



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**FERNANDA CAROLINE TEIXEIRA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE  
LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS: O PROCESSO DE  
CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA**

**CAMPINAS  
2016**

FERNANDA CAROLINE TEIXEIRA

**“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE  
LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS: O PROCESSO DE  
CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

Orientador: Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA FERNANDA CAROLINE TEIXEIRA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE.

**CAMPINAS  
2016**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

T235p Teixeira, Fernanda Caroline, 1983-  
Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais : o processo de constituição de uma professora / Fernanda Caroline Teixeira. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Sérgio Antonio da Silva Leite.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Afetividade. 3. Prática pedagógica. 4. Mediação. 5. Leitores - Formação. I. Leite, Sérgio Antonio da Silva, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

#### Informações para Biblioteca Digital

**Titulo em outro idioma:** Pedagogical practices in teaching reading in the initial grades : the formation process of a teacher

**Palavras-chave em inglês:**

Reading

Affectivity

Teaching practice

Mediation

Readers - Training

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Sérgio Antonio da Silva Leite [Orientador]

Lilian Lopes Martin da Silva

Elvira Cristina Martins Tassoni

**Data de defesa:** 26-02-2016

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE  
LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS: O PROCESSO DE  
CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA**

**AUTORA : FERNANDA CAROLINE TEIXEIRA**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva

Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2016**

Dedico este trabalho

Ao inestimável professor Sérgio Leite, que acreditou em mim e neste trabalho, mesmo quando eu o deixei de fazer.

A todos mestrandos e doutorandos, que se encorajam diante dos sabores e dissabores de um processo de pesquisa, em busca da contribuição para a melhoria da Educação em nosso país.

## **Agradecimentos**

A Deus que, sem dúvida, me conduz e ampara em todos os momentos.

Ao professor doutor Sérgio Antonio da Silva Leite, por sua paciência, dedicação, apoio e carinho. Agradeço pelas orientações precisas e comprometidas, as quais nortearam e possibilitaram a realização deste trabalho.

Às professoras doutoras Lilian Lopes Martin da Silva e Elvira Cristina Martins Tassoni, pelo acolhimento desta pesquisa, sua leitura atenta, e as valiosas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

Às professoras doutoras Ângela Soligo e Monica Piccione, pela leitura deste trabalho.

À professora e aos alunos participantes da pesquisa, à diretora e funcionários da escola, e aos responsáveis pelos alunos - pelo respeito, confiança e o acolhimento a mim dispensados.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação e à querida Nadir, da secretaria de Pós-Graduação, pelo atendimento sempre solícito e carinhoso.

Aos meus amigos e amigas por partilharem o turbilhão de emoções e acontecimentos vivenciados no percurso deste trabalho.

À minha querida irmã, pela parceria técnica, o apoio, a preocupação e o incentivo.

Ao amado Juliano, por partilhar comigo minuciosa, carinhosa e pacientemente, cada etapa vencida.

Aos meus amados pais, sem os quais não teria chegado onde cheguei.

E a todos que direta, ou indiretamente, colaboraram para a concretização deste trabalho, especialmente à Ingrid Pontes Chagas e Ivan Nicolau Falsetti.

## RESUMO

A pesquisa que aqui se apresenta, realizada em uma escola municipal localizada no interior do estado de São Paulo, teve como alvo de investigação o trabalho de uma professora atuante nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, considerada como uma docente de sucesso no ensino da leitura. Enquanto capital cultural, a leitura, na atual sociedade grafocêntrica, torna-se, cada vez mais, objeto de seleção e dominação; sendo assim, muito se discute sobre a sua importância. Assume-se que o Homem é sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, o qual se dá através de sua ação sobre o objeto, a qual é sempre mediada por agentes culturais, nos quais se incluem as pessoas. Desta forma, é imprescindível, para a constituição do indivíduo, a interação com o “outro”. Sendo assim, subsidiada pelos pressupostos de Leite (2011), através de estudos realizados, sob sua supervisão, pelo grupo carinhosamente intitulado “Grupo do Afeto”, buscou-se, diante de uma prática pedagógica no ensino de leitura considerada bem-sucedida (uma vez que além de transmitir o conteúdo, proporciona uma aproximação afetivamente positiva do sujeito com o objeto de conhecimento), caracterizar esta prática e identificar os agentes mediadores do processo de constituição da professora que a propõe. De natureza qualitativa, a pesquisa ancorou-se na abordagem da psicologia histórico-cultural, através dos pressupostos vygotskyanos do desenvolvimento humano. Os dados foram coletados através de observações videogravadas e registradas em diário de campo, além de sessões de Autoscopia, realizadas com a professora. Os resultados indicam o papel crucial da afetividade, através da família, na constituição da professora como sujeito leitor. Da mesma forma evidenciam a relevância do curso de Magistério (em detrimento à Graduação) no processo de constituição da professora; além disso revelam um trabalho isolado no contexto escolar em que se insere. Sendo assim, pode-se verificar a relação afetivamente positiva que a professora, através de suas práticas pedagógicas, estabeleceu entre os estudantes e a leitura, evidenciando-se a importância do professor – leitor na formação de alunos leitores.

**Palavras – chave:** leitura; afetividade; prática pedagógica; mediação, leitor formando leitor.

## ABSTRACT

The research presented here, performed in a municipal school in the state of São Paulo, had as investigation target the work of an active teacher in the initial grades of elementary school I, considered as a teacher of success in teaching reading. As a cultural capital, the reading, in the current 'grafocêntrica' society, becomes ever more selection and domination object; therefore, there is much discussion about its importance. It is assumed that the man is an active subject in the process of knowledge construction, which occurs through its action on the object, which is always mediated by cultural agents, which include people. This way, it is crucial, to the constitution of the individual, the interaction with the "other." Therefore, subsidized of Leite (2011) assumptions, through studies under his supervision, the group fondly called " Group of Affect", it was sought on a pedagogical practice in teaching reading considered successful (once besides transmitting the content, provides an affectively positive approach the subject with the object of knowledge), characterize these practices and identify mediating agents of the teacher constitution process that proposes. Qualitative origin, the research is anchored in the approach of the historical-cultural psychology, through Vygotskians assumptions of human development. Data were collected through video recorded observations and registered in a field diary, besides autoscapy sessions, realized with the teacher. The results indicate the crucial role of affectivity, through the family, the constitution of the teacher as subject reader. Similarly show the relevance of the course of Teaching (over Graduation) in the teacher constitution process; Besides that reveal an isolated work in the school context in which is part; Therefore, can be evidence the affectively positive relationship that the teacher through their teaching practices, established between the students and reading, highlighting the importance of the teacher - reader in the formation of readers students.

**Key-words:** reading; affectivity; teaching practice; mediation, reader formed reader.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
<b>FACULDADE DE EDUCAÇÃO</b> .....	4
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO .....	4
AUTORA : FERNANDA CAROLINE TEIXEIRA .....	4
<b>COMISSÃO JULGADORA:</b> .....	4
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1. Desenvolvimento e Aprendizagem na abordagem Histórico–Cultural .....	13
1.2. A Leitura .....	27
2. MÉTODO.....	32
2.1. Fundamentação Teórica .....	32
2.2. Caracterização do Sujeito .....	35
2.3. Procedimentos de Coleta de Dados.....	37
3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	41
3.1 RESULTADOS .....	46
4. DISCUSSÃO DOS DADOS .....	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	80
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
7. ANEXOS.....	88
7.1 - RESUMO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS E VIDEOGRAVADAS .....	88
7.2 - TRANSCRIÇÃO DA 1ª SESSÃO DE AUTOSCOPIA (ATIVIDADE APRESENTADA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS). .....	91
7.3 - TRANSCRIÇÃO DA 2ª SESSÃO DE AUTOSCOPIA (ATIVIDADE APRESENTADA: VENDA DE LIVROS NA BIBLIOTECA).....	108
7.4 - NÚCLEOS TEMÁTICOS.....	121

## INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto atividade humana e multifacetada, vem sendo tema de pesquisa de diversos estudiosos. Segundo Smolka (2010):

Apesar dos inúmeros avanços e contribuições na área, investigar e analisar os processos de leitura continua sendo uma tarefa complexa, sobretudo se considerarmos a dinâmica da sociedade letrada em que vivemos e a diversidade de funções que a forma escrita de linguagem vai, cada vez mais, adquirindo e ampliando (p. 39).

Contudo, é fator indiscutível, na sociedade grafocêntrica em que se vive, a importância do domínio da leitura, assim como da escrita, para a inserção do indivíduo nas práticas de cidadania. Também é fato, o cenário de desigualdades sociais, políticas e econômicas de diversos países, com destaque para o Brasil.

Capacitando o ser humano a pensar e agir em liberdade, (...) a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuídas a propensão a fazer mal, ela parece confirmar a eficiência (ZILBERMAN *apud* SILVA, E.T, 2003, p.47).

Neste sentido, a leitura, enquanto capital cultural, torna-se cada vez mais objeto de seleção e de dominação a favor de uma minoria poderosa.

Neste sentido, faz-se necessário voltar a atenção para a escola, local concebido pela sociedade para a transmissão do conhecimento acumulado na/pela cultura. Milhares de crianças ocupam diariamente as cadeiras das instituições escolares e ler/escrever faz parte dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos.

Na análise de Silva, E.T. (2008):

A aprendizagem e o aprimoramento da leitura têm uma relação direta com a qualidade do trabalho escolar. Ainda que a escola não possa garantir a formação integral e definitiva dos leitores, cabe a ela a responsabilidade de inserção formal das crianças no universo da escrita (manuscrita, impressa e virtual) por meio da alfabetização e do letramento. (...) o ato de ler também é um pré-requisito para as diversas aprendizagens previstas no currículo escolar (...). Pode-se até mesmo afirmar que o desempenho escolar de um estudante depende, fundamentalmente, da sua formação como leitor (p. 9).

Tendo em vista este contexto, diversos estudos sobre o tema vêm sendo realizados, na área da Educação, subsidiados pelo conhecimento desenvolvido por outras áreas, tais como a Psicologia e a Linguística; a produção deste conhecimento visa, em última instância, evidenciar a importância de uma educação democrática e crítica, assim como no sentido de compreender e superar os desafios que envolvem a institucionalização do saber.

Para a abordagem Histórico-Cultural, na qual se ancora este trabalho, o Homem é concebido como sujeito ativo no seu processo de produção de conhecimento, portanto, ativo no seu processo de desenvolvimento, o qual é impulsionado através do processo de aprendizagem. Postula-se que todas as relações entre o sujeito e os objetos de conhecimento são mediadas por agentes culturais (nos quais se incluem os seus pares). Remetendo-se ao contexto escolar, assume-se, portanto, que a mediação pedagógica exerce função vital na maneira como o sujeito se apropria dos referidos objetos de conhecimento.

Nesta perspectiva, Leite (2001, 2010), Soares (1998, 2003), Geraldi (1997, 2004), Freire (1996, 2008), entre outros, desenvolveram estudos os quais demonstram a influência decisiva da mediação na relação entre sujeito e objeto, defendendo, com isso, a qualidade dessa mediação e destacando o compromisso político na formação de indivíduos críticos em relação à realidade que os cerca (Teixeira, 2011). Neste sentido, ainda, Leite (2006), desde o final da década de 90 vem coordenando um grupo de pesquisadores que focalizam a afetividade nas práticas pedagógicas, evidenciando, assim, os impactos da mediação afetiva nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto.

É através do diálogo com estes pressupostos e estudiosos que nasce a pesquisa que aqui se propõe. Através da constatação de uma prática pedagógica de sucesso na formação de alunos leitores (Teixeira, 2011), objetiva-se **caracterizar as práticas pedagógicas de uma professora que tem como objetivo formar alunos leitores e identificar os agentes mediadores que possibilitaram a esta professora constituir-se como uma docente de sucesso.**

Para este intento, adota-se a metodologia qualitativa, cuja construção dos dados dá-se através de observações videogravadas e sessões de autoscopia.

No capítulo seguinte, Fundamentação Teórica, apresentam-se os pressupostos da abordagem Histórico-Cultural, tendo em vista as concepções de

*aprendizagem e desenvolvimento*, ponto crucial de ancoragem do estudo. Ainda neste capítulo, procura-se evidenciar a concepção de leitura aqui assumida.

O segundo capítulo refere-se ao método da pesquisa, no qual constam a base teórica referente, a caracterização do sujeito da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.

No terceiro capítulo são expostos os resultados, os quais são compostos por três conjuntos de Núcleos Temáticos. Cada conjunto é apresentado juntamente com a composição de seus núcleos; a cada núcleo são incorporados trechos das sessões de autoscopia realizadas com a professora, visando permitir ao leitor a compreensão da realidade observada.

Por fim, nos capítulos *Discussão dos Dados e Considerações Finais*, retomam-se os dados obtidos, buscando, a partir da base teórica assumida, dialogar com os objetivos propostos pela pesquisa.

# 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1. Desenvolvimento e Aprendizagem na abordagem Histórico-Cultural

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a “matéria-prima” do desenvolvimento *humano* que, em razão disso é denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (Pino, 2005, p.52).

A abordagem histórico-cultural surge no século XX em reação às escolas psicológicas da época. Preconizada pelo estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky, tem como princípio uma síntese, no sentido de superação, das duas abordagens predominantes até então – a Psicologia Experimental e a Psicologia Mentalista.

A Psicologia Experimental, que forneceu embasamento às teorias comportamentais, as quais privilegiam a associação estímulo-resposta, concebia a Psicologia como ciência natural e procurava explicar os processos elementares, sensoriais e reflexos – o Homem como corpo biológico.

Por outro lado, a Psicologia Mentalista descrevia as propriedades dos processos mentais, na qual o Homem era tomado como mente, consciência e espírito, o que situava a Psicologia mais próxima da Filosofia e das Ciências Humanas. Utilizando uma abordagem descritiva, subjetiva e dirigida a fenômenos globais, esta corrente não se preocupava com a análise de tais fenômenos e de seus componentes.

Para Vygotsky, no entanto, ambas não explicavam a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos que caracterizam o funcionamento humano. Segundo Oliveira (1997):

Enquanto a psicologia de tipo experimental deixava de abordar as funções psicológicas mais complexas do ser humano, a psicologia mentalista não chegava a produzir descrições desses processos complexos em termos aceitáveis para a ciência. Foi justamente na tentativa de superar essa crise da psicologia que Vygotsky e seus colaboradores buscaram uma abordagem alternativa... (p.23).

Neste sentido, a abordagem histórico-cultural busca integrar, em uma mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e agente participante de um processo histórico.

### **Abordagem Histórico-Cultural: a “construção de uma nova Psicologia”**

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em novembro de 1896, na cidade de Orsha, em Bielarus – Rússia. Integrou um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução de 1917, o qual acreditava na emergência de uma nova sociedade a partir do regime social recém-implantado, buscando estabelecer um elo entre este regime social e a produção científica.

Viveu até os 37 anos de idade, contudo “sua produção escrita foi vastíssima para uma vida tão curta e, naturalmente, seu interesse diversificado e sua formação interdisciplinar definiram a natureza dessa produção”. (Oliveira, 1997, p.20).

Influenciado pela psicofisiologia pavloviana, assim como pelos teóricos alemães – em especial pelos pressupostos marxistas de sociedade, Vygotsky demonstrava inquietação à falta de uma concepção materialista dialética<sup>1</sup> para explicar o Homem. Defendeu a *consciência* como objeto de estudo da ciência e a criação de novas alternativas para a análise do comportamento, buscando nas relações sociais que o homem mantém na/com a sua cultura, a origem das *funções psicológicas superiores*<sup>2</sup> que caracterizam o ser humano maduro; postulou, assim, a necessidade de uma teoria psicológica que explicasse os meios pelos quais os processos naturais se mesclam aos processos culturais, para produzir as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas.

De acordo com Oliveira (1997), a construção dessa “nova psicologia” ancorou-se sob três pilares:

1. As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral.
2. O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico.

---

<sup>1</sup> Um dos pontos centrais do materialismo dialético de Marx consiste em que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e mudança. (Cole e Scribner, 1998).

<sup>2</sup> As funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento psicológico humano, configuram-se nas ações conscientemente controladas, na atenção voluntária, na memorização ativa, no pensamento abstrato e no comportamento intencional.

3. A relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Disto, originam-se três postulações: Na primeira, o cérebro (enquanto órgão material) aparece como a base biológica do funcionamento psicológico, concebido como um sistema aberto e de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento foram moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. A segunda postulação refere-se ao outro extremo do funcionamento humano; se por um lado existe um aparato biológico para o desenvolvimento, do outro, é na/pela cultura – parte essencial da constituição da natureza humana e de ordenação do real – que o Homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, através das relações sociais que aí vivencia, durante toda a sua história. Neste sentido, pode-se afirmar que a maioria dos processos psicológicos superiores são socialmente constituídos. O terceiro postulado consiste no conceito de *mediação*, central para a compreensão do fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico – a relação do Homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada. Portanto, os conceitos de mediação, instrumentos e signos caracterizam-se como centrais na abordagem histórico-cultural, tendo uma função primordial, por exemplo, na análise das relações que ocorrem em sala de aula.

Vale destacar que o processo de desenvolvimento humano, nesta abordagem, é entendido através das relações dialéticas que se estabelecem entre quatro grandes planos: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese.

A filogênese refere-se à dimensão biológica do desenvolvimento e neste sentido, diz respeito à história da espécie – suas possibilidades e limites. A espécie humana, neste caso, caracteriza-se por operar com *instrumentos* e *signos* (o que a difere das demais espécies), e por dispor de plasticidade cerebral, o que significa a possibilidade de mudanças no comportamento, ao longo da vida do indivíduo, em função das condições sociais e culturais.

Na dimensão pessoal está a ontogênese, que diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo da espécie e ao processo de sua constituição. Neste plano já se torna possível verificar a interposição do ambiente.

A sociogênese caracteriza-se como o plano do ambiente cultural no qual o indivíduo se insere. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento de um ser não pode ser compreendido sem a análise da cultura na qual este ser se insere.

Por último, na dimensão psicológica e/ou da subjetividade, está o plano da microgênese, que diz respeito aos aspectos mais específicos de cada indivíduo. Este plano não foi originalmente proposto por Vygotsky, relacionado com a constituição da subjetividade.

Desta forma,

(...) o sujeito postulado pela psicologia histórico – cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido) (Oliveira e Rego, 2003, p.19).

Pino (2008) corrobora esta ideia:

É nesta perspectiva que a espécie *homo* é vista como uma espécie que, à semelhança do que ocorre com outras espécies, emerge como uma especialização que tem lugar na corrente evolutiva. Todavia, a diferença das outras espécies, o percurso evolutivo que ela segue é diferente, pois não é ditado unicamente pelas leis da natureza, mas, cada vez mais, pelas leis da história humana; história constituída das transformações que o homem opera na natureza visando a fazer dela o seu novo meio “natural”. O homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele e que, ao fazê-lo, transforma-se ele mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução. É a essa dupla transformação, da natureza e dele mesmo, que chamamos de história propriamente dita, da qual passa a fazer parte a história da *natureza* (p.29 e 30).

Sendo assim, de acordo com o autor, não se exclui o aparato biológico filogenético, que é entendido como a base do processo do desenvolvimento; mas é essencialmente em razão desta relação dialética entre o Homem e a Natureza, que se explica a evolução cultural do Homem e a dimensão histórica da natureza, a qual passa a fazer parte da história humana.

A seguir, na tentativa de sintetizar as concepções vygotskianas, retomam-se algumas destas ideias.

### **As ideias vygotskianas – uma tentativa de síntese**

A partir de sua preocupação com a ‘consciência’ enquanto objeto de estudo da ciência, Vygotsky privilegiou o estudo das funções psicológicas superiores,

típicas dos seres humanos, as quais envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.

Desta forma, assumiu a tese de que o homem, através da capacidade de operar com as funções psicológicas superiores, difere-se das demais espécies<sup>3</sup>.

Para o estudioso russo, as origens dessas formas superiores de comportamento consciente encontram-se nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, ou seja, estas relações sociais não constituem somente a forma de agir do indivíduo, mas também sua ‘consciência’.

Sendo assim, o indivíduo é considerado como um agente ativo e consciente no processo de sua construção e a do seu meio, sendo que sua ação deve ser considerada a partir da ação entre sujeitos. Assim, aquilo que o sujeito vivencia nas suas relações intersubjetivas, posteriormente irá constituir sua dimensão intrasubjetiva. Tal processo é explicado através do conceito de *internalização*, o qual se refere à reconstrução interna de uma operação que era externa ao indivíduo, ou seja, “a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado, por Vygotsky, de **processo de internalização**”<sup>4</sup>. (Oliveira, 1997, p. 34). Neste sentido, as funções psicológicas que emergem e se consolidam no plano interativo (intersujeito), tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno (intrasujeito).

A influência marxista no pensamento vygotskiano evidencia-se na postulação de que o trabalho é imprescindível ao homem. Isto porque, por se tratar de uma atividade associada, como já se mencionou anteriormente, difere a espécie humana dos animais inferiores; mas também, e fundamentalmente, porque representa a ação pela qual o homem transforma a natureza com a sua inteligência e, ao mesmo tempo, modifica-se no decorrer dessas transformações.

Neste sentido, Luria (1979) ao discutir a atividade consciente do Homem e suas raízes históricas – sociais, aponta o *trabalho* e a *linguagem* como fatores de transição da história natural dos animais para a história social do Homem. Segundo ele, através do trabalho, o Homem utiliza sua consciência de forma a ultrapassar seus motivos biológicos imediatos (como é o caso das demais espécies animais);

---

<sup>3</sup> Outros aspectos de diferenciação entre o homem e os animais são: a atividade associada, que se dá no trabalho; a utilização da linguagem num sentido mais abrangente do que a função de comunicação; o uso e preparação dos instrumentos e signos; e a ação antecipatória. (Oliveira, 1997).

<sup>4</sup> Grifo do original

desta forma, o trabalho envolve o conhecimento do preparo de instrumentos **aliado** ao conhecimento do emprego desses instrumentos; além disso, preparar e empregar tais instrumentos envolve “*operações auxiliares*”, as quais também evidenciam a ação consciente do Homem. Ressalta-se, ainda, que é nas relações advindas do trabalho, que se origina o fenômeno da linguagem. Esta, por sua vez, permite ao Homem libertar-se do momento atual, assegurando processos de abstração e generalização, tornando-se, assim, não só um meio de comunicação, mas um veículo do pensamento:

(...) só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de *pensamento* abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representa uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do “sensorial ao racional”... (Luria, 1979, p. 83).

Referir-se às relações entre Homem e trabalho, bem como às relações entre os indivíduos da espécie humana, leva-nos a outro conceito primordial dos pressupostos vygotskianos – já citado anteriormente - a *mediação*.

Assume-se que a interação entre o homem e o mundo jamais se dá numa relação direta, mas sim, através de uma relação a qual é sempre mediada por agentes ou elementos da cultura. São postulados dois tipos de mediadores: os *instrumentos* e os *signos*; os instrumentos dizem respeito a elementos externos ao indivíduo, que se interpõem entre o sujeito e o objeto de trabalho, provocando alterações na natureza. Já os signos, atuam e auxiliam nos processos psicológicos, provocando alterações internas no próprio indivíduo; “são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes (...) ampliam a capacidade do homem em sua ação no mundo...” (Oliveira, 1997, p.30).

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, ocorrem mudanças qualitativamente significativas no uso dos signos. A primeira dá-se pela *internalização* das marcas externas em processos internos de mediação. A segunda refere-se à organização dos signos em estruturas complexas e articuladas – os *sistemas simbólicos* (formas de perceber e organizar o real, fornecidas pela cultura na qual o indivíduo se desenvolve).

Oliveira (1997) aponta a linguagem como o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, destacando a utilização de sistemas simbólicos como essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a utilização de signos internos confere liberdade (do espaço e tempo presentes) ao homem, não sendo mais necessária sua interação concreta com os objetos. Segundo a autora:

(...) a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano (Oliveira, 1997, p.43).

Neste sentido, vale ressaltar a relação entre pensamento e linguagem, proposta por Vygotsky. Segundo o autor, existe uma trajetória inicial do pensamento desvinculada da linguagem, assim como existe uma trajetória inicial da linguagem independente do pensamento. Trata-se da fase pré-verbal do pensamento, caracterizada pela utilização dos *instrumentos* e da inteligência prática, e da fase pré-intelectual da linguagem, caracterizada pelo alívio emocional e a função social. Quando, através da mediação/ interação social, num determinado momento do desenvolvimento da criança, os percursos das trajetórias se encontram, a fala torna-se intelectual, com função simbólica, e o pensamento torna-se verbal, mediado pelos significados dados pela linguagem. Esta *conversão* possibilita ao ser humano um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo *sistema simbólico* da linguagem.

Segundo Vygotsky (2000), “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos de pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (p.63). O autor formula sua conclusão como se segue:

Se compararmos o desenvolvimento inicial da fala e do intelecto – que, como vimos, se desenvolvem ao longo de linhas diferentes tanto nos animais como nas crianças muito novas – com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, devemos concluir que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. *A natureza do próprio desenvolvimento se transforma*<sup>5</sup>, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento

---

<sup>5</sup> Grifo do original

verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana (Vygotsky, 2000, p. 63).

Neste sentido, Pino (2005), de acordo com seus estudos, revela:

Para Vigotski e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestações daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais. O que, em razão da sua natureza simbólica, permite dizer que elas se propagam por si mesmas. É o que ocorre, por exemplo, com a palavra (função do falar) e com a ideia (função do pensar) que, à maneira do fogo que consome tudo o que está em sua volta, elas transformam tudo em palavra e ideia. As palavras dão origem a outras palavras; as ideias, a outras ideias. (...) A natureza transformar-se em cultura, sem perder suas características, e a cultura materializar-se em natureza constitui um paradoxo que só o caráter simbólico da cultura pode desvendar (p.53).

Conforme se explicitou anteriormente, a abordagem histórico-cultural considera o desenvolvimento a partir dos pilares biológico (da espécie - filogênese), individual (ontogênese), do ambiente cultural (sociogênese) e da subjetividade (microgênese). Assim, o desenvolvimento humano é visto como resultado do processo de apropriação contínua da cultura e de seus elementos; sua gênese é social, e a sociogênese pode ser evidenciada através da identificação dos mecanismos pelos quais o plano intersubjetivo permite constituir o plano intrasubjetivo.

Diante do que foi exposto até aqui, pode-se inferir que Vygotsky refuta a tese de que as características intelectuais do indivíduo são resultados unicamente do processo de maturação ou de pré-formações inatas presentes nos indivíduos. Reconhece a existência de uma base biológica filogenética, contudo enfatiza outro componente do processo do desenvolvimento humano: a aprendizagem. Em sua concepção, quando nasce, o indivíduo apresenta funções psicológicas elementares e suas relações com o mundo ocorrem de forma direta; ao longo de seu desenvolvimento, devido à inserção na cultura e às relações mediadas, as funções superiores, mais complexas e conscientes, passam a predominar.

Desta forma, a aprendizagem fomenta o desenvolvimento, ou seja, é a partir da aprendizagem que se estabelece por qual caminho o desenvolvimento pode

acontecer. Oliveira (1997) evidencia que “existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento” (p. 56). Contudo, vale destacar que Vygotsky ressalta que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, estes processos internos de desenvolvimento não ocorreriam.

As relações entre aprendizagem e desenvolvimento são explicadas a partir do estabelecimento de dois níveis de desenvolvimento: o *real* e o *potencial*. O nível de desenvolvimento real é caracterizado pela capacidade de a criança executar tarefas autonomamente, excluindo-se qualquer tipo de auxílio, pois se tratam de ‘ciclos’ já completados por ela. O nível de desenvolvimento potencial, por sua vez, é caracterizado pela capacidade de desempenhar, com a ajuda de adultos ou de companheiros, tarefas as quais não seria capaz de realizar sozinha – trata-se de funções emergentes, que estão em vias de desenvolver-se. A ‘distância’ entre o nível real e o nível potencial de desenvolvimento é denominada por Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (Vygotsky, 1998, p.113).

