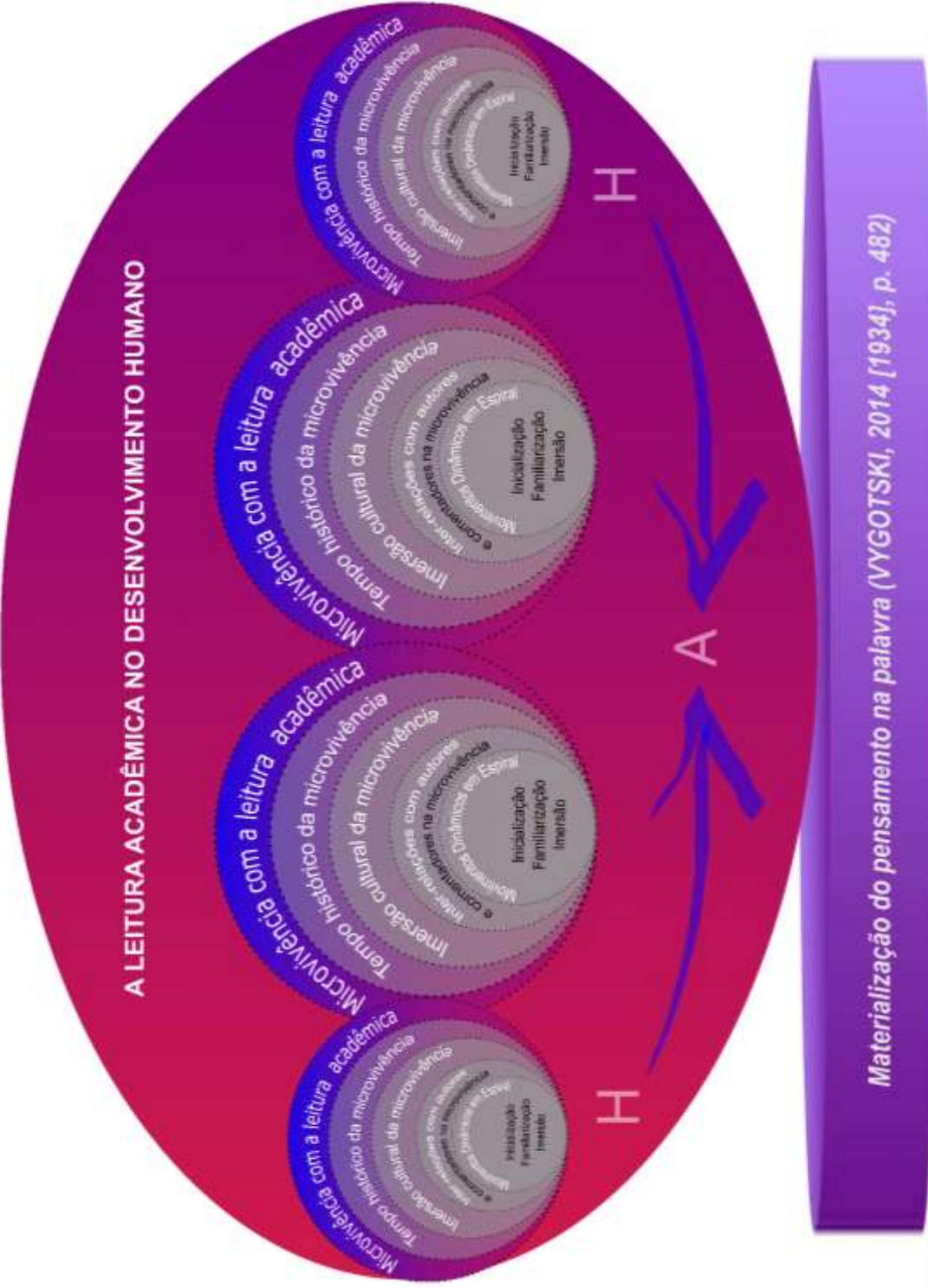
Eu, _____ (nome do/a participante), concordo em
participar desta pesquisa.

Assinatura - Participante de pesquisa

Florianópolis, ____ de _____ de ____.

6 de 6

APÊNDICE 12- DIAGRAMA INTEGRADO



ANEXOS

ANEXO 1 – ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DE PESQUISA

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Coordenação do Curso de Letras-Português, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: *Sobre quando a pele é de papel ou de cristal líquido: a leitura, os seus suportes e as possíveis implicações na apropriação do conhecimento*, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, sob responsabilidade de Daniel do Nascimento e Silva e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 20/09/2021

ASSINATURA:  Documento assinado digitalmente
Thaís Fernandes
Data: 20/09/2021 21:43:44-0300
CPF: 048.475.449-19
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