Remetendo-se ao contexto escolar, a ZDP refere-se à zona, por excelência, de atuação da mediação pedagógica desenvolvida pelo professor. “Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos (...) contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura.” (Oliveira, 1997, p.60).

De acordo com Higa (2007), este modo de conceber o desenvolvimento humano tornou-se um dos aspectos positivos da abordagem histórico-cultural, que se destaca em relação às outras concepções de desenvolvimento devido à valorização conferida não só às funções que já estão consolidadas nas crianças, mas também (e principalmente) àquelas funções emergentes.

Vale ainda ressaltar que “aprendizado” e ‘desenvolvimento’ não são, para Vygotsky, conceitos sinônimos; no entanto, o autor enfatiza que se o aprendizado ocorre de forma adequada, conseqüentemente ocorrerá desenvolvimento. Postula

assim, que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. (Vygotsky, 1998).

A produção de Vygotsky, explica Oliveira (1997):

(...) não chega a constituir um sistema explicativo completo, articulado, do qual pudéssemos extrair uma “teoria vygotskiana” bem estruturada. Não é constituída, tampouco, de relatos detalhados dos seus trabalhos de investigação científica, nos quais o leitor pudesse obter informações precisas sobre seus procedimentos e resultados de pesquisa. Parecem ser, justamente, textos “jovens”, escritos com entusiasmo e pressa, repletos de ideias fecundas que precisariam ser canalizadas num programa de trabalho a longo prazo para que pudessem ser explorados em toda a sua riqueza (p.21).

De acordo com a autora, este *programa de trabalho* de fato existiu, e as ideias de Vygotsky multiplicaram-se e desenvolveram-se na obra de seus colaboradores, tais como Luria e Leontiev.

### **Concepções vygotskianas: repercussões em contextos educacionais**

Baseando-se no que até aqui foi exposto, é possível buscar elementos do pensamento vygotskiano que subsidiam uma reflexão no que concerne à área educacional.

A partir do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, pode-se inferir que é aí onde deve repousar os esforços do professor, ou seja, é na zona de desenvolvimento proximal que um educador pode agir para auxiliar o estudante na aprendizagem de algo novo. Olhando-se para além do momento atual, com referência no que está para acontecer na trajetória do indivíduo, o ensino dar-se-ia de maneira prospectiva e como consequência de uma mediação planejada.

Pode-se, além disso, dizer que os pressupostos vygotskianos valorizam a função da escola, uma vez que é este o local privilegiado para transmissão do conhecimento cultural acumulado, ou seja, espaço planejado para que o sujeito/aluno se relacione com os conteúdos culturais relevantes para o seu desenvolvimento, através da mediação pedagógica, desenvolvida principalmente pelo professor. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de se criarem no espaço escolar possibilidades efetivas do acesso de todos a esses conhecimentos, através de mediações pedagógicas de qualidade. A escola, por sua vez, deve organizar-se para que todos os que aí atuam assumam as responsabilidades intrínsecas de suas

funções, e trabalhem no sentido de garantir a aprendizagem do aluno, corroborando assim para o desenvolvimento deste enquanto ser social, histórico e cultural.

Assim como a escola, o professor exerce papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, pois tem a possibilidade, como já foi apontado, de interferir em sua zona de desenvolvimento proximal; mas também porque, na prática, é o principal responsável pelo planejamento das condições de mediação pedagógica em sala de aula.

O conceito de mediação é central no pensamento vygotskiano, uma vez que se postula que a relação homem-mundo é mediada e, assim como se dá no desenvolvimento, a aprendizagem ocorre a partir da interação entre indivíduo e objeto, através de um elo mediador. Daí a importância, na abordagem histórico-cultural, da mediação pedagógica. Oliveira (1997) ressalta que os alunos não são dotados de instrumentos endógenos para desenvolverem-se plenamente sozinhos. A mediação, então, no contexto escolar, passa (e deve) ter um caráter intencional e sistematizado; neste sentido, à mediação pedagógica é conferido papel de destaque nos processos de aquisição de conhecimentos vividos pelos alunos:

O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (Oliveira, 1997, p.62).

Um dos pontos que conferem a esta abordagem uma efetiva direção para as práticas educacionais é que, ao conferir ao professor papel de destaque nas relações de ensino e aprendizagem, reafirma-se o processo diretivo do processo educacional. Contudo, para Vygotsky, é importante destacar que, ao postular a intervenção do outro como positiva e essencial ao desenvolvimento, não se está referindo a um controle de um sujeito sobre o outro, nem tampouco sugerindo um trabalho diretivo autoritário, dado que, para a abordagem histórico - cultural, o sujeito não é passivo, nem ativo, mas sim interativo. O papel do professor, portanto, é o de mediador entre o aluno e os conteúdos escolares (acumulado sócio e historicamente), buscando pelas indagações de seus alunos, bem como focando sua atuação nos ‘ciclos’ em desenvolvimento, de maneira a estimulá-los na construção do conhecimento.

Para a pesquisa que aqui se propõe, o “papel do outro”, refletido através do conceito de *mediação*, é ponto crucial. Isto porque, de acordo com os objetivos da pesquisa, pretende-se caracterizar as práticas pedagógicas de uma professora de sucesso, as quais são **mediadoras** na constituição do aluno como sujeito leitor; como também, identificar os **agentes mediadores** que possibilitaram a esta professora tornar-se uma docente de sucesso.

Neste sentido, vale destacar os estudos de Pino (2005), consoantes com a abordagem histórico-cultural. Segundo o autor, ao nascer, o indivíduo humano apresenta dois nascimentos: o biológico e o cultural. Nascer culturalmente, para o autor, é o que distingue e caracteriza o indivíduo como humano/da espécie humana, uma vez que a *cultura* deve ser entendida como o conjunto das produções humanas e, por este fato, então, a *cultura* é portadora de *significação* – aquilo que o homem sabe e pode dizer destas produções; portanto, nascer culturalmente significa a porta de acesso ao universo humano:

O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. Em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação (Pino, 2005, p.59).

Sendo assim, neste trabalho, diante do que até aqui foi exposto, assume-se que aquilo que o Homem é, e aquilo que o Homem sabe, dá-se através da *mediação* dos signos e, especialmente, do Outro, mediação que possibilitará a internalização de significados e sentidos, convertidos em intrassubjetividade. Enfim, assume- aqui, o indivíduo como ser sócio-histórico-cultural.

### **A questão da afetividade**

Assumir o indivíduo como ser sócio-histórico-cultural, através dos pressupostos vygotskianos de desenvolvimento, a partir da internalização de atividades mediadas, e voltando-se para o contexto escolar, no qual se insere esta pesquisa, remete-nos, impreterivelmente, à outra dimensão do social destacada por Vygotsky – a afetividade.

Durante muitos séculos predominou, no pensamento ocidental, uma concepção dualista de Homem, que o cindia em duas dimensões: a Razão e a Emoção. Uma vez que se caracterizava o Homem como ser racional, a razão sempre foi eleita como a dimensão superior, em detrimento da emoção, considerada uma dimensão sombria e perigosa para o ser humano.

Segundo Leite (2013):

(...) somente com o advento de teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas centradas nos determinantes culturais é que se criaram as condições para o fortalecimento da concepção monista, onde razão e emoção são entendidas como dimensões indissociáveis, vistas como “dois lados de uma mesma moeda”, mantendo entre si múltiplas relações de determinação; assim, não é mais possível analisá-las separadamente (p.48).

Neste sentido, Vygotsky “defendeu a visão monista do ser humano e enfatizou, em seus estudos, a íntima relação entre afeto e cognição.” (Tassoni, 2000, p.13). Através de um aprofundamento dos estudos de seus contemporâneos e na tentativa de combater a visão dualista (apontando-a como um dos principais problemas da teoria psicológica de sua época), Vygotsky buscou desenvolver sua própria teoria sobre as emoções.

Segundo o estudioso russo, o indivíduo, ao nascer, apresenta emoções filogenéticas (instintivas), herdadas biologicamente. Ao longo da vida, tais emoções se desenvolvem através do contato com o Outro e das interações sócio-históricas-culturais, os quais possibilitam a *internalização e o desenvolvimento* dessas emoções e sentimentos, atingindo um nível superior. Sendo assim, as emoções “isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo.” (Vygotsky, 1998 **apud** Tassoni, 2000, p.16).

Sua tese não refuta a importância das emoções ditas instintivas, tais como o medo, a raiva, a alegria, uma vez que estas são responsáveis pela auto conservação do indivíduo. Contudo, a evolução das emoções, no plano intrapessoal, dá-se no sentido em que estas passaram ao campo da significação e do sentido – o plano simbólico.

As reflexões feitas por Vygotsky possibilitaram destacar a imensa complexidade que envolve o desenvolvimento das emoções humanas e afirmar que tal desenvolvimento está em harmonia com a própria distinção que faz entre processos psicológicos superiores e inferiores e sua concepção de desenvolvimento cognitivo. Defende que as emoções não

deixam de existir, mas evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos (Tassoni, 2000, p.19).

Neste sentido, pode-se inferir que as emoções, inevitavelmente, estão presentes no processo do desenvolvimento humano.

Em consonância com o pensamento vygotskiano, encontra-se a teoria do francês Henri Wallon, para quem “o processo de desenvolvimento humano é determinado pela contínua relação que se estabelece entre três grandes núcleos funcionais – a afetividade, a cognição e o movimento – que vão produzir o quarto núcleo que ele chamou de pessoa.” (Leite, 2013, p.48).

Para Wallon, emoção e afetividade são de conceitos diferenciados, embora relacionados. Enquanto a emoção é caracterizada pelo vínculo inicial que o recém-nascido estabelece com as pessoas do ambiente, constituindo-se de componentes orgânicos para manifestações iniciais do estado subjetivo, a afetividade é postulada como uma dimensão mais complexa, a qual se desenvolve à medida que o indivíduo se apropria dos processos simbólicos da cultura, e que engloba as emoções (de origem biológica) e os sentimentos (de origem psicológica):

Pode-se dizer que as emoções vão se complexificando e se cognitivizando para construir a dimensão afetiva no indivíduo. Assim, para o autor, emoção e cognição coexistem continuamente no processo de desenvolvimento... (Leite, 2013, p.49).

Sendo assim, ainda de acordo com Leite (2013), ambos os autores – Vygotsky e Wallon – assumem uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações da afetividade: de orgânicas, à medida que o indivíduo desenvolve-se na cultura, ganham complexidade, passando a atuar no universo simbólico, se manifestando complexa e ampliadamente. Desta forma, ambos assumem o caráter social da afetividade, a qual se constitui na relação com o outro:

Assim, o tipo de relação afetiva que se estabelecerá entre o sujeito e os objetos culturais dependerá, concretamente, da história de mediação vivenciada pelo sujeito com o respectivo objeto, a qual, em grande parte, é determinada pela presença do outro nas relações sociais. (Leite, 2013, p. 49).

No que concerne ao escopo deste trabalho, considera-se, a partir do que até aqui foi exposto, o caráter eminentemente social e afetivo da aprendizagem. Sendo

assim, assume-se a importância da mediação pedagógica no estabelecimento da relação entre o aluno e o objeto de conhecimento, neste caso a leitura, bem como a qualidade desta mediação.

A leitura, objeto cultural e atividade humana, ocupa amplo espaço no ambiente escolar. Sendo assim, torna-se objeto de conhecimento para os alunos, mediado pela prática pedagógica docente.

Através da mediação, a leitura passará do plano interpessoal para o plano intrapessoal e se constituirá como história individual do sujeito. E, de acordo com os pressupostos wallonianos e vygotskianos, estas experiências também são afetivas.

Portanto, pode-se dizer, pensando na relação aluno-leitura, que as características dessa mediação, neste caso, da mediação pedagógica da professora, vão determinar a natureza afetiva dessa relação, logo, vão determinar, de acordo com a qualidade desta mediação, movimentos de aproximação ou de distanciamento entre o aluno e o objeto de conhecimento - a leitura. Daí os objetivos deste trabalho, em caracterizar as práticas pedagógicas de uma professora de sucesso na formação de alunos leitores, bem como identificar os agentes mediadores que possibilitaram a essa professora tornar-se uma docente de sucesso (Leite, 2012), uma vez que possibilita ao sujeito (alunos) a apropriação do objeto de conhecimento (leitura/ constituição do sujeito leitor) simultaneamente ao estabelecimento de uma relação afetivamente positiva entre os alunos e a leitura.

## 1.2. A Leitura

A leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares (...).  
Abordar a leitura é (...) considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la.  
(Chartier, 1990, p. 123)

No ano 5.000 a.C, surge, como código de representação simbólica do pensamento, a escrita. Di Nucci (2001) destaca que a escrita sempre esteve associada a relações de poder e de dominação, configurando-se como uma das

principais causas do surgimento das civilizações modernas e dos desenvolvimentos científico, tecnológico e psicossocial:

Enquanto prática social, a escrita tem uma história rica. Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural (Di Nucci, 2001, p.47).

Isto porque vivemos em uma sociedade grafocêntrica, organizada, em diferentes âmbitos, pela escrita. Sendo assim, o domínio da escrita e, conseqüentemente, da leitura é fator indiscutível para a inserção do indivíduo nas práticas de cidadania. Smolka (2010) corrobora esta ideia:

A leitura de classificados num jornal, a leitura de um artigo ou de um livro, a leitura de uma nota fiscal, de propaganda ou de anúncios luminosos, seja para informação, fruição ou estudo, seja mesmo incidentalmente, no percurso do ônibus para o trabalho, num supermercado ou na escola são alguns dos modos e momentos de leitura que ocorrem cotidianamente e diversificadamente, dadas as condições de vida em nossa sociedade atual (p.39).

Com isso, a autora destaca que, considerando a dinâmica atual de nossa sociedade letrada e a diversidade de funções que a linguagem escrita vem adquirindo, “(...) a mera descrição do comportamento observável de um indivíduo em (suposta) situação de leitura não nos informa ou esclarece, necessariamente, a respeito da atividade da leitura” (Smolka, 2010, p. 39). Este fato está atrelado, segundo a autora, à ênfase que tem norteador, no caso brasileiro, durante as últimas décadas, a leitura – concebida como “processo de interlocução, delineada (...) pela atividade discursiva, fundada em interações sociais e delas constitutiva ” (p. 38).

Contudo, a concepção em torno da leitura nem sempre se apresentou desta forma.

Grotta (2000), com base em autores tais como Britto (1992), Goodman (1996), Grigoletto (1995), Palma (1984), Smith (1989) e Terzi (1995), traça, em seu estudo, um detalhado panorama acerca das concepções envolvendo a leitura, anteriores às concepções atuais.

A autora elucida a predominância, na década de 60, dos preceitos estruturalistas da linguagem, sob os quais o ato de escrever era considerado como mera transcrição fonética, sendo que o ato de ler definia-se pela decodificação e oralização dos símbolos gráficos. Sob esta perspectiva, a leitura era concebida

como instrumento da linguagem, um processo de tradução do código linguístico escrito. Disto decorre que a compreensão de um texto dava-se, necessariamente, através de sua oralização. O sentido atribuído ao texto revestia-se de apenas uma possibilidade – a “correta”, uma vez que era considerado como algo estático, pronto e acabado no interior do próprio texto. Sendo assim, com base em Grigoletto (1995), a autora esclarece:

(...) o texto era considerado uma fonte de verdades (...). O autor era considerado a instância máxima quanto à atribuição do sentido ao texto; depois dele, somente o professor era capaz de apreender exatamente o que o escritor tentou transmitir, por isso, cabia-lhe a tarefa de ensinar os alunos a atingirem a compreensão. O ensino de leitura era baseado em perguntas sobre o sentido literal do texto, além de exercícios de discriminação visual, de transcrição fonética, e decomposição dos fonemas. (...). Desta maneira, o leitor assumia uma posição passiva diante do texto, de apreensão e assimilação das ideias do autor. O sentido era considerado como uma propriedade do texto, cabendo ao leitor simplesmente recuperá-lo, decodificá-lo. Ou seja, desconsiderava-se que a significação de um texto envolve as condições de produção do mesmo; isto é, pressupõe a constituição ideológica do leitor e conseqüentemente do sentido (Grotta, 2000, p. 28 e 29).

A autora aponta ainda que, no final da década de 60, a leitura passa a ser considerada como a “chave do sucesso da escolaridade e da independência na aprendizagem” (p. 29). Neste sentido, Smolka (2010), postula:

As décadas de 1970 e 1980, bem marcadas por uma visão cognitivista do desenvolvimento da criança, configuraram uma grande preocupação com o sujeito – leitor. Nessas décadas, estudos e pesquisas em psicologia e linguística assinalaram a leitura como um processo ativo – de decodificação, de busca e extração de informações de um texto, de reconstrução de sentido, de compreensão (...) em contraposição ou complementação ao enfoque anteriormente restrito às habilidades perceptivas e motoras (Smolka, 2010, p. 38).

Diante disto, pode-se inferir que o protagonista do ato de leitura volta-se para o leitor - é nele que se centraliza a produção de sentidos. Desta forma, esta concepção de leitura desconsidera a dialogia e a interação social.

Posteriormente a este período, a leitura passa a ser concebida em uma nova perspectiva – uma visão dialética ou interativa - como um processo de interlocução. Assim, passa a ser compreendida como uma prática humana; portanto, prática criadora, além de atividade produtora de sentidos - inventiva, dialógica e datada (Certeau, 2009; Chartier, 2002; Bakhtin, 2003; Smolka, 2010). Neste trabalho,

assume-se esta concepção de leitura, visto que, concebida como linguagem, a leitura “dialoga, media, transforma e constitui os sujeitos durante sua atividade” (Higa, 2015, p. 27).

Nesta perspectiva, autor, texto e leitor participam do processo de construção de sentidos. O texto configura-se como um espaço discursivo, mediando a interlocução entre autor e leitor; não possui um único e imutável sentido, abrindo-se a possibilidade de sentidos diversos (polissemia). Assim,

(...) o texto não tem sentido fora de suas condições de produção. Sua leitura é uma construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio histórico, ideológico e pela sua história de leituras (...). Desta forma, o texto é considerado como um veículo revelador e transmissor de crenças, valores e ideologias, o que influencia a significação e os sentidos que o leitor pode construir a partir do texto. (...) o leitor é considerado como um sujeito ativo que participa da construção dos sentidos possíveis a um mesmo texto. Ele relativiza o que o autor tentou transmitir através da linguagem escrita, contextualizando sócio histórica e ideologicamente seu discurso (Grotta, 2000, p. 31).

Higa (2015), com base em autores tais como Bakhtin (2003), Cavallo e Chartier (1998), Chartier (2004), Certeau (2009) e Goulemot (2009), destaca, ainda, outro fator relevante desta concepção dialética de leitura. A autora ressalta a historicidade da leitura e os diversos modelos, no decorrer do tempo, que perpassaram esta prática; disto decorre “olhar” para as comunidades leitoras e para os sujeitos reais (datados e contextualizados). Há de se considerar que, a princípio, muitos escritos foram realizados com a premissa de conservação e memória, e não destinados a leitores. Posteriormente, quando produzidos para o uso, suas leituras deram-se, predominantemente, de forma oralizada; as poucas obras lidas eram, em sua maioria, religiosas; contudo, eram lidas intensivamente, até que fossem decoradas. No período helenista, surgem os manuais de retórica e tratados gramaticais, refletindo a preocupação com a expressividade da voz. Após os anos de 1750, instaura-se a laicidade das leituras, imperando a forma silenciosa e individual... Deste modo:

É na tensão entre “disciplina” e “invenção”, entre as “estratégias” e as “táticas” dos sujeitos, que a leitura se configura. Faz-se necessário, portanto, observar atentamente os textos escritos, as notas dos autores, as recomendações de leitura, os inventários e demais registros e, principalmente, olhar para as práticas concretas de leitura e as relatadas, para que se possa tecer o fenômeno da leitura. Com isso, nota-se que as diversas práticas vão se constituindo frente às transformações históricas e

que também interferem nas concepções que se têm dos leitores, que no percurso histórico, foram alcançando diferentes status. Em determinados momentos, os leitores foram considerados como a partícula passiva, que simplesmente deveriam decodificar o escrito e as intenções do autor, pressupondo-se a possibilidade de uma leitura autorizada e correta (Higa, 2015, p. 29).

Contudo, a leitura é atividade humana (Smolka, 2010) e a atividade humana só ocorre e tem sentido na concretude das relações interindividuais...

Por isso, quando falo da atividade da leitura, não falo, simplesmente, de um “comportamento” de leitura, de uma maneira de proceder ou de um conjunto de habilidades e atividades frente a um texto num contexto social. Falo da atividade da leitura como forma de linguagem, originária na dinâmica das interações humanas – portanto, de natureza dialógica – que, em processo de emergência e transformação no curso da História, marca os indivíduos (em termos cerebrais mas não genéticos) e configura as relações sociais. Falo da leitura não como um mero “hábito” adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos dessa atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto medeiam a experiência humana (...). Falo, portanto, da leitura como mediação, como memória e prática social (Smolka, 2010, p. 44).

Desta forma, as experiências de leitura vivenciadas por um sujeito podem vir a constituir sua subjetividade e contribuir para sua formação enquanto leitor. O que aqui se assume é que essa possibilidade se torna concreta a partir da qualidade da mediação destas experiências vivenciadas pelos sujeitos em relação a esta prática social.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Fundamentação Teórica

Em função dos objetivos da pesquisa – caracterizar as práticas pedagógicas de uma professora que visa formar alunos leitores, e identificar os agentes mediadores que possibilitaram esta professora constituir-se como uma docente de sucesso - optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa, ancorando-se nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986).

A pesquisa qualitativa é definida por Bogdan e Biklen (1994) como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” (p.11).

Segundo os autores, a investigação qualitativa, tal como os autores a definem, possui cinco características:

1. Ambiente natural como fonte direta de dados e investigador como principal instrumento. Isto significa que os investigadores qualitativos se inserem no contexto de estudo, pois entendem que as ações podem e devem ser mais bem compreendidas quando são observadas no ambiente habitual em que ocorrem. O papel do investigador reveste-se de grande importância, pois os dados coletados serão complementados pelas informações que o mesmo obteve através do contato direto com a situação em análise; além disto, é o pesquisador quem revê os materiais coletados em sua totalidade, e o instrumento chave de análise perpassa o seu entendimento.

Neste sentido, vale destacar que no trabalho aqui proposto, a pesquisadora frequentou o local de estudo – uma sala do terceiro ano do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal, localizada no interior de São Paulo, durante o ano de 2013.

2. Os dados coletados na pesquisa qualitativa são, prioritariamente, descritivos - ao invés de números, os dados recolhidos encontram-se, geralmente, na forma de enunciados verbais, frutos de observação ou de entrevistas. Os autores salientam ainda, a preocupação dos pesquisadores qualitativos em não reduzir todo o material coletado, geralmente apresentado em diversas páginas descritivas, a

símbolos numéricos, esforçando-se assim, para uma tentativa de análise dos dados em toda a sua riqueza:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (...) A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio. (Bogdan e Biklen, 1994, p.49).

Na presente pesquisa, a pesquisadora realizou, durante o ano de 2013, treze observações videogravadas das atividades de leitura<sup>6</sup> desenvolvidas por uma professora considerada de sucesso, utilizando-se, também, do diário de campo no qual descreveu os acontecimentos mais relevantes presenciados, procurando-se obter a maior riqueza de detalhes possível. Após as observações, procedeu-se à edição das observações videogravadas na atividade de Contação de Histórias, a qual foi apresentada à professora em sessão de autoscopia (vide Anexo 2) no mês de julho de 2015; da mesma forma, contudo, sem o movimento de edição das imagens por parte da pesquisadora, apresentou-se o vídeo referente à atividade Venda de Livros na Biblioteca, em sessão de autoscopia realizada em novembro de 2015 (vide Anexo 3).

3. Interesse maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Neste tópico pode-se dizer que interessa mais ao investigar saber “como?” do que “o quê?”. Traduzindo-se para os objetivos deste trabalho, interessa verificar como são caracterizadas as práticas pedagógicas de uma professora que tem por objetivo formar alunos leitores, e como/quais agentes mediadores possibilitaram a esta professora constituir-se como uma docente de sucesso.

4. Análise de dados de forma indutiva. De acordo com os autores, os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao contrário, na medida em que os dados são coletados e agrupados, vão sendo construídas as abstrações e/ou inferências. Analisar os dados de forma indutiva significa que as conclusões foram construídas à medida que os dados foram recolhidos e agrupados.

5. É de importância vital, na abordagem qualitativa, o *significado*:

“Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

---

<sup>6</sup> O resumo das atividades observadas encontra-se disponível no anexo 1.

Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes*<sup>7</sup>.”  
(Bogdan e Biklen, 1994, p. 50).

Os autores ressaltam que, ao apreender as perspectivas dos participantes, a abordagem qualitativa permite verificar a dinâmica interna das situações, aquilo que os sujeitos experimentam, e como estes interpretam suas experiências e estruturam o mundo social em que vivem – os quais frequentemente fazem-se invisíveis ao observador externo.

No presente trabalho, elegeu-se a autoscopia como procedimento para apreensão da perspectiva da professora, sujeito da pesquisa. Buscou-se elucidar, através de suas falas, a caracterização de suas práticas pedagógicas na formação de alunos leitores, além da identificação dos agentes mediadores os quais a possibilitaram constituir-se como uma professora de sucesso.

A metodologia escolhida mostrou-se coerente com a perspectiva teórica sobre a importância da mediação na constituição humana, apresentada no capítulo 2. Assume-se aqui, em consonância com Lüdke e André (1986) que:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (p.5).

Desta forma, o ser humano deve ser compreendido historicamente, constituindo-se na/pela cultura, através de um contínuo e intenso processo de relações interpessoais e mediações. Assim, justifica-se a escolha pela metodologia qualitativa para a realização desta pesquisa.

---

<sup>7</sup> Grifo do original.

## 2.2. Caracterização do Sujeito

Embora a pesquisa aqui proposta não se caracterize como um estudo definido por Bogdan e Biklen (1994) como “Histórias de Vida” (cujo objetivo, de acordo com os autores, é coligir uma narrativa em primeira pessoa, através de entrevistas exaustivas a uma pessoa), compactua-se com esta tipologia no que diz respeito à:

Regra geral, os investigadores que realizam este tipo de estudos de caso encontram-nos por acaso. Não decidem qual o “tipo” de sujeito que desejam entrevistar, partindo, em seguida, em busca de alguém que corresponda ao modelo. Pelo contrário, encontram uma pessoa que os impressiona como sendo um objeto interessante e resolvem, depois, prosseguir o estudo. (Bogdan e Biklen, 1994, p.93).

Desta forma, definiu-se o perfil do sujeito de pesquisa deste trabalho: uma educadora de Ensino Fundamental I, atuante na rede pública de ensino – professora Dalva<sup>8</sup>.

A professora escolhida também foi o sujeito da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso, realizada pela pesquisadora (Teixeira (2011)). Naquele estudo, a partir da análise da prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa, nas séries iniciais, considerada positivamente diferenciada por seus pares – Dalva -, obtiveram-se dados que revelaram a boa qualidade da mediação da professora. Através de suas práticas pedagógicas, valorizava a formação do sujeito leitor, contribuía para a autonomia dos educandos e propunha atividades diversas e motivadoras para a abordagem dos conteúdos.

É interessante observar, que naquela ocasião, a escolha ocorreu segundo três critérios que se faziam necessários em função dos objetivos do estudo – analisar as práticas pedagógicas, no ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais, de uma professora considerada diferenciada por seus pares, investigando-

---

<sup>8</sup> O sigilo quanto à identificação foi garantido a todos os envolvidos na pesquisa. Sendo assim, todos os nomes citados no decorrer deste trabalho são fictícios.

se a qualidade da mediação pedagógica e seus impactos na relação entre os alunos e os conteúdos abordados:

- 1) A professora deveria atuar no Ensino Fundamental I, preferencialmente nas séries finais desta etapa, pressupondo-se tratar de uma sala de alunos já alfabetizados.
- 2) A professora deveria ser considerada bem sucedida ou positivamente diferenciada pelos seus pares.
- 3) A professora, os alunos e seus responsáveis deveriam concordar com a participação na pesquisa, permitindo a coleta de dados necessários ao estudo.

A partir desses critérios, a pesquisadora realizou contato com diversos profissionais da Educação, em sua cidade, em busca de referências; as indicações levaram a pesquisadora à professora Dalva:

Dalva formou-se em 1988, cursando o magistério técnico e, posteriormente, a faculdade de Pedagogia. Concursada, trabalha desde 1989, prioritariamente com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental I. Refere que iniciou sua docência em classes de Educação Infantil, porém não gostou da experiência, deixando clara sua preferência pelo Ensino Fundamental (...). Dalva demonstra muita preocupação com sua função, tendo realizado pós-graduação/especialização em Educação Infantil e Educação Inclusiva, bem como diversos cursos de capacitação profissional propostos pelo município ou por iniciativa própria, nas áreas de Letramento, Contação de Histórias, Educação Ambiental, etc. Leitora ávida, ressalta que o objetivo de seu trabalho é que seus alunos se relacionem positivamente com a leitura, incorporando-a às suas vidas, e que se expressem crítica e criativamente através da escrita. Além da qualidade de sua mediação para a formação do leitor, a professora se mostra muito preocupada com o material de trabalho, a instrução dos conteúdos e a relação educador – educando. (Teixeira, 2011, p. 26).

Naquela pesquisa, a definição dos objetivos e a escolha do sujeito foram marcadas pela proposta de Leite (2013):

(...) durante décadas, as pesquisas, de forma compreensível, focaram a questão dos determinantes do fracasso escolar, analisando situações que produzem a exclusão. Assim, a partir de 1990, resolvemos enfatizar pesquisas envolvendo as experiências de sala de aula que produzem inclusão. (p.28).

Sendo assim, na presente pesquisa, optou-se por continuar com a professora Dalva, objetivando, agora, caracterizar as suas práticas pedagógicas que tenham por finalidade formar alunos leitores, como também identificar os agentes mediadores que a possibilitaram tornar-se uma docente de sucesso.

Dalva concordou em participar desta pesquisa no ano de 2013 e oportunizou um momento, em reunião com os pais do terceiro ano do Ensino Fundamental, para a pesquisadora informá-los acerca dos objetivos e participações, oportunidade na qual foi entregue, para preenchimento dos responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) <sup>9</sup>. Vale destacar, que naquele momento, o objetivo do trabalho consistia em analisar, a partir das práticas pedagógicas (no ensino de leitura) de um educador da rede pública de ensino, os impactos que tais práticas exerciam sobre as práticas sociais de leitura dos alunos.

Foi após a realização das observações das atividades de leitura, desenvolvidas nas aulas da professora Dalva, através da obtenção de dados de coleta, que o objetivo aqui proposto foi se delineando.

### **2.3. Procedimentos de Coleta de Dados**

Após a seleção da professora, sujeito desta pesquisa, tendo-se obtido as autorizações necessárias para a realização do estudo, passou-se ao trabalho de campo para a coleta de dados.

Para Bogdan e Biklen (1994):

(...) o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...) não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. (p. 113).

Desta forma, procedeu-se às observações videogravadas, as quais geraram as imagens a serem apresentadas à professora Dalva através do procedimento de autoscopia.

---

<sup>9</sup> Parecer nº 374.517, de autorização da CEP; data da relatoria: 27/08/2013.

## . Observações com registro em diário de campo

De acordo com Lüdke e André (1986):

(...) a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. (p.26).

As vantagens, às quais se referem as autoras, dizem respeito à experiência direta do pesquisador para verificação da ocorrência de um fenômeno, à possibilidade do pesquisador em recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado e à oportunidade de apreensão da perspectiva dos sujeitos, entre outros.

Combinou-se com a professora, antecipadamente, os dias e horários das sessões de observação. Consoante com o objetivo da pesquisa, a pesquisadora frequentou as aulas da professora Dalva planejadas com atividades de leitura, entre os meses de março e setembro de 2013, totalizando treze sessões de observações videogravadas, de aproximadamente cinquenta minutos cada, que compreenderam sete diferentes tipos de atividades de leitura desenvolvidas pela professora. Um resumo descritivo destas atividades encontra-se no Anexo 1 deste trabalho.

Seguindo os critérios de definição de Lüdke e André (1986), a pesquisadora apresentou-se como “*observador participante*”. Segundo as autoras, nesta posição, o pesquisador tem acesso a uma ampla e variada fonte de informações, podendo solicitar a colaboração dos sujeitos. A observação participante foi possível uma vez que os sujeitos estavam cientes do papel da pesquisadora e dos objetivos do estudo.

A pesquisadora chegava à sala e sentava-se na última carteira da primeira fileira à esquerda da sala; este lugar permitia bom enquadramento no equipamento de filmagem e visualização da sala como um todo por parte da pesquisadora.

As atividades eram videogravadas enquanto a pesquisadora registrava suas observações no diário de campo. Além das atividades, registravam-se as interações professor – aluno e aluno – aluno, no transcorrer de todo o tempo de observação – esses momentos de interação eram captados na filmagem, pela pesquisadora, através da seleção de zoom no equipamento de filmagem.

Após deixar a escola, a pesquisadora lia suas observações e acrescentava informações e reflexões que não foram possíveis de serem realizadas na sala de aula.

Vale ressaltar que questões genéricas, tais como: Em que consiste a atividade? Como a professora a aplica e conduz? Como os alunos reagem à atividade proposta? Como se dá o envolvimento dos alunos na atividade? – nortearam o processo de coleta de dados.

### **. Sessões de Autoscopia com a professora**

Linard (1980, *apud* Leite e Colombo (2006), refere-se à autoscopia como um procedimento de coleta de dados no qual o sujeito tem seu comportamento videogravado em um ambiente e, posteriormente, é colocado em uma situação para observar esse material gravado, editado ou não, para que emita comentários sobre o mesmo, por solicitação do pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa. Desta forma, os dados primários configuram-se nos relatos verbais emitidos pelo sujeito na situação de observação de suas imagens, durante e/ou após a transmissão, os quais também são gravados, para análise posterior.

Através de seus estudos, Leite e Colombo (2006) consideram, ainda, que este procedimento representou efetivo aprimoramento na qualidade da pesquisa qualitativa, uma vez que possibilitou ao sujeito um papel marcadamente ativo no processo de coleta de dados.

Desta forma, a partir das observações vídeo gravadas no ano de 2013, referentes às atividades de leitura desenvolvidas pela professora Dalva, selecionaram-se (a julgar-se pelo envolvimento das crianças) as atividades de Contação de Histórias e Venda de Livros na Biblioteca. Os vídeos referentes à atividade de Contação de Histórias foram editados e recortados de modo que se observasse como se dá o andamento da atividade, bem como a interação e reação dos alunos, resultando em um novo vídeo, com aproximadamente cinco minutos de duração, utilizado na sessão de autoscopia.

Em julho de 2015 realizou-se a sessão de autoscopia sobre a referida atividade. Iniciou-se a sessão com a informação à professora sobre a atividade que seria desenvolvida. Em seguida, apresentou-se o vídeo editado, sem interrupções. Posteriormente, a pesquisadora solicitou à professora que comentasse sobre os aspectos que julgasse importantes no material apresentado.

Em relação à outra atividade selecionada – Venda de Livros na Biblioteca – optou-se por apresentar as imagens sem edição prévia pela pesquisadora. A própria professora controlava o avanço das cenas. Esta sessão de autoscopia foi realizada em novembro de 2015.

Vale ressaltar, de acordo com Leite e Colombo (2006), em relação ao papel do pesquisador no procedimento de Autoscopia:

(...) parece igualmente importante destacar a sua condição ativa, no sentido de garantir as condições interacionais e dialógicas com os sujeitos, condição que julgamos fundamental nas sessões de Autoscopia. A habilidade de intervenção do pesquisador, na hora certa e de forma adequada, sem que isso seja percebido pelo sujeito como um entrave para o seu processo de expressão, parece ser essencial... (p.126).

Neste sentido, a pesquisadora elaborou um roteiro semi – estruturado de perguntas, em consonância com o objetivo da pesquisa, visando caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora para a formação de alunos leitores e identificar os agentes mediadores que possibilitaram esta professora constituir-se como uma docente de sucesso. Sendo assim, as perguntas que não eram contempladas no discurso livre da professora eram feitas pela pesquisadora, na tentativa de maior alcance dos objetivos.

### 3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Bogdan e Biklen (1994) definem a análise de dados como:

(...) o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.205).

Os autores, em consonância com Lüdke e André (1986), ressaltam que a análise dos dados ocorre nos diversos estágios da investigação; contudo, é após o encerramento dos trabalhos de coleta de dados, que esta etapa se torna mais sistemática e formal.

A análise realizada durante a etapa de trabalho de campo envolve tomar decisões a fim de estreitar o âmbito de estudo, bem como definir qual tipo de estudo se deseja realizar. Já a análise realizada após a coleta de dados, consiste, basicamente, em desenvolver categorias de codificação, o que envolve vários passos: “percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.221). Sendo assim, as categorias revelam-se como ferramenta fundamental para a organização dos dados descritivos obtidos.

Bardin (1977), por sua vez, propõe a organização da análise em três polos cronológicos, sendo eles: pré - análise, exploração do material e tratamento dos resultados, incluindo inferência e interpretação.

A pré – análise refere-se à organização, propriamente dita, do material obtido na investigação. A fim de apropriar-se do material a ser analisado, realizam-se sucessivas leituras, aproximações e distanciamentos, para que sejam eleitos os documentos que irão compor a análise de dados.

Na etapa de exploração do material, tendo se apropriado do conteúdo dos documentos, devem-se destacar acontecimentos relevantes e/ ou que se repetem, padrões de falas ou comportamentos e formas de pensamentos dos sujeitos. Percorrer o material diversas vezes em busca dessas regularidades, padrões ou tópicos, requer que os mesmos sejam nomeados, uma vez que se busca um sistema de codificação dos dados. Realizar esta nomeação consiste em desenvolver

as categorias de codificação, acima citadas, quando se refere aos estudos de Bogdan e Biklen (1994).

A última etapa – tratamento dos resultados – consiste na interpretação, análise e discussão dos dados, à luz do referencial teórico em que se ancora o investigador.

Na pesquisa que aqui se apresenta, procurou-se desenvolver a organização dos dados - obtidos através dos procedimentos de coleta de dados (descritos no capítulo 2.3 deste trabalho) com base nos polos cronológicos de Bardin, acima descritos.

Portanto, vale lembrar que os dados obtidos se referem a treze sessões de observação, videogravadas e registradas em diário de campo pela pesquisadora, as quais englobam sete diferentes atividades que envolvem a Leitura, desenvolvidas em sala de aula pela professora, sujeito da pesquisa. Além disso, integram os dados, os relatos da professora, obtidos em duas sessões de Autoscopia que tratam, respectivamente, de duas atividades escolhidas dentre o conjunto observado: a Contação de Histórias e a Venda de Livros na Biblioteca.

Desta forma, na fase de pré – análise, realizaram -se as *leituras flutuantes* de todo o material obtido:

(...) A primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura <flutuante>, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai tornando-se mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (Bardin, 1977, p. 96).

Vale ressaltar que as observações realizadas, gravadas e registradas em diário de campo pela pesquisadora, foram fundamentais no processo da escolha dos dados a serem analisados. Sendo assim, das atividades observadas e videogravadas, duas (já citadas anteriormente) foram eleitas para as sessões de Autoscopia realizadas com a professora (as sessões, transcritas na íntegra, compõem os anexos 7.2 e 7.3 deste trabalho). Vale reforçar que a escolha pelas atividades “Contação de Histórias” e “Vendas de Livros na Biblioteca” pautou-se decisivamente pela verificação, através das observações realizadas pela pesquisadora, do envolvimento e prazer demonstrado pelos estudantes, bem como pelo entusiasmo demonstrado pela professora, na realização destas atividades.

Desta forma, os relatos da professora sujeito da pesquisa, obtidos nas duas sessões de Autoscopia, configuram-se como um dos documentos centrais para o processo de análise dos dados.

Explorando o material definido para análise, em consonância com o objetivo do estudo, identificaram-se três conjuntos de categorias de codificação, aqui chamados de núcleos temáticos. O primeiro conjunto refere-se a núcleos que caracterizam o trabalho pedagógico da professora, na atividade “Contação de Histórias”, apresentada na primeira sessão de Autoscopia; são eles: Objetivos, Planejamento, Resultados, Relações com os alunos, e Envolvimento Organizacional/ Trabalho Coletivo. O segundo conjunto é composto pelos mesmos núcleos do primeiro, acima apresentados, diferindo quanto à atividade abordada, que, neste caso, refere-se à “Venda de Livros na Biblioteca”. O terceiro e último conjunto é composto por núcleos que caracterizam o processo de constituição da professora enquanto docente que desenvolve atividades pedagógicas que visam à constituição do aluno como sujeito leitor, composto a partir das falas registradas em ambas as sessões de Autoscopia realizadas. Os núcleos são: Influências familiares, Pesquisas na internet (busca autônoma por conhecimento), Cursos, Livros/ Revistas/ Leituras em Geral, Modelos/Influências de Pares, Professores, Magistério, Faculdade, e Práticas de Sala de Aula. O anexo 7.4 apresenta todos os núcleos, suas definições, e os conteúdos de fala que os compõem.

Vale ainda destacar, no que se refere à criação dos três conjuntos de núcleos acima citados, que o objetivo do estudo, como se apontou acima, norteou o processo. Contudo:

(...) isto não implica que a análise surja exclusivamente a partir dos dados e não das perspectivas que o investigador possui. Pois são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar (Bogdan e Biklen, 1994, p.229).

Sendo assim, o referencial teórico assumido pela pesquisadora, bem como as observações realizadas na sala de aula, durante as atividades de leitura desenvolvidas pela professora, corroboraram essencialmente para o estabelecimento dos núcleos temáticos.

A seguir (item 3.1), os três conjuntos de Núcleos Temáticos (compostos de acordo com o quadro que se segue), são apresentados. Para ilustrá-los, foram selecionados os trechos de falas mais significativos da professora, obtidos nas sessões de Autoscopia, buscando-se destacar as questões mais relevantes de cada núcleo. Contudo,

A análise de cada núcleo não significa isolar os fatos e recortá-los de sua realidade social. Pelo contrário, significa aprofundar o olhar sobre cada um deles para, posteriormente integrá-los novamente, uma vez que todos fazem parte de um mesmo processo social, e somente articulados revelam um sentido. (Souza, 2005, p.31).

Desta forma, o significado dos resultados pode ser verificado no capítulo 4 deste trabalho, onde os dados obtidos são discutidos globalmente, à luz dos referenciais teóricos que servem de ancoragem para a pesquisa, considerando-se de antemão que “não existe nenhum tema que não precise ser mais investigado; é esta a crença que dá sentido à vida do investigador” (Bogdan e Biklen, 1994, p.257).

## Quadro 1 -Núcleos Temáticos

**Conjunto I de Núcleos Temáticos:** Composto por núcleos que caracterizam o trabalho pedagógico na atividade observada “Contação de Histórias”, apresentada na primeira sessão de autoscopia.

- *Item I.I – Objetivos*
- *Item I.II – Planejamento*
- *Item I.III – Resultados*
- *Item I.IV – Relações com os alunos*
- *Item I.V – Envolvimento Organizacional/ Trabalho Coletivo*

**Conjunto II de Núcleos Temáticos:** Composto por núcleos que caracterizam o trabalho pedagógico na atividade observada “Venda de Livros na Biblioteca”, apresentada na segunda sessão de autoscopia.

- *Item II.I – Objetivos*
- *Item II.II – Planejamento*
- *Item II.III – Resultados*
- *Item II.IV – Relações com os alunos*
- *Item II.V – Envolvimento Organizacional/ Trabalho Coletivo*

**Conjunto III de Núcleos Temáticos:** Composto por núcleos que caracterizam o processo de constituição da professora, enquanto docente que desenvolve atividades pedagógicas que visam à constituição do aluno como sujeito leitor, abordados em ambas as sessões de autoscopia realizadas.

- *Item III.I – Influências Familiares*
- *Item III.II – Pesquisas na Internet / Busca autônoma por conhecimento*
- *Item III.III – Cursos*
- *Item III.IV – Livros/ Revistas/ Leituras em Geral*
- *Item III.V – Modelos/ Influência de Pares*
- *Item III.VI – Professores*
- *Item III.VII – Magistério*
- *Item III.VIII – Faculdade*
- *Item III.IX – Práticas de sala de aula*

### 3.1 RESULTADOS

Conforme explicitado anteriormente, os relatos obtidos nas sessões de Autoscopia geraram três conjuntos de núcleos temáticos. Segue a descrição de todos os itens de cada Conjunto.

**PRIMEIRO CONJUNTO (I)**: composto por núcleos que caracterizam o trabalho pedagógico na atividade de “Contação de Histórias”, desenvolvida pela professora na biblioteca da escola.

**I.I – Objetivos**: este núcleo é composto por falas da professora que abordam os objetivos por ela assumidos na atividade de “Contação de Histórias”.

É... Primeiro, que eles ouçam história mesmo, né? (...) E o objetivo final é que eles peguem o gosto em ler. Porque eu acredito assim... Se eles pegarem o gosto em ler agora, mesmo que depois não tenha outra professora que incentive a leitura, eles vão sozinhos... (Professora Dalva).

De acordo com o fragmento acima, dois objetivos são citados pela professora. O primeiro consiste em proporcionar aos seus alunos a oportunidade de ouvirem histórias – e este objetivo é reforçado no terceiro conjunto de núcleos, que aborda o processo de constituição da professora, quando esta refere-se à influência de seus familiares:

Eu, desde pequena, eu vivi em uma família que teve contadores de histórias -o meu tio, minha mãe, meu pai. E eu vejo que essas crianças perderam isso, que os pais, hoje em dia, não contam histórias pra elas... Então, assim, a primeira coisa, é que eles tenham essa coisa, esse encantamento com as histórias mesmo (Professora Dalva).

O segundo objetivo, citado pela professora Dalva, refere-se a despertar o gosto pela leitura em seus alunos. Novamente, quando revela suas influências familiares (falas agrupadas no terceiro conjunto de núcleos), esse intento é corroborado:

(...) essa contação de história, essa leitura de livros, foi muito importante na minha formação como leitora. Então eu queria fazer pra eles o que tive de infância! (Professora Dalva).

Em outro fragmento, a professora estabelece um terceiro objetivo quanto à atividade:

(...) o meu projeto era o resgate dos valores através da contação de histórias (Professora Dalva).

Este objetivo foi explicitado à pesquisadora, durante a sessão de autoscopia, quando a professora revelou que a atividade se tornou parte de sua prática pedagógica, inicialmente, com o objetivo de resgatar valores através das histórias contadas aos alunos.

Quando questionada pela pesquisadora se a atividade possui fins de avaliação escolar, Dalva ressalta sua intenção em formar alunos leitores (autônomos), razão pela qual prioriza o desempenho demonstrado pelos alunos em relação às práticas de leitura:

A avaliação na verdade é você descobrir que o aluno está buscando livros... (e está) na biblioteca sozinho, que ele está lendo, sem eu precisar mandar... (Professora Dalva).

Neste núcleo, portanto, verificaram-se diferentes objetivos declarados pela professora, em relação à atividade de “Contação de Histórias”; isto pode revelar que não há um objetivo especificamente planejado para a atividade. Contudo, através da observação da pesquisadora, bem como dos relatos das crianças ao final das observações videogravadas, pôde-se verificar que a professora estabelece uma relação afetiva positiva dos estudantes com a prática da leitura. Mesmo sem uma ancoragem ou justificativa teórica, Dalva mostra-se consciente de que uma vez estabelecida esta relação, as crianças poderão tornar-se leitoras autônomas.

**I.II – Planejamento:** este núcleo apresenta dados relacionados à preparação, pela professora, da atividade “Contação de Histórias”.

Eu já tenho um monte de material, que eu já vou separando né! Então... Eu tenho meu portfólio, das minhas histórias, que eu já vou planejando... Daí, eu vejo o objetivo daquela história, se está de acordo, se... Se eu gosto, primeiro (Professora Dalva).

Através da fala da professora, verificou-se que a prática de contar histórias já está inserida em seu trabalho pedagógico há algum tempo, visto que a mesma possui uma quantidade significativa de material devidamente organizado. Contudo, destaca que os princípios norteadores no planejamento da atividade referem-se à sua própria relação positivamente afetiva com as histórias. Sendo assim, as histórias contadas aos estudantes fazem parte do rol de preferências da própria professora.

Em outro trecho, evidencia-se a necessidade de a professora, em seu preparo para a atividade, apresentar a história que será contada em material impresso e/ou manuscrito:

Daí se tem um livro e eu tenho o livro eu deixo separado, se eu não tenho eu tiro xerox ou dou um jeito de arrumar. Se é uma história que eu ouvi eu reescrevo a história, então... Eu tenho ela escrita primeiro. Aí, aquela história vai ficar comigo... Ali, viajando... Uma semana!... (Professora Dalva).

Nota-se que a professora estabelece um tempo entre a escolha de uma história que considere adequada, e o momento de apresentá-la aos alunos. O trecho abaixo refere-se à explicação de seus motivos:

Mas como é que eu posso fazer com aquela história? O que será que vai dar certo? Será que eu vou usar isso, será que vou usar aquilo? (...) Daí, eu escrevo o que eu vou usar, se vai ser lenço, se vai ser fantoche, ou não vai e tal, tal, tal... Então, daí ela está preparada! Aí eu conto para mim mesma... Eu já cheguei a gravar história... (Professora Dalva).

Pode-se perceber que a atividade requer tempo de planejamento e preparo por parte da professora, antes de ser desenvolvida com os alunos, o que revela preocupação e comprometimento com sua prática. Pode-se dizer, ainda, que a professora se mostra profundamente empenhada no planejamento da atividade:

(...) Então eu fui buscar o conto de mistério. E o trabalho que deu pra eu achar!... Porque a maioria, tudo tem assassinato, tem morte. Aí eu fui procurar na internet, no youtube, ver se tinha alguma contadora de história e daí eu achei... Achei um que era do ratinho, que o assassino, o mistério, é o ratinho. Então eu peguei essa história e preparei... (Professora Dalva).

Vale ainda ressaltar que, embora as histórias sejam escolhidas pelo gosto que despertam na professora Dalva, outra preocupação que envolve seu planejamento consiste em apresentar histórias com conteúdos relevantes para serem discutidos com as crianças:

Então quando eu pego uma história eu penso: “O que eu vou trabalhar nessa semana? Então... essa daqui vai ser boa pra isso, então eu tenho esse objetivo, não é pegar qualquer uma também e... contar. (Professora Dalva).

Este fato ilustra o objetivo declarado no item 1.1, em resgatar valores através da “Contaçon de Histórias”.

Neste núcleo, portanto, evidenciou-se o comprometimento da professora com o planejamento da atividade. Para Dalva, o preparo inicia-se com a escolha da história, passando pela decisão de qual material de apoio utilizar (lenços, fantoches, etc.), até ocorrer a apresentação. Contudo, faz-se importante destacar que este comprometimento e envolvimento com o preparo da atividade, que requer tempo e trabalho, revelam uma docente inspirada e motivada com o que faz:

De preparação, para mim é um prazer, então não é nada custoso. Porque às vezes eu estou pesquisando, eu gosto muito de mexer na internet, de pesquisar. Então eu falo, estou precisando preparar uma história nova, algo diferente, então eu vou pesquisar (Professora Dalva).

O trecho acima, retirado do terceiro conjunto de núcleos (Item - Pesquisas na Internet), corrobora a inferência acima assumida e sugere que a maior parte da preparação de aulas é realizada fora do horário de trabalho na escola, o que só reforça a imagem de dedicação e esforço da docente.

**I.III – Resultados:** este núcleo apresenta dados que caracterizam os resultados verificados por Dalva, com a realização da atividade de “Contaçon de Histórias”.

É importante destacar que as atividades de leitura, desenvolvidas com sua sala de terceiro ano do Ensino Fundamental I, foram observadas e videogravadas pela pesquisadora no ano de 2013. A edição dos vídeos referentes à atividade de “Contaçon de Histórias” foi apresentada à professora, em sessão de autoscopia, no ano de 2015, ano em que, coincidentemente, a professora Dalva assumiu os quintos anos do Ensino Fundamental I, no eixo de Língua Portuguesa, assumindo assim, os mesmos alunos do ano de 2013. Sendo assim, a professora revela à pesquisadora, com empolgação, que ainda observa os resultados de sua prática:

Tanto, que agora eu vejo resultado... O Miguel mesmo, que se alfabetizou bem dizer, comigo, nesse ano, nesse terceiro ano... Ele, o Júlio, você precisa ver os livros que eles estão lendo... Sabe, dessas coleções de Harry Potter? Esses livros assim... uma coleção lá.. Até esses dias o pai do Miguel falou que ele está lendo assim por causa de mim! E olha que no ano passado eles tiveram muita dificuldade com a professora do quarto ano, essa parte de leitura, ano passado, ficou meio que anulado da parte da professora, mas o que eu fiz no terceiro ano, estou vendo o resultado com eles agora no quinto. Então, eu digo, que eu consegui despertar esse gosto deles pelos livros, pela leitura (Professora Dalva).

A professora aponta, orgulhosa e motivada, os efeitos da “contação” nas crianças:

Então, eu vejo... Quando termina, o olhinho deles! “Que delícia que foi a aula” “Que gostoso que é ir na biblioteca”. Primeira coisa, sentir que eles gostam daquele momento, da alegria que eles saem dali (Professora Dalva).

Por exemplo, a Eduarda, que eu dei aula no terceiro ano, a mãe fala de comprar livro... que ela quer que compre livro... (Professora Dalva).

Através destes trechos de fala, pode-se inferir que os alunos consideram a atividade prazerosa e a relacionam com a ida à biblioteca, local da escola em que geralmente se exigem silêncio e postura passiva dos estudantes.

A professora Dalva demonstra ainda a satisfação e a crença de que a atividade impacta os alunos, mesmo os que enfrentam problemas sócios – econômicos, condição que poderia distanciá-los das práticas de leitura:

Nesse projeto mesmo do conto de mistérios... Eles tinham que escrever um conto de mistérios, aí eu vi um aluno, da Casa Abrigo<sup>10</sup>, que não está nem alfabetizado ainda, que chegou agora pra nós, que chegou assim, no meio do projeto, que tem toda uma dificuldade, que nem quando EU vou ler uma história, ele não olha pra gente, tem uma dificuldade tremenda. Fica ali, sabe, quietinho... Imagina ele trabalhando no grupo! Aí um dia ele chegou, com um livrooooo! E me mostrou... Era um livro de mistérios, não sei se era do Sherlock Holmes, aí eu falei: “Nossa! Que legal Fabiano, você achou lá na casa?” - porque a casa é a casa né, onde eles moram! Um livro velho, até cheirando livro velho de estante! Daí eu pensei... Ele foi lá procurar, na casa, um livro de contos de mistérios. Ainda até falei pro pessoal: “Olha que legal o livro que o Fabiano trouxe!” Não era nem pra idade dele, mas eu nem falei nada. Só dele trazer um livro pra eu ver, ter procurado na casa! Quer dizer... Ele comentou com alguém que a professora está trabalhando conto de mistério! O livro não ia cair na mão dele (Professora Dalva).