NOME: Thaís Fernandes

CARGO: Subcoordenadora do Curso de Letras-Português

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

ANEXO 2 – E-MAIL AOS/ÀS PROFESSORES/AS 2 E SEUS ACEITES



ANEXO 3 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC		
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: SOBRE QUANDO A PELE É DE PAPEL OU DE CRISTAL LÍQUIDO: LEITURA, SEUS SUPORTES E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO		
Pesquisador: DANIEL DO NASCIMENTO E SILVA		
Área Temática:		
Versão: 3		
CAAE: 48288421.0.0000.0121		
Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 5.071.195		
Apresentação do Projeto:		
A pesquisa "Sobre quando a pele é de papel ou de cristal líquido: leitura, 'seus' suportes e possíveis implicações na apropriação do conhecimento" trata-se do projeto de doutorado de Natassia D'Agostin Alano, orientado pelo Prof. Daniel do Nascimento e Silva, no Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFSC.		
Conforme exposto pelos pesquisadores, o tema central do projeto é a "leitura, seus instrumentos e as possíveis implicações no processo de apropriação do conhecimento. O projeto busca investigar as reconfigurações da atividade de leitura face ao papel das novas tecnologias na cultura escrita.		
A pesquisa será realizada em uma disciplina de fase final do Curso de Letras Portugues da UFSC, considerando a tradição do Curso em demandar leituras de textos longos e densos. Os pesquisadores explicam que "A disciplina em que irei imergir não pode ser todavia antevista neste momento de submissão ao comitê, pois as ofertas se alternam a cada semestre. Assim, como a proposta é entrar em campo no início do semestre 2021/2, teremos como autorização de campo a assinatura do chefe de departamento do curso de Letras."		
Objetivo da Pesquisa:		
Já apresentados.		
Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401		
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400		
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS		
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br		

Continuação do Parecer: 5.071.195

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Já avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa qualitativa.

Numero de participantes: 6

Início da coleta de dados: 01/12/2021 Final da coleta de dados: 31/03/2022

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram adequadamente resolvidas. Não há impedimentos para a realização da pesquisa.

Lembramos que a presente aprovação refere-se apenas aos aspectos éticos do projeto. Qualquer alteração nos documentos aprovados deve ser encaminhada para avaliação do CEP SH. Informamos que, obrigatoriamente, a versão do TCLE a ser utilizada deverá corresponder na íntegra à versão vigente aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1735112.pdf	21/09/2021 20:17:22		Aceito
Outros	CARTA_EXPOSTA_AO_COMITE_assin ado.pdf	21/09/2021 20:16:27	Natassia DAgostin Alano	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor_.pdf	21/09/2021 20:15:48	Natassia DAgostin Alano	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_comite.pdf	21/09/2021 20:15:39	Natassia DAgostin Alano	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_anuencia_coordenacao _assinado.pdf	21/09/2021 20:15:14	Natassia DAgostin Alano	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_doutorado.pdf	21/09/2021	Natassia DAgostin	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.071.195

/ Brochura Investigador	Projeto_doutorado.pdf	20:14:45	Alano	Acerto
Cronograma	cronograma.pdf	21/09/2021 20:14:12	Natassia DAgostin Alano	Acerto
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	11/08/2021 09:55:20	Natassia DAgostin Alano	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 29 de Outubro de 2021

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401.
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8004 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO 4 – OFÍCIO CIRCULAR nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS



Ministério da Saúde
Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS

Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

Aos (Às) coordenadores (as) de Comitês de Ética em Pesquisa,

Assunto: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Encaminho, anexo, documento referente às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Atenciosamente,

CRISTIANE ALARCÃO FULGÊNCIO
Secretária Executiva da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Alarcão Fulgêncio**, **Secretário Executivo da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**, em 25/02/2021, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#); e art. 8º, da [Portaria nº 900 de 31 de Março de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.saude.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0019229910** e o código CRC **607D08F0**.

Referência: Processo nº 25000.026908/2021-15

SEI nº 0019229910

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D Edifício PO 700, 3º andar - Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP 70719-040
Site - saude.gov.br



Ministério da Saúde
Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

**ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM
QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL**

Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Estas orientações quando aplicadas aos participantes de pesquisa em situação de vulnerabilidade devem estar em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016.

Entende-se por:

- 0.1. Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.
- 0.2. Forma não presencial: contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa.
- 0.3. Dados pessoais: informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), tais como números de documentos, de prontuário, etc.
- 0.4. Dados pessoais sensíveis - dados sobre origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural (artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018).

Nesse sentido, aplicam-se as seguintes orientações nas pesquisas com seres humanos que envolvam essas ferramentas:

1. EM RELAÇÃO À SUBMISSÃO DO PROTOCOLO AO SISTEMA CEP/CONEP:

1.1. O pesquisador deverá apresentar na metodologia do projeto de pesquisa a explicação de todas as etapas/fases não presenciais do estudo, enviando, inclusive, os modelos de formulários, termos e outros documentos que serão apresentados ao candidato a participante de pesquisa e aos participantes de pesquisa.