---

<sup>10</sup> Casa destinada às crianças órfãs e- ou retiradas das famílias por maus tratos.

Neste núcleo, verificam-se, ainda, trechos de fala da professora que relacionam a atividade analisada com o envolvimento de crianças com a escrita, como sugerem os relatos que se seguem:

(...) se você ver essa menina escrever... E ela começou a escrever comigo... E hoje ela é poetisa também, e ela fala que ela escreve assim por causa de mim (Professora Dalva).

(...) eles escreveram o texto em grupo e eu fui fazendo reestruturação no grupo. Eles digitaram na informática, aí eu levei o notebook para gente estruturar, aí fazendo o texto deles “Aí aqui não ficou legal, vamos mudar... Ai, muda!” Daí ele falou assim pra mim “Professora, então quer dizer que essa história nossa dá um livro?! Pode virar um livro de verdade?!”. Falei “Pode, claro que pode” Quer dizer que ele conseguiu perceber que aquilo que ele escreve... Ele pode ser um autor de livro, então achei muito interessante a fala dele ali né?! Falei “Pode, é lógico que pode, a sua história é um livro, pode virar um livro, é só a gente mandar fazer o livro (Professora Dalva).

Os dados apresentados neste núcleo sugerem que a professora alcançou resultados que perpassam seus objetivos declarados. É possível dizer, a partir dos relatos selecionados, que os alunos da professora Dalva participaram e participam efetivamente de práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo-se positiva e afetivamente com a leitura. Isto porque a pesquisadora, uma vez participando da atividade como observadora, pôde constatar que a atividade incitava os alunos à busca por livros que continham a própria história contada naquele dia, ou do mesmo gênero e/ou estilo.

**I.IV – Relações com os alunos:** este núcleo contém dados que sugerem o estabelecimento de vínculos afetivos dos alunos com a professora, através da atividade “Contação de Histórias”.

Eu acho que eu fiquei marcada pra eles, sabe? Não pra todos!” (Professora Dalva).

Durante a sessão de autoscopia, a pesquisadora questionou a professora se esta já havia lido algo que justificasse esse envolvimento dos alunos devido ao seu

trabalho pedagógico; a esta pergunta, Dalva respondeu que não. No entanto, sua fala revela consciência de que algo muda na relação, devido, provavelmente, à maneira como realiza a atividade:

(...) até no envolvimento comigo mesma, como professora, de oferecer um momento tão gostoso com eles na sala, e daí o rendimento deles na escrita, a melhora deles na leitura... (Professora Dalva).

Em outro trecho, a professora, além de comprometida, mostra-se sensível aos desejos e dificuldades dos alunos, especialmente no que concerne à sua dificuldade de interferir na formação desses alunos como leitores:

(...) até esses dias, um aluno meu que viu alunos pegando livro grosso e também queria e aí ele pediu um livro pra bibliotecária, aí ela falou “Não, mas esse livro é só para os adolescentes da tarde, você não pode ler ainda” (...) “E tem uma coisa, se você pegar firme pra ler desse jeito mesmo, EU vou te dar de presente esse livro no final do ano”. Então, é um aluno que tem, na vida dele, tudo pra ir errado, tem tudo que você imaginar de ruim na vida dele, e eu espero, que no fim do ano, ele consiga, porque eu quero dar esse livro de presente pra ele (Professora Dalva).

De acordo com os trechos de falas apresentados neste núcleo, Dalva demonstra perceber que a relação com os alunos é afetada positivamente por sua mediação pedagógica, embora talvez não tenha consciência do quanto o grau de envolvimento desta relação aproxime ou distancie seus alunos dos objetos de conhecimento – no caso, as práticas de leitura. Diante das observações realizadas pela pesquisadora, durante as observações nas salas de aula, pôde-se verificar que a professora conta com a participação e a atenção dos alunos durante todas as atividades propostas, os quais demonstram valorizar a maneira como esta conduz suas aulas.

**I.V – Envolvimento Organizacional/ Trabalho Coletivo:** este núcleo compõe-se de dados que permitem a verificação da participação e do envolvimento dos demais profissionais da escola no trabalho pedagógico da professora Dalva.

Uma vez participando, como observadora, das atividades de leitura desenvolvidas pela professora Dalva, pôde-se verificar que a “Contação de Histórias”, em específico, era um momento muito aguardado pelas crianças. Mesmo

estando no papel de observadora, os alunos confessavam à pesquisadora que ficavam torcendo para serem alunos de Dalva a fim de poderem assistir às Contações. Este fato chamou atenção para verificar se havia, ou não, na escola, um movimento de trabalho coletivo, por parte dos professores, neste sentido. Contudo, através das falas que se seguem abaixo, pode-se constatar que a prática da professora é de iniciativa própria e isolada:

Não, não! Eu faço porque eu quero (Professora Dalva).

Teve uma vez que eu me ofereci, no horário meu de HTPI<sup>11</sup>, que eu andei contando para os pequenos, mas também não tem nem o envolvimento da direção, eles nem ficam sabendo, faz assim... Por nós ali (Professora Dalva).

Mesmo que a atividade desperte a curiosidade e o interesse em outros profissionais, esta fica restrita às salas de Dalva:

(...) a bibliotecária, toda vez que eu vou contar, ela quer, ela quer não, ela senta lá pra ver... E na segunda vez que eu fui contar, porque eu conto para as duas salas agora, ela filmou a história. Não falou nada pra mim, sentou lá e filmou. Aí ela foi lá e mostrou pra diretora, mas não falou nada pra mim que ia mostrar. Aí a diretora veio até mim me dar os parabéns: "Ai, eu vi seu vídeo, que legal!" Quer dizer... Mas ela nunca viu, nunca participou, nem ela, nem a coordenadora (Professora Dalva).

Pôde-se constatar, através dos trechos de fala apresentados neste núcleo, que não há um movimento na escola no sentido de um trabalho conjunto, visando à formação dos alunos como sujeitos leitores. A atividade, que se mostrou tão apreciada pelas crianças, e com resultados que levam à verificação de envolvimento em práticas de leitura, fica restrita somente àqueles alunos que têm a oportunidade de estudar na sala de Dalva.

Vale destacar ainda, a partir de um trecho da fala da professora inserido no terceiro conjunto de núcleos, o sentimento que este movimento isolado provoca em Dalva:

(...) eu sempre fui uma pessoa que sempre gostou de trabalhar em grupo! Então, durante uma época isso me fazia muito mal! Porque eu acho que se estou fazendo um trabalho legal: "Amiga, vamos fazer comigo, vamos dividir? ". Hoje em dia eu já... fazendo terapia (risos), sabe assim, "estou

---

<sup>11</sup> Trabalho de Planejamento Individual.

fazendo esse trabalho Fulana, você quer fazer comigo? ”, “Ah, não”. Então tudo bem, tranquilo! (Professora Dalva).

Portanto, a falta de um projeto coletivo ou de um trabalho de parceria incomodava a professora a ponto de a mesma referir que necessitou de terapia; contudo a falta de encorajamento por falta de seus pares e superiores não a desmotivaram a ponto de fazê-la desistir da atividade, a qual se revelou tão apreciada e valorizada por seus alunos.

**SEGUNDO CONJUNTO (II)**: composto por núcleos que caracterizam o trabalho pedagógico na atividade “Venda de Livros na Biblioteca”.

**II.I – Objetivos**: este núcleo é composto por falas da professora que abordam os objetivos por ela assumidos com a atividade “Venda de Livros na Biblioteca”.

(...) eu inventei essa atividade - venda de livros - com essa turma, que era uma turma que eles não estavam alfabetizados, tinham vários que não estavam alfabetizados, que não gostavam de ler, que não sabiam ler. (...) tive que trabalhar essa questão do gostar (Professora Dalva).

Este trecho de fala revela que a turma da professora Dalva apresentava, ainda no terceiro ano do Ensino Fundamental, dificuldades de alfabetização. Arelado ou não a este fato, os estudantes demonstravam distanciamento das práticas de Leitura. Sendo assim, a professora vislumbrou, no desenvolvimento da atividade, uma tentativa de aproximá-los das práticas de leitura. Contudo, em outro trecho de fala, pode-se observar que a atividade também refletia se os estudantes estavam ou não realizando a leitura dos livros emprestados na biblioteca:

(...) eu queria me basear nessa questão de verificar se eles estavam realmente lendo o livro que levavam para a casa, mas que não fosse uma coisa maçante, sabe aquela coisa muito rigorosa! (Professora Dalva).

Contudo, é importante destacar a preocupação da professora com o fato de que a cobrança ou a verificação dos resultados não ficasse evidente para as

crianças, ocorrendo de forma lúdica, envolvendo-os positivamente com práticas de leitura:

(...) eu fiquei imaginando como eu poderia fazer uma atividade que na verdade seria uma ficha de leitura que eles poderiam falar, mas que ao mesmo tempo fosse uma coisa gostosa, aí que eu inventei essa história de “vamos vender o livro”, e aí foi que deu certo! (Professora Dalva).

(...) eu não vou ficar cobrando do aluno que me devolva por escrito o que ele leu, o que ele gostou, o que ele não gostou, copiar a parte que ele gostou, sabe essas coisas técnicas?! Isso eu sou totalmente contra (Professora Dalva).

Segundo os dados coletados, a professora relata que inventou a atividade, não a atrelando a atividades desenvolvidas por seus pares, ou referenciadas em cursos ou atividades de formação de docentes. Contudo, é possível verificar que não se trata de uma prática isolada, sem algum referencial teórico. Isso é observado quando a mesma faz menção às fichas de leitura, tanto em um dos trechos acima expostos, quanto no que se segue:

O objetivo era aquele mesmo de sair daquela ficha técnica tradicional (Professora Dalva).

Os dados sugerem que este núcleo temático revela a intencionalidade de verificação, por parte da professora, da leitura dos livros emprestados na biblioteca por seus alunos; contudo, evidencia sua preocupação em que a atividade não se revelasse como um fim em si mesmo; daí sua preocupação em propor algo diferente, que envolvesse seus alunos. Para Dalva, a atividade era importante na medida em que tentava aproximar as crianças da Leitura:

Eu quero que eles peguem o gosto para ler. Vou conseguir com todos os alunos da sala? Com certeza não! (...). Ser um cidadão crítico. Eu vejo que eu, na minha questão de leitora, eu sei falar vários assuntos, qualquer assunto.... Se eu for entrar em uma roda de conversa, mesmo que seja pouca coisa sobre aquele assunto, mas eu vou saber. Sabe, a visão que eu tenho de mundo, de conhecer tudo do mundo.... É diferente de uma pessoa que não lê, que não se informa. Então eu quero que eles sejam como eu, sejam cidadãos que tenham essa autonomia, sabe, de ter sua posição, de defender aquela ideia... (Professora Dalva).

Pode-se inferir que os objetivos eram alcançados, pois a partir das observações da pesquisadora, pôde-se verificar que se tratava de uma atividade muito apreciada e aguardada pelos estudantes, na qual todos participavam ativamente.

**II.II – Planejamento:** apresenta dados relacionados à preparação, pela professora, para a realização da atividade.

Neste núcleo, mais uma vez a professora ressalta a “criação” da atividade:

Eu que inventei, escolhi esse nome de vender livro (Professora Dalva).

Contudo, desta vez aparece o elemento “experiência prática de sala de aula” como fator decisório:

(...) nessa ideia foram anos de experiência de professora que contou, porque tem coisas que fazíamos por experiência mesmo - que você vai aprender na prática! (Professora Dalva).

Reforça-se ainda, a comparação com as já citadas “fichas de leitura”:

(...) eu me baseei nas fichas de leitura onde os alunos pegam um livro em uma semana e na outra semana têm que falar... E a professora tem que cobrar do aluno o que ele leu, mas eu não queria esse cobrar, eu percebi que eu não podia cobrar (Professora Dalva).

Durante a sessão de autoscopia, a professora Dalva, no que se refere ao planejamento da atividade “Venda de Livros na Biblioteca”, referiu-se várias vezes à questão da ficha de leitura, que consiste em preencher uma ficha com os dados do livro que o aluno leu. Mostrou-se incomodada com esta prática, daí a proposição da atividade nos seguintes moldes: o estudante escolhido dirige-se à frente dos demais colegas e tenta convencer os colegas a realizar a leitura daquele livro, utilizando-se, para isso, de recursos diversos: criar suspense, mostrar uma ilustração, etc.

Diante disto, pode-se inferir que o planejamento está intimamente ligado ao objetivo da atividade, não se fazendo necessário um preparo prévio de material

(como visto no primeiro conjunto, com a atividade de “Contação de Histórias”). O preparo da “venda” é realizado em casa pelo “vendedor”; contudo, faz-se importante observar que a professora mantém-se ao lado da criança vendedora, subsidiando-a e apoiando-a, quando necessário.

**II.III – Resultados:** este núcleo apresenta dados relacionados aos resultados observados e/ou citados pela professora, no que diz respeito à atividade “Venda de Livros na Biblioteca”.

Aqui novamente, assim como no primeiro conjunto (item I.II), destaca-se que as atividades de leitura, desenvolvidas pela professora Dalva com a sua sala de terceiro ano do Ensino Fundamental I, foram observadas e videogravadas pela pesquisadora no ano de 2013. Os vídeos referentes à atividade “Venda de Livros na Biblioteca” foi apresentada à professora, em sessão de Autoscopia, no ano de 2015, ano em que, coincidentemente, a professora Dalva assumiu os quintos anos do Ensino Fundamental I, no eixo de Língua Portuguesa, assumindo assim, os mesmos alunos do ano de 2013. Mais uma vez, a professora revela à pesquisadora, com empolgação, que ainda verifica os resultados de sua prática:

Foi muito interessante eu estar com os mesmos alunos, a maioria estar comigo... eu percebo como eles gostam de ler, e aí nós tivemos agora o SAEB<sup>12</sup>... tivemos avaliação institucional - da prefeitura e do governo federal... e hoje ainda, fazendo a média, teve alunos que não foram meus, mas alguns eram: a média da sala é oito! Está bom, pois a média da escola era seis... (...) E eles tiveram uma parada! Mesmo os que eram meus! A – O ano passado eles ficaram um ano sem ter esse trabalho. A professora nem lia para eles, a única atividade que ela fazia era levá-los à biblioteca e deixar eles escolherem um livro e levar para a casa. Eles não escreviam, não tinham essa prática de produzir textos na aula, não tinham prática de ler na aula, eles não viam a professora ler (Professora Dalva).

Pode-se inferir, no caso, que uma vez estabelecida uma relação afetivamente positiva com o objeto de conhecimento – as práticas de leitura -, e embora o elo mediador não fosse/estivesse atuante, a relação prevaleceu.

O trecho de fala que se segue exemplifica o envolvimento das crianças com a atividade proposta:

Como o Lúcio disse mesmo... que eles treinavam em casa, e queriam ser os vendedores... e quando o amiguinho pegava o livro... e no final a gente via se todo mundo tinha conseguido vender o livro... Sempre todo mundo conseguiu vender, sempre alguém pegava porque o vendedor conseguiu

---

<sup>12</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

vender, então ficavam felizes, aquela satisfação sabe “ele pegou meu livro, porque eu consegui vender o livro”. Então eu percebi o que eles sentiam, motivados em ler. Até tem o Jorge, que era aluno meu nessa época, me encontrou e disse que eu o coloquei na linha, que quando ele estava no terceiro ano ele não gostava de português, porque esse ano sou eu que trabalho português... Ele não gostava de português de jeito nenhum e continuou “você me colocou na linha”, e ele agora está lendo esses livros de adolescentes, diários, essas coleções, ele está lendo e o pai dele diz que ele lê mesmo, ele pede para o pai comprar... E era uma criança que não estava alfabetizada na época, aquele menino desenvolver! E ele se recusava, ele tinha um modo fechado pra ler e escrever muito grande, ele falou “professora, você me colocou na linha, hein?!” E eu falei: “Espero que você não saia da linha hein Jorge, continue na linha agora (Professora Dalva).

Neste sentido, este núcleo evidencia que se estabelece uma espécie de “ciranda da leitura”, onde os livros vão “passando” de colega para colega; certamente, cada criança acaba servindo de modelo leitor para as demais. Além disso, pode-se observar que a atividade desperta o desejo, nas crianças, pela leitura e pelos livros.

**II.IV – Relações com os alunos:** este núcleo contém dados que revelam os vínculos afetivos estabelecidos com os alunos, na atividade “Venda de Livros na Biblioteca”.

(...) falar para o aluno como o aluno fez um texto bom: “nossa que texto bom!” ... Sabe? Elogiar o aluno, o trabalho dele (Professora Dalva).

Gente, vocês são alunos, que se vocês continuarem estudando do jeito que vocês estão, vocês são alunos de passar em primeiro lugar em ETEC, vocês continuem estudando, semeando a sementinha do sexto ano, que vocês são alunos de ETEC, uma turma muito boa! (Professora Dalva).

Os trechos acima revelam uma preocupação da professora em elogiar seus alunos, motivá-los e valorizar suas produções. Em contrapartida, a professora recebe a “devolutiva” de seus alunos:

(...) esses dias, porque nós estamos trabalhando o projeto né, ele falou assim para mim: “Ô professora... Era o projeto que nós fomos visitar o jardim botânico - que você vai para visitar o jardim botânico de São Paulo e aí ele falou assim: “Ô Professora, quando eu crescer...” - porque ele sabe que eu gosto de flor, gosto de ler. “Ô professora, quando eu crescer e eu tiver dinheiro, eu vou levar você para passear no jardim mais lindo que tiver, para você ver todas as flores!” (...). Esses dias as meninas vieram pedir conselho para mim da amiguinha que está fazendo coisa errada... (Professora Dalva)

Em síntese, este núcleo revela uma boa relação afetiva estabelecida entre alunos e professora. Através da observação em sala de aula, pôde-se verificar um ambiente democrático, de envolvimento coletivo, permeado de confiança e respeito, enfim, acolhedor. Raras foram as vezes em que a professora necessitou chamar a atenção de um estudante por dispersão, ou conversas paralelas.

**II.V – Envolvimento Organizacional/ Trabalho Coletivo:** este núcleo compõe-se de dados que permitem a verificação da participação e do envolvimento dos demais profissionais da escola, no que concerne à atividade “Venda de Livros na Biblioteca”.

(...) eu sempre fui uma pessoa que sempre gostou de trabalhar em grupo! Então, durante uma época isso me fazia muito mal! Porque eu acho que se estou fazendo um trabalho legal: “Amiga, vamos fazer comigo, vamos dividir? ”. Hoje em dia eu já... fazendo terapia (risos), sabe assim, “estou fazendo esse trabalho Fulana, você quer fazer comigo? ”, “Ah, não”. Então tudo bem, tranquilo! (...) esse concurso de poesia que eu ganhei, tem uma colega que falou: “Ah, você ganhou e não falou nada! ”. Mas sabe, não divulgo na escola porque - que nem você falou - eu vou ser aquela que quer se aparecer muito! - Porque em uma época era visto assim né; “A Dalva quer se aparecer”! Então eu fico na minha, faço a minha parte, meu trabalho, sei o que estou fazendo por aquelas crianças que estão comigo naquele ano e jogo a semente. Infelizmente tem gente que está ali para ser professora só por causa de dinheiro, não é o meu caso (Professora Dalva).

Pelo trecho de fala da professora Dalva, pode-se inferir que o trabalho não é coletivamente pensado/ organizado, ausência que já a incomodou muito. Isto, contudo, parece estar superado pela professora.

No entanto, se a falta de apoio ou a parceria, no desenvolvimento de suas atividades, não lhe causa incômodo, o mesmo não ocorre quando um dos estudantes é desmotivado por algum de seus colegas educadores:

Sabe, pegar uma professora que trabalha com matemática que é totalmente o oposto meu (e esses dias eu peguei um aluno falando que gostava de ler e pegava vários livros na biblioteca.), aí ela falou: “Tudo mentira, eu duvido que você lê! “ - Sabe uma coisa assim?! Que desagradável! Ao invés de incentivar o menino a ler, que é um menino que tem toda uma dificuldade, ela vai colocar em contradição o que ele lê e não lê! (Professora Dalva).

Assim, este núcleo temático revela a prática isolada da professora Dalva. Mesmo apresentando um trabalho considerado diferenciado por seus pares, o qual envolve os estudantes e desperta a atenção da comunidade escolar, o trabalho fica restrito aos seus alunos. Mais preocupante: as falas revelam, ainda, uma

desmotivação dos pares, como se Dalva realizasse suas atividades para manter-se em evidência.

**TERCEIRO CONJUNTO (III)**: composto por núcleos que caracterizam o processo de constituição da professora enquanto docente que desenvolve atividades pedagógicas que visam à constituição do aluno como sujeito leitor. Os dados aqui agrupados foram coletados em ambas as sessões de Autoscopia.

**III.I – Influências Familiares**: este núcleo contém dados que permitem verificar as influências familiares no processo de constituição da professora.

Em um primeiro momento, podem-se observar as influências da família no que se refere à constituição da professora como contadora de histórias:

Eu, desde pequena, eu vivi em uma família que teve contadores de histórias -o meu tio, minha mãe, meu pai. E eu vejo que essas crianças perderam isso, que os pais, hoje em dia, não contam histórias pra elas... (Professora Dalva).

No mesmo sentido, a professora estabelece a relação entre as histórias que ouvia e o seu comportamento como leitora:

(...) essa contação de história (...) foi muito importante na minha formação como leitora (Professora Dalva).

Durante toda a sessão de autoscopia, Dalva refere-se à mãe, seu principal modelo leitor, com muita emoção. Esta mãe, segundo a professora, foi quem a levou, apesar das dificuldades, a envolver-se com a leitura:

A minha mãe não estudou nem até o terceiro ano, minha mãe tinha muita dificuldade pra escrever, muita dificuldade pra fazer leitura oral, mas a minha mãe lia muito e nós sempre fomos muito pobres, não tinha dinheiro pra comprar material de leitura. Então, eu lembro da minha mãe ir no supermercado, e naquela época as coisas vinham enroladas em jornal. A minha mãe tirava com cuidado, desamassava o jornal, e antes de usar para as outras coisas que ia usar, minha mãe lia e eu via minha mãe fazendo isso e queria fazer também, então minha mãe lia o jornal, velho, e eu lia também (Professora Dalva).

Mesmo quando cita os veículos de leitura a que tinha acesso, verifica-se a influência familiar na constituição da professora. A mãe, essencialmente, foi quem mais influenciou a filha:

Na minha época, no final do ano era uma delícia! Porque a farmácia, no final do ano, dava um almanaque, (...) Era um almanaque que tinha curiosidades, piadinha, coisa de santo, era uma revistinha, e minha mãe ganhava na farmácia, então minha mãe lia e deixava eu ler... (Professora Dalva).

Eu tenho uma tia que era mais bem de vida e minha tia comprava revista de foto novela, e quando juntava aquele monte revista de foto novela que ela não queria mais, ela dava pra minha mãe. A minha mãe nunca proibiu de ler essas coisas de foto novela, aí minha mãe lia as fotos novelas e deixava eu ler também (Professora Dalva).

(...) quando meu pai começou a ganhar um pouquinho mais, todo mês minha mãe descia pra pagar as contas e comprava um gibi. Então a gente ficava esperando no portão. Aí ela começou a comprar a Coleção Vagalume, uma vez por mês, quando sobrava dinheiro. Ela lia e eu lia, era assim... (Professora Dalva).

A minha mãe levou eu no centro, na quarta série, pra fazer carteirinha da biblioteca municipal, aí eu peguei meu primeiro livro. Aí quando eu tinha uma certa idade, e já podia ir para o centro sozinha, aí eu comecei a usar a biblioteca municipal (Professora Dalva).

(...) por que será que eu já nasci com toda essa vontade? Porque nós somos em três irmãos e eu sou a única que fez faculdade - fui eu. O meu irmão mais novo sempre teve muita dificuldade, muita dificuldade – repetiu! E tudo que minha mãe fazia para mim, ela fazia para ele! Minha mãe ia comprar um gibi, ela comprava dois: na época era eu e ele! Ela comprava dois: um para mim e um para ele – diferentes! Aí eu lia o meu e corria pegar o dele para eu ler! Ele já não: ele lia só o dele! A minha mãe guardava as coisas e eu corria ler, mesmo sem.... Ele já não, de nós três ele tinha muita dificuldade e o mais novo, que é oito anos mais novo do que eu, era muito inteligente e só fez o técnico!... Parou e não quis saber mais de estudar. Por outro lado, eu via a minha mãe: não sei se é o amor da mãe, não sei se eu me espelhava muito nela e eu via que ela gostava de ler essas coisas, eu ia atrás (Professora Dalva).

(...) meu pai, coitado, totalmente o oposto: eu nunca vi meu pai ler, tinha dificuldade para escrever, foi fazer curso do SENAI<sup>13</sup> bem mais velho – porque a empresa ofereceu (Professora Dalva).

Os dados sugerem que, a partir dos efeitos da influência da mãe em seu comportamento leitor, Dalva procura exercer a influência semelhante em seus alunos:

---

<sup>13</sup> Serviço Nacional da Indústria – oferece cursos técnicos.

(...) eu tive essa pessoa que pôde mostrar pra mim como era gostoso ler. Então é isso que eu queria fazer com os alunos, que eles vissem como é gostoso ler (Professora Dalva).

Neste núcleo temático, pôde-se verificar que a falta de condições financeiras não foi impedimento para que a mãe se tornasse o principal modelo leitor da filha. Ler um jornal velho, no qual vinham embrulhados os produtos do supermercado, ou o almanaque, que era brinde de final de ano das drogarias, recebia grande valorização por parte de mãe e filha, as quais formavam uma espécie de círculo da leitura – depois que a mãe lia, passava o material à filha. Dalva teme que seus alunos não tenham vivenciado esse ambiente familiar; por isso, busca possibilitar essa condição, através de sua prática pedagógica, baseando suas ações, empiricamente, em experiências afetivamente positivas para as crianças.

**III.II – Pesquisas na internet/ Busca autônoma por conhecimento:** este núcleo contém dados que refletem o uso da internet na busca de materiais que subsidiem as práticas pedagógicas da professora, bem como a atualização de seus conhecimentos.

A internet aparece como ferramenta mediadora no processo de constituição da professora, sendo citada em diversos momentos e com diversas finalidades:

Aí eu fui pesquisar, e vi que tinha gente que fazia o que eu queria fazer (Professora Dalva).

(...) eu busquei...coisas dela na internet. Agora eu estou procurando a Marina Bastos, que é uma outra contadora de histórias que eu estou apaixonada por ela (Professora Dalva).

Aí eu fui procurar na internet, no youtube (...) Achei um que era do ratinho, que o assassino, o mistério, é o ratinho. Então eu peguei essa história e preparei... (Professora Dalva).

De preparação, para mim é um prazer, então não é nada custoso. Porque às vezes eu estou pesquisando, eu gosto muito de mexer na internet, de pesquisar... (Professora Dalva).

(...) ( *Nas minhas pesquisas aprendi que tem que*) ler bastante para os alunos..., mas sem ter essa cobrança de ler um livro na biblioteca e ter que preencher uma ficha (Professora Dalva).

A professora, durante todo o transcorrer das sessões de autoscopia, citou a internet como a fonte mais utilizada por ela no processo de busca de informações e materiais, no planejamento e na preparação de atividades. Dalva revela, em alguns trechos de fala, que livros são mais custosos e que a cidade não dispõe de uma biblioteca com grande variedade de recursos que corrobore para o seu trabalho; portanto, a internet torna-se ferramenta fundamental.

**III.III – Cursos:** este núcleo contém dados que revelam a realização de cursos, considerados fundamentais no processo de constituição da professora, cujos conteúdos refletem-se em suas práticas pedagógicas.

No trecho abaixo, a professora revela que foi através da realização de um curso, que o desejo de contar histórias de “maneira diferente” fora despertado:

E aí trabalhando em um projeto de meio ambiente, que eu fiz um curso de meio ambiente... As histórias, se eu trabalhasse as histórias, eu ia trabalhar valores, resgatar os valores com as crianças, que era que o que eu queria - o amor, o respeito, a amizade. Então eu comecei a buscar, também, material teórico que explicasse, e foi por isso que eu fiz esse curso do meio ambiente, e nesse curso a gente tinha que apresentar um projeto, e o meu projeto era o resgate dos valores através da contação de histórias (Professora Dalva).

A partir da realização de outro curso, a professora aponta que as ideias despontaram e iniciou-se a sua prática:

Aí, eu tive um curso com a Carmelina... Toledo... Pisa. E ela é uma contadora de histórias profissional. E quando eu vi ela fazendo isso... Tirando esses lenços... E tirando aquela bolsa... Eu disse: “Eu quero ser igual a essa mulher! Era isso que eu queria!” Eu saí desse cursinho e já fui atrás já... Já fui comprar os tecidos... E eu falava: “Não, eu quero ser igual ela!”(...) daí me aventurei né?!... Para ser contadora de histórias! (Professora Dalva).

A professora demonstra interesse e encantamento com os cursos que realiza:

Esses tempos atrás eu participei de um curso com uma mulher excelente! Nossa! Eu ficava encantada de ver ela falando, falar de leitura... (Professora Dalva)

Além de demonstrar que suas práticas são afetadas pela realização de tais cursos:

*Pesquisadora: E onde você aprendeu isso? “ Nessa parte teórica do Ler e Escrever. (Com a) Dilza<sup>14</sup>! Nossa, excelente! E na leitura oral você lê sem parar, para eles apreciarem. A leitura compartilhada você vai parando e você vai: “E aí, o que vocês acham que vai acontecer? ”. Você deixa eles falarem o que pode acontecer, aí você vai levando, sabe...? Quando você vai levando a atenção... investigando o que pode acontecer... quem foi o assassino, as pistas que eles vão ter na história! Então é diferente... uma vez por bimestre (tem os treinamentos) ” (Professora Dalva).*

Os trechos de fala que compõem este núcleo temático revelam que a realização de cursos afeta diretamente o trabalho pedagógico da professora. Aliás, a ideia de contar histórias iniciou-se a partir da necessidade de um projeto de conclusão de um dos cursos realizados. Vale ainda destacar que a professora revelou, durante uma das sessões de Autoscopia realizadas, que os cursos que menciona foram solicitações do corpo docente à Secretaria de Educação Municipal, a qual os atendeu, oferecendo esses cursos como complementação de formação aos professores.

**III.IV – Livros/ Revistas/ Leituras em Geral:** este núcleo contém dados referentes às mediações exercidas por livros, revistas e leituras diversas, no processo de constituição da professora.

Embora não citados com a mesma frequência que a internet, livros, revistas e leituras diversas também se revelam como mediadores do processo de constituição da professora:

Eu tenho... Tenho livros mesmo... Não lembro os autores<sup>15</sup>, mas livros que eu fui buscar... (...) Tem alguns livros, alguns livros eu comprei, livros que tirei xerox (...) Então... Eu fui buscar essa teoria mesmo em alguns autores

<sup>14</sup> Dilza Martins, formadora do programa Ler e Escrever; Graduada em Pedagogia e Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - Farias Brito; Graduada e Bacharelada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

<sup>15</sup> A professora enviou posteriormente, via mensagem de textos, as seguintes fontes:

DOHME, Vania. **Técnicas de Contar Histórias**. Ed. Informal, 2000.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**. Ed. Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos Dourados**. Ed. Ave Maria, 1999.

\_\_\_\_\_. **A arte de ouvir histórias**. Ed. Ave Maria, 2002.

que falam mesmo sobre o assunto, mas não é muito fácil você conseguir não, pelo menos aqui na nossa cidade (Professora Dalva).

(...)tem o Irlan Brenan- tem bastante livros dele. Da Carmelina eu busquei... aquela reportagem dela em revista(...) (Professora Dalva).

Você já viu o Mandamento do Daniel Penacc<sup>16</sup>, do leitor? Um dos mandamentos é que você não é obrigado a ler o que você não gosta. E a gente tinha uma ideia.... Há um tempo atrás eu achava que se eu pegasse um livro, por causa dessa ideia tradicional, eu tinha que ler esse livro sem gostar... E conhecendo esses mandamentos eu descobri que eu não sou obrigada, eu posso ler cinco páginas, eu não gostei do livro, não vou continuar lendo (Professora Dalva).

É interessante verificar o processo de engajamento da professora com sua prática pedagógica. A partir de um desejo inicial, surge a ideia de contar histórias; contudo, Dalva procura se apropriar da teoria que embasa esta e outras práticas. Vale ainda notar que, durante diferentes momentos da sessão de Autoscopia, a professora referiu-se ao custo dos livros, o que acaba sendo um impedimento à sua obtenção, levando-a a buscar a internet como ferramenta de suporte.

**III.V – Modelos/ Influências de Pares:** este núcleo contém dados que permitem verificar a mediação de terceiros, no processo de constituição da professora, enquanto docente que valoriza e incentiva a leitura em seus estudantes.

A pesquisadora, na primeira sessão de autoscopia, questionou se a professora Dalva conhecia ou dividia experiências com pessoas que realizassem, assim como ela, a atividade de “Contação de Histórias”:

Conheço uma da EMEI, a Regina, mas nunca troquei ideia... Pra trocar, assim, não conheço ninguém. Tem uma colega minha que gosta e faz de vez em quando, mas ela faz mais colocando os alunos, entendeu? Ela coloca os alunos como contadores de histórias! E aquele um, Marcos Cunha, não sei se você conhece, que trabalha na biblioteca municipal, mas é totalmente diferente do meu estilo (Professora Dalva).

Muita gente me dá material, me dá história, me dá livro, tipo “Ah Dalva, esse aqui eu achei legal pra você!” (Professora Dalva).

Através do relato da professora, pode-se inferir, em consonância com o núcleo I.V (Envolvimento Organizacional/ Trabalho Coletivo), que se trata de uma

---

<sup>16</sup>PENNAC, Daniel. Direitos imprescritíveis do leitor. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/frase/ODc4ODEy/>. Acesso em 19/01/2016

prática isolada, indicando que poucos realizam o trabalho. Sendo assim, outros indivíduos, do convívio cotidiano da professora, não podem ser considerados como mediadores em seu processo de constituição (nesta atividade). O que se faz notar é que outras pessoas participam sim, mas exclusivamente, como admiradores e/ ou observadores

Na realidade, a professora não conta com alguma parceria para trocar ideias e desenvolver o projeto. Outro fator que se mostra é que poucos profissionais da rede municipal de ensino realizam a atividade, o que torna os alunos de Dalva privilegiados por disporem de uma professora contadora de histórias.

Contudo, em outros trechos de fala, evidencia-se que não só as atitudes (de terceiros) admiradas por Dalva, mas também as não apreciadas, acabam por participar do seu processo de constituição como docente, interferindo em sua prática pedagógica:

(...) eu me baseei nas fichas de leitura onde os alunos pegam um livro em uma semana e na outra semana tem que falar... E a professora tem que cobrar do aluno o que ele leu, mas eu não queria esse cobrar, eu percebi que eu não podia cobrar (Professora Dalva).

(...) todo mundo faz aquele portfólio de fichinha só eu que não! Vou tentar! Tentei uma vez, tentei duas, falei: “Ah, isso não vai levar a nada! (Professora Dalva).

**III.VI – Professores:** estes dados revelam a mediação exercida por professores que ministraram aulas à professora Dalva.

A professora, embora saliente que foram poucos, credita a seus professores participação no seu processo de constituição:

(...) eu tive professores que incentivaram, mas eram muito raros, na minha época, de escola, era complicado, muito tradicional (Professora Dalva).

Tive professores tanto de Didática quanto de Português, do quinto ano (quinta série na época) que me marcaram muito. Depois, no magistério, tive uma professora de Português que também me marcou muito (Professora Dalva).

Contudo, um professor – Rubens - da época de sua formação em Magistério, recebeu atenção eloquente na fala de Dalva, segundo a qual, por suas práticas, permanece em sua lembrança, pois exerceu influências marcantes em sua constituição:

(...) meu professor de Pedagogia, de Didática, professor Rubens, eu ficava admirada de ver! Ele era muito inteligente, ele pesquisava muito, ele fazia... Ele questionava muito a gente nos trabalhos e fazia você pensar sobre aquilo. Então me ajudou muito! (...) era construtivista, então a base dele era o construtivismo mesmo, Jean Piaget, tudo que eu aprendi de construtivismo, de Jean Piaget... (Professora Dalva).

A professora lembra-se ainda dos ensinamentos de alguns de seus docentes:

Declamar poesia, ler e mudar a voz, pegar o texto do aluno e deixar organizado no portfólio, sabe? São coisas que as professoras faziam... em falar para o aluno como o aluno fez um texto bom: “nossa que texto bom!”... Sabe? Elogiar o aluno, o trabalho dele... que essas professoras fizeram... E a dona Janete, também! Foi uma professora na época da quinta, sexta, sétima e oitava série. Sabe aquela professora que você escrevia e tinham muitos erros, mas ela não dava valor nos erros e sim no que você escrevia?! (Professora Dalva).

E o quanto alguns a inspiram até os dias de hoje:

(...) eu fui lá ler a poesia na frente, e parece que veio na minha cabeça a imagem da dona Edna fazendo, eu fiquei muito emocionada! Parece que eu vejo a dona Edna lendo aquelas poesias e ela falava.... Então aquilo me encantava demais! Eu acho até que gostar de poesia do jeito que eu gosto, escrever poesia, foi por causa dela! (Professora Dalva).

Neste núcleo temático, destacou-se a importância de alguns professores, porém de um, especialmente, no processo de constituição da professora Dalva. Nota-se, durante as sessões de Autoscopia, que de todo o seu percurso de formação, apenas dois professores tenham sido lembrados enfaticamente. É possível inferir que tais professores foram lembrados por apresentarem práticas pedagógicas que os diferiam dos demais.

**III.VII –Magistério:** este núcleo contém dados que revelam a importância atribuída ao curso de Magistério no processo de constituição da professora.

Dos núcleos que compõem o terceiro conjunto temático, depois do núcleo “Influência Familiar”, este foi o que parece ter causado mais impacto no processo de constituição da professora. Nas sessões de Autoscopia realizadas, pôde-se verificar que a graduação da professora mal é citada por ela; no entanto, o magistério traz à tona as seguintes falas:

Eu tive um MAGISTÉRIO! Que na minha época, tinha magistério. Eu tive um magistério excelente! (Professora Dalva).

(...) era específico pra você dar aula mesmo. Então você tinha que preparar AULA (...). Você tinha que dar a aula, e ele ia assistir a sua aula, depois ele dava a devolutiva pra você, da sua aula. Você tinha que planejar material para os alunos. Eu fiz no colégio municipal; o pessoal que fazia no colégio particular, com a D. Carmem, tinha caderninho de música, caderninho de não sei o que lá, ele não... nós tínhamos que construir (...) E realmente, aconteceu, eu tenho meu caderninho de música, eu tenho meu material, mas que eu fiz da necessidade que tinha, não porque eu preparei antes de ir pra sala de aula (Professora Dalva).

Quando eu prestei o concurso público e passei super bem, foi graças ao magistério (Professora Dalva).

(...) eu percebo que até mesmo na faculdade a facilidade que eu tinha era pelo excelente técnico magistério que eu tive, com excelentes profissionais (Professora Dalva).

Verifica-se, portanto, a partir das falas agrupadas neste núcleo, a importância que a professora credita ao “Magistério” no seu processo de constituição como professora. A pesquisadora, durante a primeira sessão de Autoscopia, pôde verificar que o Magistério era uma modalidade do Ensino Médio; sendo assim, havia as disciplinas comuns aos outros cursos (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, etc.), bem como as disciplinas de “Pedagogia”, que preparavam os alunos para ministrarem aulas. É interessante observar que a professora considerou a formação no magistério mais importante que sua formação acadêmica universitária, à qual só se referiu por questionamentos da pesquisadora, e ainda assim, demonstrando pouco entusiasmo.

**III.VII –Faculdade:** este núcleo contém dados que se referem aos efeitos das mediações vivenciadas pela professora em seu curso de Graduação.

Da faculdade nada! Aprendi muito no magistério, mas na faculdade não (professora Dalva).

O trecho de fala acima é forte no sentido de que a professora Dalva afirma que sua Graduação em nada contribuiu com sua formação acadêmica. É bem possível que esta afirmação não possa ser considerada literalmente, contudo, indica que as experiências vivenciadas na Graduação pouco favoreceram para um contato afetivamente positivo com os objetos de conhecimento:

*(Aprendi)* A fazer tudo diferente do que eu faço, do que era para fazer ... Eu lembro que eu gostava muito de escrever e ela deu um tema em didática e nós tínhamos que escrever... E eu, como tenho facilidade de escrever, fui uma das primeiras a terminar! E eu escrevendo aquilo achei que estava lindo, maravilhoso!... Aí, de repente, eu fui a primeira a sair e ela leu e me chamou na porta: "Você escreveu um texto para mim? ". Porque eu lembro que no texto eu criticava algumas posturas de professores que eu não concordava, então eu tive que me posicionar: "Não foi para senhora que eu escrevi o texto, nada contra". Então isso me marcou muito, pois ela não valorizou o que eu escrevi, ela se colocou contra, acreditando que fosse para ela... E assim, na faculdade era muito... Lei ... que você tinha que decorar, ler aquilo que você decorou (Professora Dalva).

No que se refere à leitura, especificamente, a professora revela, ainda:

O que eu li na minha formação é o contrário. A formação que eu tive como professora é que você tinha que ler um livro... muito rígido: tinha que ser um negócio registrado (Professora Dalva).

A professora enfatiza que os estudos realizados na Graduação não "concebiam" a leitura através de atividades que proporcionassem aos estudantes uma aproximação "descompromissada" com o texto (a leitura pelo prazer de ler) – tudo o que era lido, deveria ser registrado, a fim de comprovação da leitura.

Portanto, pode-se verificar, através dos trechos de fala acima, que a Graduação não é significada, por Dalva, como fator determinante de seu processo de constituição.

**III.VIII –Práticas de sala de aula:** este núcleo contém dados que revelam a influência da "experiência docente" no processo de constituição da professora.

(...) eu acho que nessa ideia foram anos de experiência de professora que contou, porque tem coisas que fazíamos por experiência mesmo - que você vai aprender na prática! (Professora Dalva).

(...) foi um desafio muito grande pegar essa turma.... Entrou muito o que eu já tinha aprendido, e o que eu ia aplicando com os maiores e via que dava certo para esses que a maioria não eram alfabetizados! (Professora Dalva).

Os trechos de fala da professora Dalva evidenciam que a prática pedagógica, é extremamente influenciada pelos resultados e/ou experiências adquiridos com os estudantes no processo de ensino – aprendizagem, no decorrer dos anos. Desta forma, a própria prática pedagógica revela-se como fator de constituição da professora. Além disso, esses dados sugerem que as práticas desenvolvidas durante os anos de experiência docente eram objetos de contínua avaliação pessoal, por parte da professora, visando ao seu aprimoramento.

## 4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Evidenciou-se, ao longo deste trabalho, o objetivo da pesquisa em caracterizar as práticas pedagógicas de uma professora que tem como objetivo formar alunos leitores e identificar os agentes mediadores que a possibilitaram constituir-se como uma docente de sucesso. A partir dos primeiros contatos com a professora, sujeito da pesquisa, passou-se a investigar suas práticas pedagógicas, no ensino de leitura, assim como a qualidade desta mediação, além de identificar os agentes mediadores que participaram do seu processo de constituição. Os dados, como se referiu no Capítulo 2, foram coletados através de dois procedimentos: observações videogravadas e registros em diário de campo das atividades de leitura, desenvolvidas pela professora Dalva com seus alunos, além de sessões de Autoscopia, realizadas com a professora, acerca das atividades “Contação de Histórias” e “Venda de Livros na Biblioteca”.

Com base no referencial teórico adotado, compreende-se que o Homem se constitui através de determinantes culturais, históricos e sociais. Além disso, é sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, o qual se dá através de sua ação sobre o objeto, a qual é sempre mediada por agentes culturais, dentre os quais se incluem as pessoas. Desta forma, é imprescindível, para a constituição do indivíduo, a interação com o “outro”.

(...) a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior (...) (Vygotsky, 2007, p.56).

Remetendo-se ao contexto escolar, evidencia-se, assim, o papel crucial do professor, uma vez que é ele o agente mediador da relação que se estabelece entre o aluno e os conteúdos abordados. Daí a relevância da qualidade dessa sua mediação, através de práticas pedagógicas adequadas, uma vez que se assume que a natureza desta mediação é também afetiva, produzindo impactos afetivos positivos ou negativos, caracterizando movimentos de aproximação ou distanciamento na relação aluno x conteúdos.

Podemos então pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Podemos reafirmar nossa “tese” (...) segundo a qual a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (Leite, 2006, p.26).

Os dados da pesquisa, apresentados no capítulo 3, evidenciam três questões julgadas relevantes para a presente discussão:

- 1ª – A relação afetivamente positiva que a professora Dalva, através de suas práticas pedagógicas, possibilitou entre os estudantes e a leitura;
- 2ª – O papel crucial da família (em especial a mãe), a relevância do curso de Magistério e a ausência de significação expressiva da Graduação, no processo de constituição da professora.
- 3ª – O trabalho isolado da professora no contexto escolar.

A seguir, as questões são discutidas com base no referencial teórico sob o qual se ancora esta pesquisa.

### **Afetividade e a aproximação com a Leitura**

(...) a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Trata-se, pois, de um fator fundante nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A qualidade da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares (Leite, 2012, p.365).

Os dados do estudo aqui proposto evidenciam, em consonância com os postulados de Leite (2012), a relação afetivamente positiva que a professora Dalva, através de suas práticas pedagógicas (evidenciadas neste trabalho através das atividades de “Contação de Histórias” e “Vendas de Livros na Biblioteca”) estabeleceu entre seus alunos e a Leitura.

Os trechos de fala a seguir, obtidos nas sessões de Autoscopia realizadas com a professora, revelam a motivação e satisfação dos estudantes com a realização das atividades propostas:

Então, eu vejo... Quando termina, o olhinho deles! “Que delícia que foi a aula” “Que gostoso que é ir na biblioteca”. Primeira coisa, sentir que eles

gostam daquele momento, da alegria que eles saem dali (Professora Dalva).

Como o Lúcio disse mesmo... que eles treinavam em casa, e queriam ser os vendedores... e quando o amiguinho pegava o livro... e no final a gente via se todo mundo tinha conseguido vender o livro... Sempre todo mundo conseguiu vender, sempre alguém pegava porque o vendedor conseguiu vender, então ficavam felizes, aquela satisfação sabe “ele pegou meu livro, porque eu consegui vender o livro”. Então eu percebi o que eles sentiam, motivados em ler... (Professora Dalva).

Contudo, pode-se verificar que o contentamento com a atividade ultrapassava as barreiras da sala de aula e/ ou da escola:

(...) Miguel mesmo, que se alfabetizou bem dizer, comigo, nesse ano, nesse terceiro ano... Ele, o Júlio, você precisa ver os livros que eles estão lendo... Sabe, dessas coleções de Harry Potter? Esses livros assim... uma coleção lá.. Até esses dias o pai do Miguel falou que ele está lendo assim por causa de mim! (...) (Professora Dalva).

Por exemplo, a Eduarda, que eu dei aula no terceiro ano, a mãe fala de comprar livro... que ela quer que compre livro... (Professora Dalva).

(...) aí eu vi um aluno, da Casa Abrigo<sup>17</sup>, que não está nem alfabetizado ainda, que chegou agora pra nós, que chegou assim, no meio do projeto, que tem toda uma dificuldade, que nem quando EU vou ler uma história, ele não olha pra gente, tem uma dificuldade tremenda. Fica ali, sabe, quietinho... Imagina ele trabalhando no grupo! Aí um dia ele chegou, com um livrooooo! E me mostrou (...) (Professora Dalva).

Vale ressaltar, como já se observou anteriormente, que os dados foram coletados no ano de 2013, quando a professora atuava no terceiro ano do Ensino Fundamental I com esses alunos. Porém, as sessões de Autoscopia realizaram-se no ano de 2015, ano em que, coincidentemente, a professora passou a atuar nas salas do quinto ano do Ensino Fundamental, no eixo de Língua Portuguesa; desta forma, assumiu os mesmos alunos para os quais lecionava no ano da coleta de dados. Ou seja, os dados sugerem que as mudanças observadas na relação estabelecida entre as crianças e as práticas de leitura mantiveram-se durante esse tempo, provavelmente pelos impactos afetivos positivos que causaram.

Foi muito interessante eu estar com os mesmos alunos, a maioria estar comigo... eu percebo como eles gostam de ler, e aí nós tivemos agora o

---

<sup>17</sup> Casa destinada às crianças órfãs e- ou retiradas das famílias por maus tratos.

SAEB<sup>18</sup>... tivemos avaliação institucional - da prefeitura e do governo federal... e hoje ainda, fazendo a média, teve alunos que não foram meus, mas alguns eram: a média da sala é oito! Está bom, pois a média da escola era seis... (...) E eles tiveram uma parada! Mesmo os que eram meus! A – O ano passado eles ficaram um ano sem ter esse trabalho. A professora nem lia para eles, a única atividade que ela fazia era levá-los à biblioteca e deixar eles escolherem um livro e levar para a casa. Eles não escreviam, não tinham essa prática de produzir textos na aula, não tinham prática de ler na aula, eles não viam a professora ler (Professora Dalva).

De acordo com Leite (2006), “no estrito entrelaçamento entre afetividade e cognição, que as conquistas do plano afetivo são absorvidas pelo plano cognitivo, e vice-versa” (p.21). Com isto, podem ser explicadas as mudanças observadas nos alunos, apontadas pela professora Dalva – através das atividades propostas, os alunos foram impactados afetivamente, passando a se envolver ativamente com práticas sociais de leitura.

Contudo, pode-se questionar o que esta professora fez para aproximar seus alunos de maneira afetivamente positiva com práticas de leitura? SILVA, L. M. (2006), ao revelar os resultados de seu estudo sobre as experiências de leitura de alunos, ocorridas da 1ª à 8ª série, ressalta que “os modos de planejar, organizar e viabilizar as propostas escolares marcam de forma relevante o sujeito e a relação que estabelece com o conhecimento” (p. 274). Da mesma forma, conclui que a “ênfase em relação ao trabalho com a leitura, significado pelos alunos, encontra-se nos procedimentos, na forma como o professor encaminha o que vem após ou durante a leitura” (p.275).

Neste sentido, pode-se inferir que não há receitas prontas no que concerne ao envolvimento afetivamente positivo dos alunos com a leitura; contudo, vislumbrar um objetivo, dedicar-se ao planejamento e propor atividades que envolvam os alunos, além de buscar continuamente o seu sucesso, revelam-se como um bom caminho para este intento, como demonstram os resultados desta pesquisa, em consonância ao estudo de Silva, L. M. (2006).

No que diz respeito à leitura e a escola, Silva, E. T. (2008) ressalta:

A aprendizagem e o aprimoramento da leitura têm uma relação direta com a qualidade do trabalho escolar. Ainda que a escola não possa garantir a formação integral e definitiva dos leitores, cabe a ela a responsabilidade de inserção formal das crianças no universo da escrita (manuscrita, impressa e virtual) (Silva, E. T., 2008, p. 9).

---

<sup>18</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Desta forma, a partir da concepção vygotskiana sobre a fundamental importância do agente mediador na relação que se estabelece entre sujeito e objeto, assume-se “que é pela mediação do outro que as manifestações afetivas ganham significado e sentido” (Tassoni, 2006, p.51). Assim, pode-se inferir que a professora Dalva configura-se como uma *docente de sucesso* (Leite, 2012), uma vez que, além de transmitir o conteúdo (ensinar a ler), consegue estabelecer uma relação afetivamente positiva e duradoura entre o sujeito/aluno e o conteúdo/leitura.

Vale, contudo, ressaltar e evidenciar que a leitura da qual se trata neste trabalho é expressa, prioritariamente, pela leitura literária, a qual era valorizada pela professora Dalva. Porém, os dados da presente pesquisa não possibilitaram a análise das relações que se estabeleceram entre os alunos e outros gêneros de leitura.

### **Agentes mediadores do processo de constituição da professora**

Os resultados obtidos através dos dados revelam o papel crucial da família (em especial a mãe) e a relevância do curso de Magistério no processo de constituição da professora, em detrimento da sua Graduação.

No que concerne à influência materna, por diversas vezes apontadas nas falas da professora Dalva, Souza (2006) postula a “família como um ambiente mediador e educativo tão ou mais importante quanto a escola” (p.250).

Em consonância com os resultados obtidos por aquela autora em seus estudos, pode-se aqui verificar, em relação à leitura, que o sentimento de prazer e curiosidade, vivenciados por Dalva na sua infância, os quais foram possibilitados pela mediação da sua mãe, parecem ter desempenhado um papel fundamental no seu processo de constituição como sujeito leitor. Pode-se inferir que tal dimensão subjetiva, que a caracterizou durante toda a vida, está na origem de suas práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula, com relação à leitura. Os dados coletados nas entrevistas indicam que a leitura sempre foi entendida como uma prática importante desde sua infância, uma vez que merecia espaço e cuidado na rotina da mãe.

A minha mãe não estudou nem até o terceiro ano, minha mãe tinha muita dificuldade pra escrever, muita dificuldade pra fazer leitura oral, mas a minha mãe lia muito e nós sempre fomos muito pobres, não tinha dinheiro pra comprar material de leitura. Então, eu lembro da minha mãe ir no supermercado, e naquela época as coisas vinham enroladas em jornal. A minha mãe tirava com cuidado, desamassava o jornal, e antes de usar para

as outras coisas que ia usar, minha mãe lia e eu via minha mãe fazendo isso e queria fazer também, então minha mãe lia o jornal, velho, e eu lia também (Professora Dalva).

Destaca-se, assim, o papel da mãe como elemento afetivo de suma importância para a trajetória de Dalva. A valorização, mesmo diante de tantas dificuldades, dos livros e da leitura, corroborou para que a professora experienciasse tal prática com muito prazer e envolvimento. Dessa forma:

(...) entendemos que, durante o processo de constituição dos sujeitos, a *qualidade* das mediações realizadas pela família foi determinante, uma vez que, ao promover experiências agradáveis, contribuíram para que a leitura se tornasse uma prática afetivamente positiva para os sujeitos. Essa relação agradável com a leitura não se manteve apenas dentro do espaço da família, mas acompanha os sujeitos até os dias de hoje, conservando seu caráter positivo e apaixonante (Souza, 2006, p. 251).

O excerto acima, acerca dos resultados obtidos pela autora, é perfeitamente cabível e transferível aos resultados obtidos através das falas da professora Dalva. De fato, como se evidenciou na apresentação dos resultados, as influências maternas acompanham até hoje a entusiasmada e motivada docente.

Aliada à decisiva e marcante influência materna no processo de constituição da professora, revela-se a sua formação no curso de Magistério:

Da faculdade nada! Aprendi muito no magistério, mas na faculdade não (Professora Dalva).

Contudo, contrastando com as influências maternas e do curso de Magistério, os dados revelam a quase ausência de impactos afetivamente positivos, em função das experiências vivenciadas durante a Graduação, no processo de constituição da professora Dalva.