1.2. O pesquisador deverá descrever e justificar o procedimento a ser adotado para a obtenção do consentimento livre e esclarecido, bem como, o formato de registro ou assinatura do termo que será utilizado.

1.2.1. Caberá ao pesquisador destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

1.3. Quando os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido / Termos de Consentimento Livre e Esclarecido forem documentais, devem ser apresentados, preferencialmente, na mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.

2. EM RELAÇÃO AOS PROCEDIMENTOS QUE ENVOLVEM CONTATO ATRAVÉS DE MEIO VIRTUAL OU TELEFÔNICOS COM OS POSSÍVEIS PARTICIPANTES DE PESQUISA:

2.1. O convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.

2.1.1. Qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta.

2.1.2. Qualquer convite individual deve esclarecer ao candidato a participantes de pesquisa, que antes de responder às perguntas do pesquisador disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual (questionário/formulário ou entrevista), será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ou Termo de Assentimento, quando for o caso) para a sua anuência.

2.2. Quando a coleta de dados ocorrer em ambiente virtual (com uso de programas para coleta ou registro de dados, e-mail, entre outros), na modalidade de consentimento (Registro ou TCLE), o pesquisador deve enfatizar a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

2.2.1. Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

2.2.2. Caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante de não responder a pergunta.

2.2.3. Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de

responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.

2.2.4. O participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento.

2.3. Quando a pesquisa em ambiente virtual envolver a participação de menores de 18 anos, o primeiro contato para consentimento deve ser com os pais e/ou responsáveis, e a partir da concordância, deverá se buscar o assentimento do menor de idade.

2.4. Caberá ao pesquisador responsável conhecer a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos.

2.5. Deve ficar claro ao participante da pesquisa, no convite, que o consentimento será previamente apresentado e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário/formulário ou entrevista da pesquisa.

2.5.1. Ficam excetuados os processos de consentimento previstos no Art. 4º da Resolução CNS nº 510 de 2016.

2.6. Caberá ao pesquisador explicar como serão assumidos os custos diretos e indiretos da pesquisa, quando a mesma se der exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do mesmo.

3. COM RELAÇÃO À SEGURANÇA NA TRANSFERÊNCIA E NO ARMAZENAMENTO DOS DADOS:

3.1. É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

3.2. Uma vez concluída a coleta de dados, é recomendado ao pesquisador responsável fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

3.3. O mesmo cuidado deverá ser seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio. É recomendado ao pesquisador responsável fazer o *download* dos dados, não sendo indicado a sua manutenção em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

3.4. Em consonância ao disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9 inciso V), para os participantes de pesquisas que utilizem metodologias próprias das Ciências Humanas e Sociais, deve haver a manifestação expressa de sua concordância ou não quanto à divulgação de sua identidade e das demais informações coletadas.

4. QUANTO AO CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS TRAMITADOS:

4.1. Os documentos em formato eletrônico relacionados à obtenção do consentimento devem apresentar todas as informações necessárias para o adequado esclarecimento do participante, com as garantias e direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016 e, de acordo com as particularidades da pesquisa.

4.2. O convite para a participação na pesquisa deverá conter, obrigatoriamente, link para endereço eletrônico ou texto com as devidas instruções de envio, que informem ser possível, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa. Nessas situações, o pesquisador responsável fica obrigado a enviar ao participante de pesquisa, a resposta de ciência do interesse do participante de pesquisa retirar seu consentimento

4.3. Nos casos em que não for possível a identificação do questionário do participante, o pesquisador deverá esclarecer a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de registro / consentimento.

4.4. Durante o processo de consentimento, o pesquisador deverá esclarecer o participante de maneira clara e objetiva, como se dará o registro de seu consentimento para participar da pesquisa.

4.5. Quando a pesquisa na área biomédica exigir necessariamente a presença do participante de pesquisa junto à equipe, o TCLE deverá ser obtido na sua forma física, de acordo com o previsto na Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Esse consentimento deverá ser obtido ainda que o participante de pesquisa já tenha registrado o seu consentimento de forma eletrônica em etapa anterior da pesquisa. Os casos não contemplados neste documento, conflitantes ou ainda não previstos nas resoluções disponíveis, serão avaliados pelos colegiados do Sistema CEP/Conep.

JORGE ALVES DE ALMEIDA VENANCIO
Coordenador da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa



Documento assinado eletronicamente por **Jorge Venâncio, Administrador(a)**, em 24/02/2021, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#); e art. 8º, da [Portaria nº 900 de 31 de Março de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.saude.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0019229966** e o código CRC **0523ABC3**.

Referência: Processo nº 25000.026908/2021-15

SEI nº 0019229966

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D Edifício PO 700, 3º andar - Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP 70719-040
Site - saude.gov.br

ANEXO 5 – DIAGRAMA INTEGRADO (CORREIA, 2017)