Ao descrever, entusiasmada, sua experiência no curso de Magistério, a professora declara:

(...) era específico pra você dar aula mesmo. Então você tinha que preparar AULA (...). Você tinha que dar a aula, e ele ia assistir a sua aula, depois ele dava a devolutiva pra você, da sua aula. Você tinha que planejar material para os alunos. Eu fiz no colégio municipal; o pessoal que fazia no colégio particular, com a D. Carmem, tinha caderninho de música, caderninho de não sei o que lá, ele não... nós tínhamos que construir (...) E realmente, aconteceu, eu tenho meu caderninho de música, eu tenho meu material,

mas que eu fiz da necessidade que tinha, não porque eu preparei antes de ir pra sala de aula (Professora Dalva).

Verifica-se que os impactos afetivos atribuídos ao curso em relação ao seu processo de constituição, estão atrelados às vivências práticas que este proporcionou. Longe de negar o fundamental papel do conteúdo teórico nos cursos de formação, não se pretende, aqui estabelecer uma discussão acerca dos cursos de formação docente em nosso país, o que foge ao objetivo deste estudo.

Contudo, pretende-se ao menos suscitar a questão e, para isto, recorre-se a Petrucci (1994), acerca de seus estudos sobre o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) de Franca – S/P.

Concebido para substituir os antigos cursos de Magistério e o Normal, o curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos, em vários municípios do Estado de São Paulo, cujo objetivo declarado era o de "garantir uma sólida formação geral e específica aos futuros professores" (Petrucci, 1994, p. 18). De acordo com os resultados de sua pesquisa, a autora declara:

No que se refere especificamente à formação de professores, a atuação do CEFAM de Franca tem se mostrado com maiores condições do que a HEM<sup>19</sup> de formar professores competentes e comprometidos com a mudança qualitativa da escola pública, apesar das falhas e deficiências já apontadas. Esta afirmação se faz com base nas particularidades de estrutura e funcionamento do CEFAM, na sistemática de seleção de seu corpo docente e sobretudo no crescimento intelectual dos alunos, suas habilidades e atitudes (com ênfase no senso crítico), passíveis de observação em sala de aula, depoimentos, trabalhos apresentados, entrevistas (Petrucci, 1994, p. 19 e 20).

Uma das principais características da proposta do CEFAM, diz respeito à teoria aliada à prática, na formação de professores. As atividades práticas eram iniciadas nos semestres iniciais do curso, de tal forma que os alunos, em tempo integral, tinham teoria em um período, e práticas /estágios no outro. Essas relações parecem estar subjacentes nas falas da professora Dalva, quando valoriza as atividades vivenciadas no Magistério, em detrimento do curso de Graduação, essencialmente teórico, segundo suas palavras.

A prática pedagógica da professora sujeito da pesquisa, que se mostrou efetiva na formação dos seus alunos como sujeitos leitores, parece ter sido

---

<sup>19</sup> Habilitação Específica do Magistério.

empiricamente ancorada por concepções de desenvolvimento e aprendizagem, numa condição de fragilidade teórica. Verifica-se que a professora estabelece uma aproximação afetivamente positiva de seus alunos com a leitura, porém constata-se que a mesma desconhece, por exemplo, a importância de sua mediação na relação que estabelecida entre o estudante e a leitura.

Assim, a história de constituição da professora Dalva não é diferente de muitas outras professoras que viveram problemas em sua formação, referentes à relação teoria x prática. No seu caso, entretanto, as relações afetivas com a leitura, estabelecidas, principalmente, no ambiente familiar e fortalecidas no curso de Magistério, parecem ter sido suficientes para manter um trabalho pedagógico diferenciado com seus alunos, pelo menos no que se refere à relação com a leitura.

### **Organização coletiva do trabalho**

(...) eu sempre fui uma pessoa que sempre gostou de trabalhar em grupo! Então, durante uma época isso me fazia muito mal! Porque eu acho que se estou fazendo um trabalho legal: “Amiga, vamos fazer comigo, vamos dividir? ”. Hoje em dia eu já... fazendo terapia (risos), sabe assim, “estou fazendo esse trabalho Fulana, você quer fazer comigo? ”, “Ah, não”. Então tudo bem, tranquilo! (...) esse concurso de poesia que eu ganhei, tem uma colega que falou: “Ah, você ganhou e não falou nada! ”. Mas sabe, não divulgo na escola porque - que nem você falou - eu vou ser aquela que quer se aparecer muito! - Porque em uma época era visto assim né; “A Dalva quer se aparecer”! Então eu fico na minha, faço a minha parte, meu trabalho, sei o que estou fazendo por aquelas crianças que estão comigo naquele ano e jogo a semente (Professora Dalva).

Verifica-se, através deste trecho de fala, o trabalho isolado da professora Dalva em relação a seus pares. Porém, não é somente em relação aos pares que se verifica esta instância:

(...) a bibliotecária, toda vez que eu vou contar, ela quer, ela quer não, ela senta lá pra ver... E na segunda vez que eu fui contar, porque eu conto para as duas salas agora, ela filmou a história. Não falou nada pra mim, sentou lá e filmou. Aí ela foi lá e mostrou pra diretora, mas não falou nada pra mim que ia mostrar. Aí a diretora veio até mim me dar os parabéns: “Ai, eu vi seu vídeo, que legal!” Quer dizer... Mas ela nunca viu, nunca participou, nem ela, nem a coordenadora (Professora Dalva).

Desta forma, evidencia-se que a unidade escolar conta com uma docente que apresenta práticas de sucesso na formação de sujeitos leitores. Porém, a equipe

gestora ignora e/ou não valoriza este fato, o que se reflete diretamente nos estudantes, visto que somente aqueles que têm a possibilidade de compor a sala de Dalva partilharão de tais práticas– ou seja, terão a oportunidade de se constituírem como sujeitos leitores.

Neste sentido, Leite (2010) chama a atenção para a organização coletiva na escola como condição para o sucesso no processo de alfabetização:

Assumir o objetivo de formar os alunos, como leitores e produtores de texto competentes, implica, necessariamente, a existência concreta dessas instâncias institucionais para o desenvolvimento de forma coletiva. Sem aprofundar a análise, a maior dificuldade que percebo nessa direção é que essa proposta não se refere a mudanças de natureza meramente burocrática, mas envolve valores relacionados com concepção de escola, de trabalho, de relações interpessoais, de autoridade, enfim, da própria democracia vivenciada no interior da instituição. Por isso, é um processo de mudança gradual nas formas de gestão escolar, que depende de vontade política de professores, dirigentes e funcionários e deve ser, também, objeto de contínua reflexão por parte dos que participam de sua construção (Leite, 2010, p.52).

A questão que se coloca, portanto, extrapola a dimensão pedagógica e coloca em tela a questão da gestão escolar. Se a formação do aluno como sujeito leitor é assumida como um dos objetivos da escola, deve fazer parte do seu projeto pedagógico, necessariamente, bem como as condições para atingir tal meta. O problema é que este não é um objetivo que se atinge através do trabalho isolado dos docentes. Sem uma organização coletiva que garanta, por exemplo, a troca de experiência entre os docentes e o aprofundamento teórico coletivo, dificilmente uma escola terá sucesso numa empreitada como esta, que visa envolver os alunos com as práticas de leitura. No entanto, deve-se ressaltar que tal forma de organização é necessária para a consecução de todo o plano curricular, o que, no entanto, foge ao escopo da presente pesquisa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisadora acomodada; câmera ligada a fim de registrar a atividade de “Contação de Histórias” realizada pela professora Dalva com seus alunos, na biblioteca da escola. Silêncio, expectativa, concentração... Expressões faciais que por si só vão revelando o enredo da trama que se narra... Aplausos fortes, rostinhos alegres e satisfeitos... Animação! Contentamento! Envolvimento!

Muda-se o contexto, e na mesma biblioteca de uma escola municipal localizada no interior de São Paulo, a câmera registra a atividade “ Venda de Livros na Biblioteca”, realizada pelos alunos da professora Dalva, sob sua orientação e supervisão. Observam-se crianças expondo títulos, autores, ilustrações, enredos, sempre com a preocupação em despertar no colega a curiosidade e a vontade em ler os livros, os quais estão “à venda”. Logo após a exposição, um furor invade a geralmente silenciosa biblioteca: “Cadê aquele que o Miguel vendeu?” “Prô, eu quero emprestar aquele que a Bia mostrou a ilustração! ”.

Desta forma, observações videogravadas consubstanciam-se em dados que revelam uma prática pedagógica capaz de estabelecer uma relação afetivamente positiva entre os estudantes e a leitura.

Se a leitura é uma prática sócio-cultural, que marca e impacta todos os sujeitos envolvidos, e, se o seu sucesso só pode ser alcançado a partir do envolvimento afetivo, é necessário olhar para a qualidade das mediações presentes nas atividades de leitura (Higa, 2015, p. 218).

Caracterizada esta prática, através das duas atividades já citadas, estabelece-se um movimento no sentido de verificar quais agentes mediadores possibilitaram a esta professora tornar-se uma docente de sucesso (Leite, 2012), uma vez que seus alunos, através de sua mediação, além de ler, atribuem sentidos positivos para esta atividade.

Neste sentido, novamente liga-se a câmera; porém, agora, a fim de registrar a análise que a professora faz de sua própria prática ao ver-se na tela do computador, atuante e atuando. Os dados revelam, então, a marcante influência materna na relação entre a professora e a leitura, o que perpassa a questão da afetividade. Da

mesma forma, indicam a importância do curso de Magistério, em detrimento ao de Graduação, no processo de constituição da professora.

Certamente o modo como o professor lida com a complexidade da prática é determinada pela compreensão que ele tem sobre ela, podendo essa compreensão ser instrumentalizada e mediada pela teoria (Fontana e Cruz, 1997, p. 70).

Sendo assim, intenta-se que a pesquisa possa contribuir para a discussão da importância e da urgência em se (re)avaliar os cursos de formação de professores, a fim de encaminhar-se para uma balanceada relação entre teoria e prática, proporcionando aos professores a possibilidade de uma prática refletida.

E no rol dos dados obtidos, cercado de outros diversos, encontra-se, nos trechos de fala (talvez despreziosos) da professora, a constatação de um trabalho (o qual se mostrou de resultado efetivo) isolado na instituição escolar.

No cenário do atual contexto educacional brasileiro, é essencial que boas práticas sejam disseminadas, compartilhadas. Disto decorre a importância de projetos coletivos de planejamento e desenvolvimento das práticas docentes, em torno de diretrizes comuns. Segundo Leite (2010), a proposta de uma organização coletiva ultrapassa mudanças de natureza burocrática, e perpassa valores relacionados com a concepção de escola, trabalho, relações interpessoais e de autoridade; implicando, necessariamente, no envolvimento de todas as instâncias institucionais no desenvolvimento do trabalho de forma coletiva. Libâneo (2013), corrobora esta ideia, no sentido de que se faz necessário,

(...) ter objetivos comuns e compartilhados, buscar o envolvimento da equipe de profissionais com esses objetivos, contar com estrutura organizacional em que as responsabilidades estejam muito bem definidas, dispor de várias formas de comunicação entre a organização e as pessoas, ter uma liderança que consiga motivar e mobilizar as pessoas para uma atuação conjunta em torno de objetivos comuns (Libâneo, 2013, p. 90).

Desta forma, à guisa de conclusão, pretende-se destacar o desafio das instâncias envolvidas em organizar o trabalho coletivamente, perpassando políticas públicas que corroborem neste intento. Espera-se que a divulgação deste trabalho incite uma reflexão neste sentido.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Editora 70, 1977.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BRITTO, Luiz P. L. Jogos de Leitura. **Série Ideias: Leitura escola e sociedade**. São Paulo: FDE, n. 13, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Coaut. de). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo, SP: Ática, 1998.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução, In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce (ed.). **A invenção do cotidiano**: 1: artes de fazer. **Tradução de Ephraim Ferreira Alves**. 16 ed., nova ed., estabelecida e apresentada por Luce Giard. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. **Leitura e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

DI NUCCI, Eliane Porto. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor! In: LEITE, Sérgio Antonio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, S.P: Komedi, Arte Escrita, 2001.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GOODMAN, K.S. Reading a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. & RUDELL, R. B. (org.). **Theoretical models and processes of Reading**. Newark, Delaware: International reading association, USA, 1996.

GROTTA, Ellen Cristina Bapstittella. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

HIGA, Sue Ellen Lorenti. **A constituição do sujeito leitor:** duas histórias de mediação. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007.

HIGA, Sue Ellen Lorenti. **Famílias que participam de biblioteca. A mediação afetiva na constituição do sujeito leitor.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2015.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura e envolvimento:** a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva (org). **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva (org). **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Zorara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró – Livro, 2012.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva (org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos.** São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; SANTORO, Maria Amélia (orgs.). **Pesquisa em Educação – Alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; COLELLO, Sílvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Alfabetização e letramento:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6 ed. São Paulo: EPU, 1986.

LINARD, M. *apud* LEITE, Sérgio Antonio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; SANTORO, Maria Amélia (orgs.). **Pesquisa em Educação – Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: \_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio – histórico**. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola**. São Paulo, Summus, 2003.

PALMA, Maria L. C. Produção de Texto. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, S.P, ano 3, n. 3, jul. 1984.

PETRUCI, Maria das Graças R. M. CEFAM – Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia**. Ribeirão Preto, SP, n. 6, fev. 1994.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Percorso científico: guia prático para elaboração da normalização científica e orientação metodológica**. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **Leitura em curso: trilogia pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org). **Leitura na escola**. São Paulo, SP: Global: ALB – Associação de Leitura no Brasil, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

SILVA, Lílian Montibeller. Significação das práticas de leitura escolar sob a ótica do aluno leitor. In: LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. In: \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: 1998, p. 29-59.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas**. In: 26ª Reunião Anual ANPED. Poços de Caldas, 2003.

SOUZA, Juliana Simões Zink de. **A mediação da família na constituição do leitor**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

SOUZA, Juliana Simões Zink de. O papel da família na constituição do leitor. In: LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, Ed. 4, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza B. *et al.* A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: \_\_\_\_\_. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. São Paulo: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2010.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Dimensões afetivas na relação professor - aluno. In: LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro v.13 n.2 p. 524-544, 2013.

TEIXEIRA, Fernanda Caroline. **O Ensino de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais**: análise de uma prática pedagógica. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2011.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, S.P: Editora da Unicamp, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998 *apud* TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. Fim do livro, fim dos leitores? São Paulo, ed. SENAC, 2001 *apud* SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **Leitura em curso**: trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

## 7. ANEXOS

### 7.1 - RESUMO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS E VIDEOGRAVADAS

---

NOME DA ATIVIDADE: **Contação de Histórias.**

DESCRIÇÃO: Uma vez por mês, a professora adapta uma história lida, para ser contada por Dadá, sua irmã (na verdade trata-se da própria professora que compõe a personagem), na biblioteca da escola. Dadá veste seu avental e, com a ajuda de tecidos, fantoches ou objetos diversos, narra a história entoando canções, sons e diferentes vozes, concebendo uma dramatização do texto.

NOME DA ATIVIDADE: **Venda de livros na biblioteca.**

DESCRIÇÃO: Uma vez por mês, a professora escolhe um grupo de cinco alunos (conforme ordem alfabética), para realizarem a “venda” do livro que leram. Os alunos devem, oralmente, despertar a curiosidade dos demais acerca de um determinado título. Acaba-se por desenvolver, desta forma, uma espécie de “ciranda da leitura”.

NOME DA ATIVIDADE: **Leitura Compartilhada.**

DESCRIÇÃO: Todos os dias, após o intervalo, a professora realiza a leitura de um livro ou de uma história, para a sala. Esta leitura não tem caráter avaliativo e nada se pede em relação a ela; o objetivo é que as crianças sintam prazer em ouvir uma boa leitura/história.

NOME DA ATIVIDADE: **Hora do Curioso.**

DESCRIÇÃO: Momento, no início da aula, em que a professora oferece espaço àqueles que tenham interesse em compartilhar alguma descoberta e – ou curiosidade com a sala. O combinado entre alunos e professora é que se alguém se interessar por um assunto discutido em qualquer uma das aulas, a ponto de querer se aprofundar e pesquisar mais sobre o tema, neste momento poderá socializar os achados. O momento também é utilizado quando as crianças levam livros para escola a fim de compartilhar com os colegas (a professora pede que a criança que levou o livro, leia-o para os demais).

NOME DA ATIVIDADE: **Leitura em voz alta.**

DESCRIÇÃO: Uma vez por mês, na biblioteca, um grupo com cerca de sete crianças é escolhido pela professora (de acordo com a ordem alfabética) para realizar a leitura de pequenos textos (colados pela professora em uma espécie de ficha) - em voz alta - para os colegas. Esta atividade é semelhante à Leitura Compartilhada (já descrita neste rol); no entanto, ao invés de ser a professora, são as crianças que leem para a turma.

NOME DA ATIVIDADE: **Análise de texto para reescrita.**

DESCRIÇÃO: A professora distribui a cópia de um texto para cada aluno e solicita que façam a leitura silenciosa. Passado um intervalo de tempo, a professora reproduz coletiva e oralmente o texto lido. Feito isso, é proposto aos alunos que reescrevam o texto.

NOME DA ATIVIDADE: **Produção de Texto.**

DESCRIÇÃO: A professora propõe aos alunos a escrita de um texto de autoria.

## 7.2 - TRANSCRIÇÃO DA 1ª SESSÃO DE AUTOSCOPIA (ATIVIDADE APRESENTADA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS).

---

A sessão inicia-se com a professora assistindo ao vídeo que contém a edição realizada pela pesquisadora, da atividade observada – Contação de histórias.

**Professora:** Olha só meu cabelinho!

(Aponta sorrindo para a tela): Acho que esse daqui é o Miguel<sup>20</sup>, né?! É o que é meu aluninho esse ano de novo.... Essa turminha, são meus alunos. (demonstra satisfação e sorri). É ele mesmo!

(A professora sorri ao ver a turma mais nova e faz alguns comentários enquanto assiste ao vídeo): A carinha dele! Ele está bonito agora! Os dentinhos dele se acertaram!

Finaliza o assistir sorrindo.

**Pesquisadora:** Então... eu coloquei umas questões para a gente ir conversando.... Acho que tem algumas coisas aqui que a gente até já falou da outra vez, do TCC, - do trabalho. Mas, assim, eu vou ter que perguntar de novo para ter a transcrição certinha...

Então, quando você faz essa atividade, qual é o objetivo que você tem?

**Professora:** Da Contação de histórias?

**Pesquisadora:** É!

**Professora:** É... Primeiro, que eles ouçam história mesmo, né?! Eu, desde pequena, eu vivi em uma família que teve contadores de histórias - o meu tio, minha mãe, meu pai. E eu vejo que essas crianças perderam isso, que os pais, hoje em dia, não contam histórias pra elas... Então, assim, a primeira coisa, é que eles tenham essa coisa, esse encantamento com as histórias mesmo. E o objetivo final é que eles

---

<sup>20</sup> Os nomes aqui citados são todos fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa.

peguem o gosto em ler. Porque eu acredito assim... Se eles pegarem o gosto em ler agora, mesmo que depois não tenha outra professora que incentive a leitura, eles vão sozinhos.... Tanto, que agora eu vejo resultado... O Miguel mesmo, que se alfabetizou bem dizer, comigo, nesse ano, nesse terceiro ano... Ele, o Júlio, você precisa ver os livros que eles estão lendo.... Sabe, dessas coleções de Harry Potter? Esses livros assim... uma coleção lá.... Até esses dias o pai do Miguel falou que ele está lendo assim por causa de mim! E olha que no ano passado eles tiveram muita dificuldade com a professora do quarto ano, essa parte de leitura, ano passado, ficou meio que anulado da parte da professora, mas o que eu fiz no terceiro ano, estou vendo o resultado com eles agora no quinto. Então, eu digo, que eu consegui despertar esse gosto deles pelos livros, pela leitura.

**Pesquisadora:** Como surgiu a ideia de contar histórias?

**Professora:** Então.... Eu digo que eu sempre quis, desde que eu sou professora, e contava histórias, eu sempre contava de uma maneira diferente.... Mudava a voz..., mas eu sempre tinha vergonha, e eu nunca tinha visto alguém fazer diferente.... Mesmo assim, eu tentava fazer algumas coisas diferentes. Aí, eu tive um curso com a Carmelina... Toledo... Pisa. E ela é uma contadora de histórias profissional. E quando eu vi ela fazendo isso.... Tirando esses lenços... E tirando aquela bolsa.... Eu disse: “Eu quero ser igual a essa mulher! Era isso que eu queria! ” Eu saí desse cursinho e já fui atrás já.... Já fui comprar os tecidos... E eu falava: “Não, eu quero ser igual ela! ” Aí eu fui pesquisar, e vi que tinha gente que fazia o que eu queria fazer. Aí.... Eu comecei por esse cursinho que eu tive, por coisas na internet, pesquisando, daí me aventurei né?! Para ser contadora de histórias! Porque eu queria fazer diferente, eu não queria só contar, eu queria fazer coisas diferentes mesmo, para que os alunos ficassem.... Viajassem mesmo na história.

**Pesquisadora:** E o curso que você fez com a Carmelina, foi algo assim, que você procurou?

**Professora:** Foi cum curso...Que na verdade não foi nem um curso... acho que nós tivemos doze horas com ela. Foi através da Promoção Social<sup>21</sup>, que nós pedimos coisas diferentes, e na época eu... já estava no AICA<sup>22</sup>, aí a promoção social contratou ela para vir aqui.

**Pesquisadora:** E ela é uma contadora de história?

**Professora:** Ela é.

**Pesquisadora:** Tá... E... Como você planeja a atividade?

**Professora:** No meu planejamento da semana?

**Pesquisadora:** Hum... Como é que você planeja as contações?

**Professora:** Então... Eu já tenho um monte de material, que eu já vou separando né! Então... Eu tenho meu portfólio, das minhas histórias, que eu já vou planejando... Daí, eu vejo o objetivo daquela história, se está de acordo, se... Se eu gosto, primeiro. Porque às vezes você me dá uma história- porque o pessoal sabe que eu sou contadora de histórias- daí eles me dão uma história e dizem “Ai, essa história é legal, que não sei o que...” daí eu vou ver e humm... Mas não é aquilo! Então, primeiro a história tem que me agradar... Primeira coisa, eu tenho que gostar, daí eu fico com aquela história na cabeça, uma semana, pensando naquela história: “Mas como é que eu posso fazer com aquela história? O que será que vai dar certo? Será que eu vou usar isso, será que vou usar aquilo? ”; daí eu procuro na internet se tem alguma coisa diferente, se não tem... Daquela história! Daí se tem um livro e eu tenho o livro eu deixo separado, se eu não tenho eu tiro xerox ou dou um jeito de arrumar. Se é uma história que eu ouvi eu reescrevo a história, então... Eu tenho ela escrita primeiro. Aí, aquela história vai ficar comigo... Ali, viajando... Uma semana!... Daí ,eu escrevo o que eu vou usar, se vai ser lenço, se vai ser fantoche, ou não vai e tal, tal, tal... Então, daí ela está preparada! Aí eu conto para mim mesma... Eu já

---

<sup>21</sup> Órgão da prefeitura municipal.

<sup>22</sup> AICA trata-se de um programa da Secretaria Municipal de Educação, que consiste em uma espécie de reforço para as crianças, com atividades em período contrário ao da EMEF.

cheguei a gravar história... Pegar esses aparelhinhos de música e gravar a história e ficar ouvindo. Então... Eu tenho todo meu material. O material que já está pronto, o material que eu vou usar para pesquisar... Aí na escola eu coloco no planejamento semanal. Eu estou usando assim, o projeto de leitura, de quinze em quinze dias ou de vinte em vinte dias, entra a contação de histórias, que é feita na biblioteca.

**Pesquisadora:** Como que ela passou do campo das ideias e das teorias para a prática, ou seja, assim... Como que ela é desenvolvida? Porque você falou que você teve o curso... E foi buscar leituras...Que leituras que você buscou?

**Professora:** Olha busquei muito. Tenho muito material disso separado. Eu tenho... Tenho livros mesmo... Não lembro os autores, mas livros que eu fui buscar... Porque na biblioteca da escola, na biblioteca municipal tem pouco material. Então...Tem alguns livros, alguns livros eu comprei, livros que tirei xerox, material, histórias mesmo... Que eu fui imprimindo. Então...Eu fui buscar essa teoria mesmo em alguns autores que falam mesmo sobre o assunto, mas não é muito fácil você conseguir não, pelo menos aqui em (nome da cidade).

**Pesquisadora:** E você procurou autores que falavam sobre contação de histórias?

**Professora:** Contação de histórias. Contadores de histórias.

**Pesquisadora:** Como contar? Isso?

**Professora:** Tem também.

**Pesquisadora:** Ah tá! Não os efeitos?... Eu queria saber assim, você foi procurar por livros dos efeitos, de como fazer...

**Professora:** De tudo!

**Pesquisadora:** Me conta!

**Professora:** De tudo! É que eu não tenho aqui para mostrar. Da importância da história... A primeira coisa... É que... Assim... Surgiu também porque eu, ainda, com

25 anos de profissão, eu ainda acho que tem e que pode melhorar o mundo, como professora. Eu ainda tenho essa ideia de que eu preciso fazer alguma coisa. E aí trabalhando em um projeto de meio ambiente, que eu fiz um curso de meio ambiente... As histórias, se eu trabalhasse as histórias, eu ia trabalhar valores, resgatar os valores com as crianças, que era que o que eu queria - o amor, o respeito, a amizade. Então eu comecei a buscar, também, material teórico que explicasse, e foi por isso que eu fiz esse curso do meio ambiente, e nesse curso a gente tinha que apresentar um projeto, e o meu projeto era o resgate dos valores através da contação de histórias. Então, eu busquei essa parte teórica também.

**Pesquisadora:** Então você leu sobre a importância da leitura, como contar histórias, como resgatar valores... Os autores você lembra?

**Professora:** Não lembro. Eu sou péssima para guardar nome.

**Pesquisadora:** Não, tudo bem.

A Atividade tem fins de menção, de nota?

**Professora:** Não, não tem!

**Pesquisadora:** De acordo com os seus objetivos, você quer que eles peguem gosto pela leitura?

**Professora:** O gosto pela leitura. A avaliação na verdade é você descobrir que o aluno está buscando livros... (e está) na biblioteca, sozinho, que ele está lendo, sem eu precisar mandar e sem ser um livro da biblioteca, do dia da roda de leitura.

**Pesquisadora:** Então você teve que ler muito a respeito?

**Professora:** Li, li bastante.

**Pesquisadora:** Você não lembra quais são suas fontes?

**Professora:** Então, depois eu posso até te mandar<sup>23</sup>, que eu tenho os livros lá em casa.

**Pesquisadora:** Você lembra dos nomes dos livros?

**Professora:** Então... *A arte de contar histórias*... tem o Irlan Brenan- tem bastante livros dele. Da Carmelina eu busquei... aquela reportagem dela em revista, coisas dela na internet.. Agora eu estou procurando a Marina Bastos, que é uma outra contadora de histórias que eu estou apaixonada por ela. Então esses autores aí, tem mais, mas eu não consigo lembrar.

**Pesquisadora:** Como você escolhe as histórias?

**Professora:** Então, como eu falei pra você, primeiro a história tem que me encantar, primeira coisa, ela tem que me tocar. Se é uma história que eu leio e eu falo “Nossa, essa história é maravilhosa, eu me encantei com ela”, então essa história eu acho que as crianças vão gostar. É assim que eu penso. “Essa eu me encantei. Então essa as crianças vão gostar!” Então, eu parto do meu... assim, se me toca primeiro. Às vezes acontece de não ser aquilo que eu pensei; já aconteceu de eu achar que ia ser uma história que eles iam gostar e, no fim, nossa, parece que eles não gostaram tanto; e também o contrário, parece que é uma história que não é tãaaao assim e me surpreender.

**Pesquisadora:** Não tem que ter um gênero definido?

**Professora:** Então, depende, por exemplo, no quinto ano nós estamos trabalhando com o projeto “Conto de mistérios”. Então, eu queria procurar um conto de mistérios para eu contar para eles. Não só ler, porque ler a gente lê bastante livro, eu fiz bastante leitura compartilhada de conto de mistério, mas eu queria CONTAR um conto de mistérios! Só que eu não queria um conto de mistério, assim, de

---

<sup>23</sup> A professora enviou, posteriormente, via mensagem de textos, as seguintes fontes:

DOHME, Vania. **Técnicas de Contar Histórias**. Ed. Informal, 2000.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**. Ed. Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos Dourados**. Ed. Ave Maria, 1999.

\_\_\_\_\_. **A arte de ouvir histórias**. Ed. Ave Maria, 2002.

assombração, que tivesse morte, que eu conheço alguns que eu já trabalhei; mas eu queria um conto que fosse divertido, que tivesse mistério e que fosse pra idade deles; e como nosso projeto eles vão ter que apresentar pra outra classe, eu queria que eles vissem... Porque no livro deles tem lá do Sherlock Holmes, do assassinato e eu queria que eles vissem que tem outros mistérios. Então eu fui buscar o conto de mistério. E o trabalho que deu pra eu achar!... Porque a maioria, tudo tem assassinato, tem morte. Aí eu fui procurar na internet, no youtube, ver se tinha alguma contadora de história e daí eu achei... Achei um que era do ratinho, que o assassino, o mistério, é o ratinho. Então eu peguei essa história e preparei... Vi o jeito que a moça contou a história... não tem escrito, tem o livro, mas eu não tinha acesso ao livro (fazendo um sinal com as mãos, indicando que era custoso). Então eu reescrevi a história, porque eu gosto de ter ela escrita primeiro, ou o livro... ou reescrever, então, aí eu contei pra eles, então... Essa teve um objetivo!

A anterior que teve também, que era “A busca da felicidade”, eu queria uma que mostrasse pra eles, que eles valorizassem, que a gente tem que dar valor nas coisas que a gente tem... Às vezes, a gente tem uma família tão boa e a gente fica achando que a família do outro que é melhor. Então quando eu pego uma história eu penso: “O que eu vou trabalhar nessa semana? Então... essa daqui vai ser boa pra isso, então eu tenho esse objetivo, não é pegar qualquer uma também e... contar.

**Pesquisadora:** Porque você faz um aquecimento antes de iniciar a história?

**Professora:** É para eles entrarem já no mundo da história, é como se a gente – eu falo pra eles – é como se a gente fosse viajar para o mundo da imaginação.

**Pesquisadora:** E de onde surgiu essa ideia do aquecimento?

**Professora:** Então, a Carmelina fazia! E agora vendo essa Marina Bastos, ela faz outro tipo de aquecimento, que eu também já incorporei. Eu faço agora os dois!!!

**Pesquisadora:** Qual a devolutiva das crianças, ou seja, o que você alcança, o que você percebe?

**Professora:** Então, eu vejo... Quando termina, o olhinho deles! “Que delícia que foi a aula” “Que gostoso que é ir na biblioteca”. Primeira coisa, sentir que eles gostam

daquele momento, da alegria que eles saem dali. E depois isso, o que eu falei pra você- mesmo que demore um tempo, eu perceber que eles estão buscando coisas diferentes! Nesse projeto mesmo do conto de mistérios... Eles tinham que escrever um conto de mistérios, aí eu vi um aluno, da Casa Abrigo<sup>24</sup>, que não está nem alfabetizado ainda, que chegou agora pra nós, que chegou assim, no meio do projeto, que tem toda uma dificuldade, que nem quando EU vou ler uma história, ele não olha pra gente, tem uma dificuldade tremenda. Fica ali, sabe, quietinho... Imagina ele trabalhando no grupo! Aí um dia ele chegou, com um livrooooo! E me mostrou... Era um livro de mistérios, não sei se era do Sherlock Holmes, aí eu falei: "Nossa! Que legal Fabiano, você achou lá na casa?" - porque a casa é a casa né, onde eles moram! Um livro velho, até cheirando livro velho de estante! Daí eu pensei... Ele foi lá procurar, na casa, um livro de contos de mistérios. Ainda até falei pro pessoal: "Olha que legal o livro que o Fabiano trouxe!" Não era nem pra idade dele, mas eu nem falei nada. Só dele trazer um livro pra eu ver, ter procurado na casa! Quer dizer... Ele comentou com alguém que a professora está trabalhando conto de mistério! O livro não ia cair na mão dele. Aí, eles estavam trabalhando no grupo, daí eu coloquei ele no grupo com as meninas, e eu sei que ele não está participando como deveria do grupo, mas eu falei: "Vamos gente, vamos Fabiano, vamos meninas, terminar, não vai dar tempo"... Dei uma pressionada pra eles conversarem pra ver como eles iam terminar a história, aí eu vi que ele abriu o livro como tipo deixa eu ver se eu acho alguma coisa nesse livro... Quer dizer... o livro ainda estava na bolsa! Eu vi que ele não falou nada para as meninas, mas ele pegou o livro pra olhar, pra ver se tinha alguma coisa que ele podia usar. Então, é nisso que eu vejo o resultado do trabalho.

**Pesquisadora:** Você falou que você já leu muito sobre as contadoras de histórias. Em algumas das coisas que você leu, tinha casos de professores que contavam histórias?

**Professora:** Não! São contadores de história profissional.

**Pesquisadora:** Então você nunca comparou os resultados?

---

<sup>24</sup> Casa destinada às crianças órfãs e / ou retiradas das famílias por maus tratos.

**Professora:** Não. Nunca li nada sobre isso, nunca vi. Esses são profissionais mesmo, que ganham, que fazem né!

**Pesquisadora:** Você conhece alguma outra professora que conta história?

**Professora:** Conheço uma da EMEI, a Regina, mas nunca troquei ideia... Pra trocar, assim, não conheço ninguém. Tem uma colega minha que gosta e faz de vez em quando, mas ela faz mais colocando os alunos, entendeu? Ela coloca os alunos como contadores de histórias! E aquele um, Marcos Cunha, não sei se você conhece, que trabalha na biblioteca municipal, mas é totalmente diferente do meu estilo.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Professora:** Porque ele conta a história, mas na verdade ele lê a história... Sabe quando você pega um livro e se apoia muito no livro?

**Pesquisadora:** Entendi, ele vai mostrando o livro...

**Professora:** É, ele se apoia bastante no livro.

**Pesquisadora:** E o que você acha que tem de diferente? Você acha que o dele, de repente, pode despertar para as crianças pegarem no livro ou o seu também desperta?

**Professora:** Então, eu não tenho nada assim pra te falar sobre isso, porque eu nunca conversei com uma criança que tenha participado do dele. Ele já foi uma vez em uma TPC<sup>25</sup> falar sobre contação de história, contar algumas histórias para nós professoras, mas eu acho assim... Que tudo é válido!

**Pesquisadora:** As crianças buscam as histórias que você lê?

---

<sup>25</sup> Trabalho de Planejamento Coletivo, geralmente realizado no período noturno.

**Professora:** Uma coisa que eu procuro é... Pegar histórias que não teriam lá na biblioteca, entendeu?!

**Pesquisadora:** Ah, entendi.

**Professora:** Mas buscam, às vezes eles falam Ah, essa história é parecida com aquela né?!...”; eu falo “É”, mas eu procuro pegar história que não tem.

**Pesquisadora:** Pra ser novidade?

**Professora:** É.

**Pesquisadora:** A atividade realizada na biblioteca é antes de eles realizarem o empréstimo de livros. Então a exigência, teoricamente, é que os alunos tenham acesso aos livros da biblioteca. Porque, então, oferecer pra eles histórias nesse formato de contação?

**Professora:** Porque tem criança que se ela for pegar um livro e ler sozinha, ela vai desanimar. Ou porque ela não tem tanta habilidade de ler, facilidade em ler... E também porque eu, como professora e pessoalmente, essa contação de história, essa leitura de livros, foi muito importante na minha formação como leitora. Então eu queria fazer pra eles o que tive de infância!

**Pesquisadora:** O que você lia? Você lembra?

**Professora:** Lembro! Eu lia de tudo, porque eu lia tudo que minha mãe lia. A minha mãe não estudou nem até o terceiro ano, minha mãe tinha muita dificuldade pra escrever, muita dificuldade pra fazer leitura oral, mas a minha mãe lia muito e nós sempre fomos muito pobres, não tinha dinheiro pra comprar material de leitura. Então, eu lembro da minha mãe ir no supermercado, e naquela época as coisas vinham enroladas em jornal. A minha mãe tirava com cuidado, desamassava o jornal, e antes de usar para as outras coisas que ia usar, minha mãe lia e eu via minha mãe fazendo isso e queria fazer também, então minha mãe lia o jornal, velho,

e eu lia também. Na minha época, no final do ano era uma delícia! Porque a farmácia, no final do ano, dava um almanaque, acho que você não conheceu esse almanaque. Era um almanaque que tinha curiosidades, piadinha, coisa de santo, era uma revistinha, e minha mãe ganhava na farmácia, então minha mãe lia e deixava eu ler. Eu tenho uma tia que era mais bem de vida e minha tia comprava revista de foto novela, e quando juntava aquele monte revista de foto novela que ela não queria mais, ela dava pra minha mãe. A minha mãe nunca proibiu de ler essas coisas de foto novela, aí minha mãe lia as fotos novela e deixava eu ler também. E quando meu pai começou a ganhar um pouquinho mais, todo mês minha mãe descia pra pagar as contas e comprava um gibi. Então a gente ficava esperando no portão, porque a gente não ia pro centro da cidade, nossa, eu nem conhecia o centro. Então minha mãe sempre foi uma grande incentivadora, porque ela gostava de ler. Aí ela começou a comprar a Coleção Vagalume, uma vez por mês, quando sobrava dinheiro. Ela lia e eu lia, era assim. Então eu tive essa pessoa que pôde mostrar pra mim como era gostoso ler. Então é isso que eu queria fazer com os alunos, que eles vissem como é gostoso ler: “Olha que delícia!” Aí eu falo pra eles “O livro tem cheiro... Ai que gostoso... Olha esse livro novinho, que delícia! Então isso foi importante pra mim, me ajudou muito. Depois eu tive professores que incentivaram, mas eram muito raros, na minha época, de escola, era complicado, muito tradicional. A minha mãe levou eu no centro, na quarta série, pra fazer carteirinha da biblioteca municipal, aí eu peguei meu primeiro livro. Aí quando eu tinha uma certa idade, e já podia ir para o centro sozinha, aí eu comecei a usar a biblioteca municipal.

**Pesquisadora:** A atividade, assim, ela requer, além de tudo, tempo! E eu como estou vivendo essa onda eu fico muito preocupada e atenta a isso. Como você encara e administra essa questão?

**Professora:** Do tempo da aula ou do tempo de preparação?

**Pesquisadora:** De preparação.

**Professora:** De preparação, para mim é um prazer, então não é nada custoso. Porque às vezes eu estou pesquisando, eu gosto muito de mexer na internet, de

pesquisar. Então eu falo, estou precisando preparar uma história nova, algo diferente, então eu vou pesquisar. Então pra mim não é problema... de sábado, de domingo, à noite. Muita gente me dá material, me dá história, me dá livro, tipo “Ah Dalva, esse aqui eu achei legal pra você!” Então tranquilo pra mim, o tempo.

**Pesquisadora:** Quando a gente vê a gravação, a gente vê seu envolvimento. O que você sente quando você está vivendo isso? E qual a importância da leitura pra você?

**Professora:** Da importância da leitura é aquilo que eu falei pra você. A leitura foi muito importante na minha vida. Ela é minha amiga... Minha companheira... Se eu estou sozinha... Se eu estou procurando... Até uma coisa pessoal, eu leio de tudo. Se eu estou com algum problema pessoal, porque todo mundo tem né? Preocupada, alguma coisa, eu vou buscar até coisa de autoajuda, sabe assim. Me distrai! É um hobby. Qual era a primeira pergunta?

**Pesquisadora:** O que você sente na hora que você está contando?

**Professora:** Então, na hora que eu estou contando, eu me sinto viajando, como se fosse verdade tudo aquilo ali! Eu me envolvo mesmo! Não é mais a Dalva! Me dá muito prazer! Dependendo da história eu tenho até que tomar cuidado, pois me emociono junto com eles. Então, me faz muito bem, eu sinto um grande prazer!

**Pesquisadora:** E se emocionar, o que acontece?

**Professora:** Eu sinto um arrepio... já dou um (faz o gesto de engolir a seco) e aguento pra terminar. Nunca aconteceu de eu chorar, assim, mas de arrepiar, você sentir o corpo arrepiar, aí você dá uma respirada e...

**Pesquisadora:** Pode dizer que tem uma relação entre envolvimento das crianças, na contação de histórias, com o desempenho em sala de aula? Você vê uma ligação?

**Professora:** Eu acredito que sim. Eu acho que até no envolvimento comigo mesma, como professora, de oferecer um momento tão gostoso com eles na sala, e daí o rendimento deles na escrita, a melhora deles na leitura, tem sim!

**Pesquisadora:** Você já leu alguma coisa do tipo de como essa relação sua com eles envolve o desempenho deles?

**Professora:** Não, nunca encontrei nada sobre isso.

**Pesquisadora:** E fora da sala de aula, você acha que tem desempenho, relação?

**Professora:** Eu acho que eu fico marcada pra eles, sabe? Não pra todos! Porque, além de contar histórias eu gosto muito de escrever, porque eu também sou poetisa. E eu acho... que você conheceu ela, da primeira vez lá que você foi<sup>26</sup>, ela chama Vanessa... Agora ela já está na ETEC e ela, se você ver essa menina escrever... E ela começou a escrever comigo... E hoje ela é poetisa também, e ela fala que ela escreve assim por causa de mim. Então eu acho, assim, que eu vou ver... crianças que eu vou ver mais pra frente. Essa turminha mesmo que você viu, que foi quando eu voltei pra sala de aula pois eu estava na coordenação, são crianças que estão tendo bom desempenho, estão indo pra frente, então eu acho que influencia muito. Por exemplo, a Eduarda, que eu dei aula no terceiro ano, a mãe fala de comprar livro... que ela quer que compre livro. Então, quer dizer, mesmo esse quarto, que eu disse pra você que eles não tiveram uma vivência na escola, de leitura, de escrita... Ela continuou, né?! O Miguel, eles continuaram, então quer dizer que influenciou.

**Pesquisadora:** Você pode dizer que você tem uma sala de leitores?

**Professora:** Cem por cento não, porque tem crianças que ainda não conseguiram... Mas tenho sim! Que vão atrás, eles vão na biblioteca, eles não querem pegar um livro só, eles querem vários livros, aí eu tenho que falar: "Gente, tem que conversar com a bibliotecária, pra ver se ela vai deixar". Então tem... Que, até esse dias, um aluno meu que viu alunos pegando livro grosso e também queria e aí ele pediu um

---

<sup>26</sup> Referenciando a pesquisa realizada pela pesquisadora em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

livro pra bibliotecária, aí ela falou “Não, mas esse livro é só para os adolescentes da tarde, você não pode ler ainda” e eu ainda até fiquei brava, né: “Você tem que ler esses daqui e tal. E tem uma coisa, se você pegar firme pra ler desse jeito mesmo, EU vou te dar de presente esse livro no final do ano”. Então, é um aluno que tem, na vida dele, tudo pra ir errado, tem tudo que você imaginar de ruim na vida dele, e eu espero, que no fim do ano, ele consiga, porque eu quero dar esse livro de presente pra ele. Aí, no projeto Conto de Mistério, eles escreveram o texto em grupo e eu fui fazendo reestruturação no grupo. Eles digitaram na informática, aí eu levei o notebook para gente estruturar, aí fazendo o texto deles “Ai aqui não ficou legal, vamos mudar... Ai, muda! ” Daí ele falou assim pra mim “Professora, então quer dizer que essa história nossa dá um livro?! Pode virar um livro de verdade?!”. Falei “Pode, claro que pode”. Quer dizer que ele conseguiu perceber que aquilo que ele escreve... Ele pode ser um autor de livro, então achei muito interessante a fala dele ali né?! Falei “Pode, é lógico que pode, a sua história é um livro, pode virar um livro, é só a gente mandar fazer o livro”... Então achei interessante pois é um aluno que tem dificuldade na escola, que tem dificuldade em todas as matérias, que tem dificuldades em casa, uma criança muito sofrida, então, eu acredito que esteja fazendo diferença pra ele sim!

**Pesquisadora:** Você tem o apoio, Dalva, da gestão? Incentivo, valor?

**Professora:** Não, não! Eu faço porque eu quero. A única coisa que foi pedido, que era obrigatório, que nós tínhamos que fazer um projeto de leitura.

**Pesquisadora:** Só?

**Professora:** É! E aí achei até engraçado que eu fui contar uma história, é uma história com dobraduras, não sei se você conhece, é em busca da... eu coloquei o nome, o título - Em busca da felicidade - quem conta é... Até uma história Gospel! Que você vai fazendo a dobradura com a folha e você vai contando as histórias... Então você dobra, você faz uma casa, depois você faz uma casa melhor, no final, então você vai contando a história de um moço, que está em busca da felicidade, que ele achava que era a casa, daí faz a casa, aí ele acha que tem que ter uma casa maior, aí ele consegue a casa maior e também não adianta, aí ele resolve

viajar pelo mundo, mas ele busca ali e também vê que não é o que ele quer e no fim da história ele cai do avião e na dobradura você quebra o avião e no final forma uma cruz, pra mostrar que a felicidade nossa está em Deus. Aí eu contei a história para as crianças e a bibliotecária, toda vez que eu vou contar, ela quer, ela quer não, ela senta lá pra ver... E na segunda vez que eu fui contar, porque eu conto para as duas salas agora, ela filmou a história. Não falou nada pra mim, sentou lá e filmou. Aí ela foi lá e mostrou pra diretora, mas não falou nada pra mim que ia mostrar. Aí a diretora veio até mim me dar os parabéns: “Ai, eu vi seu vídeo, que legal!” Quer dizer... Mas ela nunca viu, nunca participou, nem ela, nem a coordenadora.

**Pesquisadora:** Não tem aquele trabalho ali com você?

**Professora:** Não.

**Pesquisadora:** De repente contar para as outras salas?

**Professora:** Não. Teve uma vez que eu me ofereci, no horário meu de HTPI<sup>27</sup>, que eu andei contando para os pequenos, mas também não tem nem o envolvimento da direção, eles nem ficam sabendo, faz assim... Por nós ali.

**Pesquisadora:** O professor é muito pesquisador, né Dalva?

**Professora:** É.

**Pesquisadora:** Acho que não adianta. É inerente à nossa prática.

**Professora:** E eu acho também que você tem que gostar de ler. Porque tem professor que não busca não. Porque tem professor que não gosta de ler, você acredita nisso?!

**Pesquisadora:** Você acha que a sua formação lá da faculdade te deu base pra isso?

---

<sup>27</sup> Trabalho de Planejamento Individual.

**Professora:** Não, do magistério. Eu tive um MAGISTÉRIO! Que na minha época, tinha magistério. Eu tive um magistério excelente, meu professor de Pedagogia, de Didática, professor Rubens, eu ficava admirada de ver! Ele era muito inteligente, ele pesquisava muito, ele fazia... Ele questionava muito a gente nos trabalhos e fazia você pensar sobre aquilo. Então me ajudou muito! Na faculdade não, minha professora de didática da faculdade, o contrário.

**Pesquisadora:** E sua professora de língua portuguesa? Tinha essa importância da leitura na sua formação acadêmica?

**Professora:** Na faculdade?

**Pesquisadora:** É.

**Professora:** Não. Quando eu prestei o concurso público e passei super bem, foi graças ao magistério. Meu professor de Didática era construtivista, então a base dele era o construtivismo mesmo, Jean Piaget, tudo que eu aprendi de construtivismo, de Jean Piaget, foi tudo no magistério. Faculdade acrescentou alguma coisa? Acrescentou, mas era muito... muito... (feição de desagrado).

**Pesquisadora:** Quando você se formou, Dalva?

**Professora:** Me formei em 92, na faculdade!

**Pesquisadora:** O magistério era igual a um colegial?

**Professora:** Era, mas era específico pra você dar aula mesmo. Então você tinha que preparar AULA. Como era baseado no construtivismo, ele exigia muito. Você tinha que dar a aula, e ele ia assistir à sua aula, depois ele dava a devolutiva pra você, da sua aula. Você tinha que planejar material para os alunos. Eu fiz no colégio municipal; o pessoal que fazia no colégio particular, com a D. Carmem, tinha caderninho de música, caderninho de não sei o que lá, ele não... Era contra tudo isso. Ele não achava que tinha que fazer um caderno de música, nós tínhamos que construir... Ele achava que na necessidade eu ia fazer o meu caderninho, eu ia fazer

as minhas coletâneas de música, vivendo com os alunos e não fazer um antes, entendeu? E realmente, aconteceu, eu tenho meu caderninho de música, eu tenho meu material, mas que eu fiz da necessidade que tinha, não porque eu preparei antes de ir pra sala de aula.

### 7.3 - TRANSCRIÇÃO DA 2ª SESSÃO DE AUTOSCOPIA (ATIVIDADE APRESENTADA: VENDA DE LIVROS NA BIBLIOTECA).

---

**Pesquisadora:** Então assim... Dessa vez eu não editei. A gente vai assistindo uns “pedações”, aí depois... Eu também não fiz roteiro dessa vez. Então a gente assiste, aí a gente vai conversando informalmente. Eu só queria que você falasse o porquê você faz essa atividade, como que veio essa ideia, se você se inspira em alguém.... Por quê?... Se é por causa dos resultados, o que ela traz... Como a gente conversou da “contação”, aí qualquer coisa eu vou falando.

A professora assiste ao vídeo referente à observação da atividade Venda de Livros na Biblioteca.

**Pesquisadora:** Então Dalva, com você: a palavra.

**Professora:** Então, eu acho que eu inventei essa atividade - venda de livros - com essa turma, que era uma turma que eles não estavam alfabetizados, tinham vários que não estavam alfabetizados, que não gostavam de ler, que não sabiam ler. Então primeiro eu tive que trabalhar essa questão do gostar. Aí a gente vê aquelas professoras que passam aquelas fichas de leitura, eu sou totalmente contra, não sei se você faz!... Sabe? Que o aluno lê e depois tem que preencher uma ficha... Eu como sou leitora não gosto desse tipo de atividade, se você pedir para eu fazer uma ficha de um livro que eu li, pra mim acabou a alegria daquele livro... Então, eu fiquei imaginando como eu poderia fazer uma atividade que na verdade seria uma ficha de leitura que eles poderiam falar, mas que ao mesmo tempo fosse uma coisa gostosa, aí que eu inventei essa história de “vamos vender o livro”, e aí foi que deu certo! Mas foi por essa questão, pois era uma turma muito, muito difícil, pois a maioria não estava alfabetizada.

**Pesquisadora:** Então não foi uma atividade que você viu alguém fazendo?

**Professora:** Não! Eu que inventei, escolhi esse nome de vender livro.

**Pesquisadora:** Você já viu alguma atividade parecida?

**Professora:** Então, eu me baseei nas fichas de leitura onde os alunos pegam um livro em uma semana e na outra semana têm que falar... E a professora tem que cobrar do aluno o que ele leu, mas eu não queria esse cobrar, eu percebi que eu não podia cobrar. Eles já tinham dificuldade para ler, já tinham dificuldade de apresentar na frente... que é uma coisa que era pra mim, como aluna, na minha formação de leitora... eu acho muito importante você saber se apresentar, você saber sua postura, como você vai falar... Então, eu queria me basear nessa questão de verificar se eles estavam realmente lendo o livro que levavam para a casa, mas que não fosse uma coisa maçante, sabe aquela coisa muito rigorosa! Como o Lúcio disse mesmo... que eles treinavam em casa, e queriam ser os vendedores... e quando o amiguinho pegava o livro... e no final a gente via se todo mundo tinha conseguido vender o livro... Sempre todo mundo conseguiu vender, sempre alguém pegava porque o vendedor conseguiu vender, então ficavam felizes, aquela satisfação sabe “ele pegou meu livro, porque eu consegui vender o livro”. Então eu percebi o que eles sentiam, motivados em ler. Até tem o Jorge, que era aluno meu nessa época, me encontrou e disse que eu o coloquei na linha, que quando ele estava no terceiro ano ele não gostava de português, porque esse ano sou eu que trabalho português... Ele não gostava de português de jeito nenhum e continuou “você me colocou na linha”, e ele agora está lendo esses livros de adolescentes, diários, essas coleções, ele está lendo e o pai dele diz que ele lê mesmo, ele pede para o pai comprar... E era uma criança que não estava alfabetizada na época, aquele menino desenvolver! E ele se recusava, ele tinha um modo fechado pra ler e escrever muito grande, ele falou “professora, você me colocou na linha, hein?!” E eu falei: “Espero que você não saia da linha hein Jorge, continue na linha agora.”. Então você vê que eles passaram a gostar... Luciana que também na época não era alfabetizada... a Sofia.... Você vê o progresso deles sabe?! Foi bom eu pegar eles de novo agora, principalmente esses que eu conhecia, que eu sabia que tinham dificuldades... E mesmo o Davi, você vê o quanto esse menino desenvolveu, um desenvolvimento enorme! Ainda falei assim: Gente, vocês são alunos, que se vocês continuarem estudando do jeito que vocês estão, vocês são alunos de passar em

primeiro lugar em ETEC, vocês continuem estudando, semeando a sementinha do sexto ano, que vocês são alunos de ETEC, uma turma muito boa!

Então foi essa intenção.... De que apesar de toda essa dificuldade, eles passassem a gostar!

**Pesquisadora:** Se fosse para você elencar uma - de todas as atividades que você faz na sala de aula - que você aprendeu na faculdade... “A faculdade me trouxe isso”... O que você elencaria?

**Professora:** Da faculdade nada! Aprendi muito no magistério, mas na faculdade não. Eu era muito boa aluna e eu percebo que até mesmo na faculdade a facilidade que eu tinha era pelo excelente técnico magistério que eu tive, com excelentes profissionais. Tive professores tanto de Didática quanto de Português, do quinto ano (quinta série na época) que me marcaram muito. Depois, no magistério, tive uma professora de Português que também me marcou muito.

**Pesquisadora:** Têm atividades que você faz por causa desses professores?

**Professora:** Têm!

**Pesquisadora:** Quais são?

**Professora:** Declamar poesia, ler e mudar a voz, pegar o texto do aluno e deixar organizado no portfólio, sabe? São coisas que as professoras faziam... em falar para o aluno como o aluno fez um texto bom: “nossa que texto bom! ”... Sabe? Elogiar o aluno, o trabalho dele... que essas professoras fizeram.

**Pesquisadora:** E assim... Do que você lê e do que você busca, o que isso colaborou para a sua prática na sala, que atividades você traz para sala por conta disso?

**Professora:** Então, essa de ler bastante para os alunos..., mas sem ter essa cobrança de ler um livro na biblioteca e ter que preencher uma ficha. Porque na minha época minhas professoras nunca cobraram isso.

**Pesquisadora:** Isso você leu? Você buscou isso?

**Professora:** Não, não. O que eu li na minha formação é o contrário. A formação que eu tive como professora é que você tinha que ler um livro... muito rígido: tinha que ser um negócio registrado.

**Pesquisadora:** Você se formou em que ano?

**Professora:** Eu me formei na faculdade em 92. Já essas professoras que eu tive que não eram da faculdade eu nunca tive essa cobrança. Sempre tive essa liberdade de ler. Eu via a professora (inaudível), não sei se você viu o vídeo de eu declamando poesia?<sup>28</sup> Por que eu fiz aquilo?! Porque no dia que eu fui lá receber, que eu ganhei o concurso da biblioteca eu fui lá ler a poesia na frente, e parece que veio na minha cabeça a imagem da dona Edna fazendo, eu fiquei muito emocionada! E aí eu pensei assim: “poxa vida, as pessoas vão ler a poesia, mas não vão ver eu lendo... E eu queria que quem visse o vídeo sentisse a emoção! E aí eu fiz o vídeo, peguei o celular e gravei eu mesma falando a poesia e postei.... Porque é essa a emoção! Parece que eu vejo a dona Edna lendo aquelas poesias e ela falava.... Então aquilo me encantava demais! Eu acho até que gostar de poesia do jeito que eu gosto, escrever poesia, foi por causa dela!

E a dona Janete, também! Foi uma professora na época da quinta, sexta, sétima e oitava série. Sabe aquela professora que você escrevia e tinham muitos erros, mas ela não dava valor nos erros e sim no que você escrevia?!

Então.... Agora, na faculdade!!!!

**Professora:** Então o que você aprendeu na faculdade?

**Professora:** A fazer tudo diferente do que eu faço, do que era para fazer. Eu lembro de uma professora que escrevia um texto todo, porque você escrever um texto poético não é fazer uma poesia, você pode escrever um texto narrativo poético! Eu lembro que eu gostava muito de escrever e ela deu um tema em didática e nós tínhamos que escrever... E eu, como tenho facilidade de escrever, fui uma das

---

<sup>28</sup> A professora se refere a um vídeo, por ela postado em sua página de rede social, no qual, participando de um concurso, declama uma poesia.

primeiras a terminar! E eu escrevendo aquilo achei que estava lindo, maravilhoso!... Aí, de repente, eu fui a primeira a sair e ela leu e me chamou na porta: “Você escreveu um texto para mim? ”. Porque eu lembro que no texto eu criticava algumas posturas de professores que eu não concordava, então eu tive que me posicionar: “Não foi para senhora que eu escrevi o texto, nada contra”. Então isso me marcou muito, pois ela não valorizou o que eu escrevi, ela se colocou contra, acreditando que fosse para ela.

E assim, na faculdade era muito... Lei que você tinha que decorar, ler aquilo que você decorou.

**Pesquisadora:** E que atitudes que.... Você falou que escreveu um texto criticando! E que atitudes que você critica, que você acha que não são construtivas em relação à leitura?

**Professora:** A primeira é essa de cobrar. Até tem professores que às vezes trabalham com a gente, que não concordam. A primeira coisa é essa, eu não vou ficar cobrando do aluno que me devolva por escrito o que ele leu, o que ele gostou, o que ele não gostou, copiar a parte que ele gostou, sabe essas coisas técnicas?! Isso eu sou totalmente contra. Sabe, pegar uma professora que trabalha com matemática que é totalmente o oposto meu (e esses dias eu peguei um aluno falando que gostava de ler e pegava vários livros na biblioteca,), aí ela falou: “Tudo mentira, eu duvido que você lê!” - Sabe uma coisa assim?! Que desagradável! Ao invés de incentivar o menino a ler, que é um menino que tem toda uma dificuldade, ela vai colocar em contradição o que ele lê e não lê!

Então você confia - eu sou muito assim, de confiar! Eu te dou um livro, você vai levar e vai ler, agora eu vou confiar se você falar para mim que você leu. Eu dou toda liberdade, por exemplo: “Você leu o livro inteiro? ”; “Ah, eu não li”... Você já viu o Mandamento do Daniel Penacc<sup>29</sup>, do leitor? Um dos mandamentos é que você não é obrigado a ler o que você não gosta. E a gente tinha uma ideia.... Há um tempo atrás eu achava que se eu pegasse um livro, por causa dessa ideia tradicional, eu tinha que ler esse livro sem gostar... E, conhecendo esses mandamentos, eu descobri que eu não sou obrigada, eu posso ler cinco páginas, eu não gostei do livro, não vou

---

<sup>29</sup> PENNAC, Daniel. Direitos imprescritíveis do leitor. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/frase/ODc4ODEy/>. Acesso em 19/01/2016.

continuar lendo. Então, eu acho que essa é a primeira coisa, nunca vou ter essa postura de querer, já até tentei, sabe quando.... Eu acho que eu estava errada?! Eu acho que eu ESTOU errada, todo mundo faz aquele portfólio de fichinha só eu que não! Vou tentar! Tentei uma vez, tentei duas, falei: “Ah, isso não vai levar a nada! ”. Eu quero que eles peguem o gosto para ler. Vou conseguir com todos os alunos da sala? Com certeza não!

**Pesquisadora:** E onde a venda de livros te leva? O que você recebe de resultado?

**Professora:** É isso que eu acho que recebi do Jorge mesmo.... Esse retorno da Sofia que também não lia, e a mãe veio falar que pede para comprar livro, pede para comprar gibi, sabe?! De eles virem trazer livros... vir me mostrar: “Olha professora esse livro aqui, que tem em casa “.

Eu acho, de perceber que realmente alguns alunos eu consigo! E que alguns... por questões familiares: que nem esse menininho que falou que ninguém lê em casa para ele... que não tem livros em casa.... Então é muito mais difícil! Mas eu acho que é esse retorno que futuramente, pelo menos metade dos alunos vão ser leitores, mesmo que uns parem, entrem na adolescência, entrem no sexto ano... que não tem esse trabalho e vai dar uma parada, se não tiver alguém em casa para incentivar!

**Pesquisadora:** Eu sinto assim, que o seu trabalho é isolado dentro da escola, eu sinto errado?

**Professora:** Não, é real!

**Pesquisadora:** E como você encara isso?

**Professora:** Então, eu sempre fui uma pessoa que sempre gostou de trabalhar em grupo! Então, durante uma época isso me fazia muito mal! Porque eu acho que se estou fazendo um trabalho legal: “Amiga, vamos fazer comigo, vamos dividir? ”.

Hoje em dia eu já... fazendo terapia (risos), sabe assim, “estou fazendo esse trabalho Fulana, você quer fazer comigo? ”, “Ah, não”. Então tudo bem, tranquilo! Eu te apresentei, mas você não é obrigada a fazer comigo, tanto por exemplo esse concurso de poesia que eu ganhei, tem uma colega que falou: “Ah, você ganhou e

não falou nada! ”. Foi um projeto que eu desenvolvi na escola, todas as crianças participaram e aí eu também participei com eles! Eu queria que algum aluno tivesse ganho o prêmio, mas não ganharam... e eu ganhei! Mas sabe, não divulgo na escola porque - que nem você falou - eu vou ser aquela que quer se aparecer muito! - Porque em uma época era visto assim né; “A Dalva quer se aparecer”! Então eu fico na minha, faço a minha parte, meu trabalho, sei o que estou fazendo por aquelas crianças que estão comigo naquele ano e jogo a semente. Infelizmente tem gente que está ali para ser professora só por causa de dinheiro, não é o meu caso.

**Pesquisadora:** E muito vem da sua intuição, você traz muito isso para mim, essa coisa de você, dos professores que te marcaram e assim... Na “contação” de história a gente falou um pouco mais sobre isso, da sua família, da sua mãe... Na venda de livros tem alguma parcela da família ou não? Da sua família, nessa ideia sua?

**Professora:** Não, eu acho que nessa ideia foram anos de experiência de professora que contou, porque tem coisas que fazíamos por experiência mesmo - que você vai aprender na prática! Tem coisa que é teórico, você lê, aprende em um curso, vai aplicando na sala - que isso eu também faço: é tudo, atividades e cursos! Esses tempos atrás eu participei de um curso com uma mulher excelente! Nossa! Eu ficava encantada de ver ela falando, falar de leitura. Já essa outra amiga minha saiu criticando, “nossa aquela mulher só lia” - daí eu ficava quieta né?!

Ela dizia: “Eu vou lá no curso só para escutar a pessoa ler, eu não vou mais”“. Daí da outra vez ela até falou para não ir, aí eu falei: “Nossa, mas eu amei, amei o curso!

**Pesquisadora:** Era um curso de que?

**Professora:** Era um curso.... Ela é formadora do Ler e Escrever<sup>30</sup>, você conhece o material do Ler e Escrever?

**Pesquisadora:** Sim.

---

<sup>30</sup> Programa Ler e Escrever – Fundação para o Desenvolvimento da Educação – Governo do Estado de São Paulo.

**Professora:** Então, ela é formadora do Ler e Escrever... Então, um dia ela veio falar de escrita e o outro dia ela veio falar de leitura compartilhada (que agora tem uma nova visão) ... Então, tem essa coisa de teoria, de conhecimento, que eu busco! Então eu aprendi que leitura compartilhada é diferente do que a gente trabalhava... então, tem isso também que eu aproveito e aprendo, né?!

Mas nessa época!!! Fazia muito tempo que eu não trabalhava com alfabetização... A minha prática era mais com alunos do quinto ano.... Então, foi um desafio muito grande pegar essa turma.... Entrou muito o que eu já tinha aprendido, e o que eu ia aplicando com os maiores e via que dava certo para esses que a maioria não eram alfabetizados!

**Pesquisadora:** Faz quantos anos que você dá aula?

**Professora:** Eu, vinte e cinco, esse ano vinte e cinco!

**Pesquisadora:** Já que a gente tocou no assunto da família, como é a parceria com a família das crianças? Isso te desmotiva em alguma situação?

**Professora:** Não!

**Pesquisadora:** Porque de repente você faz todo um trabalho que você sabe que na escola não vai ter uma continuidade com seus colegas, mas e em casa?

**Professora:** Então, nessa parte eu sinto... A comunidade e a rede escolar que eu trabalho, depois que começou a atender crianças de muito longe, eu percebi que a escola perdeu um pouco de.... Não sei, a família não se liga muito na escola porque eles são de longe, então até mesmo em reunião de pais eles não vem.... Porque é longe, um bairro longe! A escola atende crianças de bairros muito longe..., mas aí, se eu for ficar pensando nisso, ficar só reclamando, reclamando e reclamando não vai resolver!... Então eu penso que eu tenho que fazer a minha parte, se a família vai dar continuidade... (faz um gesto com a cabeça no sentido de que não depende dela).

Eu falo muito isso para eles, porque eu sei que tem criança ali de Casa Abrigo, que não tem nem pai e nem mãe, etc... Então se eu for pensar isso!... Esses dias eu

falei: “Gente, a única coisa que vocês vão ter, que ninguém nunca vai roubar de vocês é o conhecimento que vocês têm. Podem roubar seu carro, sua casa, podem roubar tudo, mas tem uma coisa que você vai levar junto com você na sua vida e é o seu conhecimento. E eu coloco muito a minha vida, eu fui uma criança muito pobre e tudo que eu tenho hoje, eu tenho minha casa, o meu carro, eu estudei, eu tenho as coisas que eu quero, eu posso comprar, é tudo com o meu estudo! ”.

Então eu procuro em demonstrar o meu exemplo, sabe?! Eu sei que tem família que apoia, mas a maioria dali... do meu grupo de crianças, não tem apoio! Você vê que não vão na reunião! Vai fazer uma apresentação, é uma judiação: de 27 crianças, foram cinco famílias assistir apresentação! Então eu não fico pensando nisso não!... Eu falo que eu sou como a Pollyanna<sup>31</sup>: eu acho que isso ninguém vai me tirar, que é uma coisa que é da minha personalidade. Não sei se foi o jeito que eu fui criada, que a gente teve sempre que ficar pensando no que não dava certo – não, vamos pensar no que deu! Então eu sou muito disso... de procurar: essa é a filosofia de vida minha: O que teve de bom? Porque você está passando por essa situação? O que eu vou tirar de bom disso? Alguma coisa vai ter de bom, passando por tudo isso, por esse aperto, mas lá no fim alguma coisa de bom vai ter para eu tirar!

Então eu penso muito isso na minha vida e no trabalho também. Isso que eu ouvi do Jorge esse ano, valeu tudo! Aí ele mesmo, esses dias, porque nós estamos trabalhando o projeto né, ele falou assim para mim: “Ô professora... “. Era o projeto que nós fomos visitar o jardim botânico - que você vai para visitar o jardim botânico de São Paulo e aí ele falou assim: “Ô Professora, quando eu crescer...” - porque ele sabe que eu gosto de flor, gosto de ler. “Ô professora, quando eu crescer e eu tiver dinheiro, eu vou levar você para passear no jardim mais lindo que tiver, para você ver todas as flores! ”.

Então são essas coisas que eles fazem!!! Esses dias as meninas vieram pedir conselho para mim da amiguinha que está fazendo coisa errada.... Eu acho que é isso que está ali né?!

**Pesquisadora:** Se você fosse criar um perfil seu, então.... Se você olhar a Dalva lá pequenininha indo para a escola, como você falaria que era essa Dalva? Ela tinha uma família por traz dizendo: “Olha para essa escola! ” E ela também tinha uma

---

<sup>31</sup> Personagem que dá nome ao livro de Eleanor H. Porter.

coisa dela..., que acrescentou com a da família e “deu” química? Ou foi a família que mostrou o valor e aí despertou a Dalva para essa escola?

**Professora:** Então, você me perguntando isso, eu não sei te responder, por que será que eu já nasci com toda essa vontade? Porque nós somos em três irmãos e eu sou a única que fez faculdade - fui eu. O meu irmão mais novo sempre teve muita dificuldade, muita dificuldade – repetiu! E tudo que minha mãe fazia para mim, ela fazia para ele! Minha mãe ia comprar um gibi, ela comprava dois: na época era eu e ele! Ela comprava dois: um para mim e um para ele – diferentes! Aí eu lia o meu e corria pegar o dele para eu ler! Ele já não: ele lia só o dele! A minha mãe guardava as coisas e eu corria ler, mesmo sem.... Ele já não, de nós três ele tinha muita dificuldade e o mais novo, que é oito anos mais novo do que eu, era muito inteligente e só fez o técnico!... Parou e não quis saber mais de estudar. Por outro lado, eu via a minha mãe: não sei se é o amor da mãe, não sei se eu me espelhava muito nela e eu via que ela gostava de ler essas coisas, eu ia atrás. Então eu não sei, porque os três irmãos são totalmente diferentes.

Eu acho que tem um pouco meu já! Não sei se é personalidade já... própria!... Ou se eu sempre fui muito independente, mesmo desde criança... E tem esse outro lado também da família dela né - porque meu pai, coitado, totalmente o oposto: eu nunca vi meu pai ler, tinha dificuldade para escrever, foi fazer curso do SENAI<sup>32</sup> bem mais velho – porque a empresa ofereceu. E uma prima que lia muito, bem mais velha do que eu, acho que me inspirei muito nela também, e ela pegava livro emprestado (porque a gente não tinha dinheiro para comprar livro, não tinha biblioteca também para emprestar), ela pegava emprestado de uma vizinha para me emprestar. Eu já até contei, que ela pegava de uma vizinha e emprestava para mim antes de devolver. Então eu também admirava ver ela, foi isso. Porque quando eu entrei na EMEI, no primeiro ano, eu já sabia ler.

**Pesquisadora:** E se você fosse, assim, com uma palavra, definir o que você pensa, ou com uma frase.... Enfim, com poucas palavras, que você fosse definir o que você pensa de leitura para os seus alunos, por exemplo: “Ah, eu penso que eu quero que

---

<sup>32</sup> Serviço Nacional da Indústria – oferece cursos técnicos.

eles leiam por causa disso, eu quero que eles leiam por isso“. O que você enxerga, qual a importância da leitura para eles?

**Professora:** Ser um cidadão crítico. Eu vejo que eu, na minha questão de leitora, eu sei falar vários assuntos, qualquer assunto.... Se eu for entrar em uma roda de conversa, mesmo que seja pouca coisa sobre aquele assunto, mas eu vou saber. Sabe, a visão que eu tenho de mundo, de conhecer tudo do mundo.... É diferente de uma pessoa que não lê, que não se informa. Então eu quero que eles sejam como eu, sejam cidadãos que tenham essa autonomia, sabe, de ter sua posição, de defender aquela ideia.... Porque eu sou assim... Se eu tenho uma ideia e eu acredito nela, e eu tenho conhecimento sobre aquele assunto...você vai ter que provar pra mim que eu estou errada... Então eu sou muito crítica!

**Pesquisadora:** A venda de livros não vem nesse encontro: para trabalhar a criticidade? Ou esse não era o objetivo?

**Professora:** Não era o objetivo. O objetivo era aquele mesmo de sair daquela ficha técnica tradicional.

**Pesquisadora:** Foi um recurso metodológico seu?

**Professora:** Foi!

**Fernanda:** Tem mais alguma coisa que você queira me falar da venda de livros, alguma coisa sobre leitura?

**Professora:** É, eu percebo assim... que mesmo quando.... Foi muito interessante eu estar com os mesmos alunos, a maioria estar comigo... eu percebo como eles gostam de ler, e aí nós tivemos agora o SAEB<sup>33</sup>... tivemos avaliação institucional - da prefeitura e do governo federal... e hoje ainda, fazendo a média, teve alunos que não foram meus, mas alguns eram: a média da sala é oito! Está bom, pois a média

---

<sup>33</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

da escola era seis, ainda hoje eu falei para eles: “Olha gente eu não sei a média do SAEB, eu sei a outra daqui mesmo, olha como vocês melhoraram! “.

E eles tiveram uma parada! Mesmo os que eram meus! A – O ano passado eles ficaram um ano sem ter esse trabalho. A professora nem lia para eles, a única atividade que ela fazia era levá-los a biblioteca e deixar eles escolherem um livro e levar para a casa. Eles não escreviam, não tinham essa prática de produzir textos na aula, não tinham prática de ler na aula, eles não viam a professora ler.

**Pesquisadora:** Você continua com a suas leituras diárias, compartilhadas?

**Professora:** Continuo!

**Pesquisadora:** Tanto no início quanto no intervalo?

**Professora:** Não é mais leitura compartilhada, agora é leitura oral, mudou.

**Pesquisadora:** E por que mudou a nomenclatura?

**Professora:** Porque na leitura compartilhada os alunos têm que ter (no sentido de acompanhar) a leitura que você está lendo.

**Pesquisadora:** E onde você aprendeu isso?

**Professora:** Nessa parte teórica do Ler e Escrever. E na leitura oral você lê sem parar, para eles apreciarem. A leitura compartilhada você vai parando e você vai: “E aí, o que vocês acham que vai acontecer? “. Você deixa eles falarem o que pode acontecer, aí você vai levando, sabe...? Quando você vai levando a atenção... investigando o que pode acontecer... quem foi o assassino, as pistas que eles vão ter na história! Então é diferente.

**Pesquisadora:** Como ela chama, você sabe?

**Professora:** Dilza<sup>34</sup>! Nossa, excelente! E o Ler e Escrever trabalha nessa linha, ele traz até leituras já prontas, com as paradas que você tem que fazer.

**Pesquisadora:** Você não usava material didático nessa época, com eles? A prefeitura não adota material didático?

**Professora:** É o Ler e Escrever esse ano, antes não.

**Pesquisadora:** Têm os treinamentos de acordo?

**Professora:** É. É uma vez por bimestre.

**Pesquisadora:** E isso vai de encontro?

**Professora:** É! Tanto que tinha até o livro didático.... Se quisesse usar os dois.... É que eu não quis, ficou guardado no armário, nem peguei livro didático.

---

<sup>34</sup> Dilza Martins, formadora do programa Ler e Escrever; Graduada em Pedagogia e Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - Farias Brito; Graduada e Bacharelada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

## 7.4 - NÚCLEOS TEMÁTICOS

---

**CONJUNTO I** – Composto por núcleos que caracterizam o trabalho pedagógico na atividade observada (“Contação de Histórias”), apresentada na primeira sessão de Autoscopia.

---

**I.I – Objetivos:** Este núcleo apresenta dados relacionados aos objetivos assumidos pela professora, com relação à atividade Contação de Histórias.

“É... Primeiro, que eles ouçam história mesmo, né?(...) E o objetivo final é que eles peguem o gosto em ler. Porque eu acredito assim... Se eles pegarem o gosto em ler agora, mesmo que depois não tenha outra professora que incentive a leitura, eles vão sozinhos...”

“(...) o meu projeto era o resgate dos valores através da contação de histórias.”

“A avaliação na verdade é você descobrir que o aluno está buscando livros... (e está) na biblioteca sozinho, que ele está lendo, sem eu precisar mandar e sem ser um livro da biblioteca do dia da roda de leitura. ”

**I.II – Planejamento:** Este núcleo apresenta dados relacionados à preparação, pela professora, da atividade de Contação de Histórias.

“Então... Eu já tenho um monte de material, que eu já vou separando né! Então... Eu tenho meu portfólio, das minhas histórias, que eu já vou planejando... Daí, eu vejo o objetivo daquela história, se está de acordo, se... Se eu gosto, primeiro. Porque às vezes você me dá uma história- porque o pessoal sabe que eu sou contadora de histórias- daí eles me dão uma história e dizem “Ai, essa história é legal, que não sei o que...” daí eu vou ver e humm... Mas não é aquilo! Então, primeiro a história tem que me agradar... Primeira coisa, eu tenho que gostar, daí eu fico com aquela história na cabeça, uma semana, pensando naquela história: “Mas como é que eu posso fazer com aquela história? O que será que vai dar certo? Será que eu vou usar isso, será que vou usar aquilo? ”; daí eu procuro na internet se tem alguma coisa diferente, se não tem... Daquela história! Daí se tem um livro e eu tenho o livro eu deixo separado, se eu não tenho eu tiro xerox ou dou um jeito de arrumar. Se é uma história que eu ouvi eu reescrevo a história, então... Eu tenho ela escrita primeiro. Aí, aquela história vai ficar comigo... Ali, viajando... Uma semana!... Daí ,eu escrevo o que eu vou usar, se vai ser lenço, se vai ser fantoche, ou não vai e tal, tal, tal... Então, daí ela está preparada! Aí eu conto para mim mesma... Eu já cheguei a gravar história... Pegar esses aparelhinhos de música e gravar a história e ficar ouvindo. Então... Eu tenho todo meu material. O material que já está pronto, o material que eu vou usar para pesquisar... Aí na escola eu coloco no planejamento semanal. Eu estou usando assim, o projeto de leitura, de quinze em quinze dias ou de vinte em vinte dias, entra a contação de histórias, que é feita na biblioteca.”

“(...) no quinto ano nós estamos trabalhando com o projeto “Conto de mistérios”. Então, eu queria procurar um conto de mistérios para eu contar para eles. Não só ler, porque ler a gente lê bastante livro, eu fiz bastante leitura compartilhada de conto de mistério, mas eu queria CONTAR um conto de mistérios! Só que eu não queria um conto de mistério, assim, de assombração, que tivesse morte, que eu

conheço alguns que eu já trabalhei, mas eu queria um conto que fosse divertido, que tivesse mistério e que fosse pra idade deles e como nosso projeto eles vão ter que apresentar pra outra classe, eu queria eles vissem... Porque no livro deles tem lá do Sherlock Holmes, do assassinato e eu queria que eles vissem que tem outros mistérios. Então eu fui buscar o conto de mistério. E o trabalho que deu pra eu achar!... Porque a maioria, tudo tem assassinato, tem morte. Aí eu fui procurar na internet, no youtube, ver se tinha alguma contadora de história e daí eu achei... Achei um que era do ratinho, que o assassino, o mistério, é o ratinho. Então eu peguei essa história e preparei... Vi o jeito que a moça contou a história... não tem escrito, tem o livro, mas eu não tinha acesso ao livro (fazendo um sinal com as mãos, indicando que era custoso). Então eu reescrevi a história, porque eu gosto de ter ela escrita primeiro, ou o livro... ou reescrever, então, aí eu contei pra eles, então... Essa teve um objetivo!

A anterior que teve também, que era “A busca da felicidade”, eu queria uma que mostrasse pra eles, que eles valorizassem, que a gente tem que dar valor nas coisas que a gente tem... Às vezes, a gente tem uma família tão boa e a gente fica achando que a família do outro que é melhor. Então quando eu pego uma história eu penso: “O que eu vou trabalhar nessa semana? Então... essa daqui vai ser boa pra isso, então eu tenho esse objetivo, não é pegar qualquer uma também e... contar.”

**I.III - Resultados:** Este núcleo apresenta dados que caracterizam os resultados verificados pela professora, na atividade de Contação de Histórias.

“Tanto, que agora eu vejo resultado... O Miguel mesmo, que se alfabetizou bem dizer, comigo, nesse ano, nesse terceiro ano... Ele, o Júlio, você precisa ver os livros que eles estão lendo... Sabe, dessas coleções de Harry Potter? Esses livros assim... uma coleção lá.. Até esses dias o pai do Miguel falou que ele está lendo

assim por causa de mim! E olha que no ano passado eles tiveram muita dificuldade com a professora do quarto ano, essa parte de leitura, ano passado, ficou meio que anulado da parte da professora, mas o que eu fiz no terceiro ano, estou vendo o resultado com eles agora no quinto. Então, eu digo, que eu consegui despertar esse gosto deles pelos livros, pela leitura.”

“Então, eu vejo... Quando termina, o olhinho deles! “Que delícia que foi a aula” “Que gostoso que é ir na biblioteca”. Primeira coisa, sentir que eles gostam daquele momento, da alegria que eles saem dali. E depois isso, o que eu falei pra vocês mesmo que demore um tempo, eu perceber que eles estão buscando coisas diferentes! Nesse projeto mesmo do conto de mistérios... Eles tinham que escrever um conto de mistérios, aí eu vi um aluno, da Casa Abrigo<sup>35</sup>, que não está nem alfabetizado ainda, que chegou agora pra nós, que chegou assim, no meio do projeto, que tem toda uma dificuldade, que nem quando EU vou ler uma história, ele não olha pra gente, tem uma dificuldade tremenda. Fica ali, sabe, quietinho... Imagina ele trabalhando no grupo! Aí um dia ele chegou, com um livrooooo! E me mostrou... Era um livro de mistérios, não sei se era do Sherlock Holmes, aí eu falei: “Nossa! Que legal Fabiano, você achou lá na casa?” - porque a casa é a casa né, onde eles moram! Um livro velho, até cheirando livro velho de estante! Daí eu pensei... Ele foi lá procurar, na casa, um livro de contos de mistérios. Ainda até falei pro pessoal: “Olha que legal o livro que o Fabiano trouxe!” Não era nem pra idade dele, mas eu nem falei nada. Só dele trazer um livro pra eu ver, ter procurado na casa! Quer dizer... Ele comentou com alguém que a professora está trabalhando conto de mistério! O livro não ia cair na mão dele. Aí, eles estavam trabalhando no grupo, daí eu coloquei ele no grupo com as meninas, e eu sei que ele não está participando como deveria do grupo, mas eu falei: “Vamos gente, vamos Fabiano, vamos meninas, terminar, não vai dar tempo”... Dei uma pressionada pra eles conversarem pra ver como eles iam terminar a história, aí eu vi que ele abriu o livro como tipo deixa eu ver se eu acho alguma coisa nesse livro... Quer dizer... o livro ainda estava na bolsa! Eu vi que ele não falou nada

---

<sup>35</sup> Casa destinada às crianças órfãs e/ou retiradas das famílias por maus tratos.

para as meninas, mas ele pegou o livro pra olhar, pra ver se tinha alguma coisa que ele podia usar. Então, é nisso que eu vejo o resultado do trabalho. ”

“(...) se você ver essa menina escrever... E ela começou a escrever comigo... E hoje ela é poetisa também, e ela fala que ela escreve assim por causa de mim. Então eu acho, assim, que eu vou ver... crianças que eu vou ver mais pra frente. Essa turminha mesmo que você viu, que foi quando eu voltei pra sala de aula pois eu estava na coordenação, são crianças que estão tendo bom desempenho, estão indo pra frente, então eu acho que influencia muito. Por exemplo, a Eduarda, que eu dei aula no terceiro ano, a mãe fala de comprar livro... que ela quer que compre livro. Então, quer dizer, mesmo esse quarto, que eu disse pra você que eles não tiveram uma vivência na escola de leitura, de escrita... Ela continuou, né?! O Miguel, eles continuaram, então quer dizer que influenciou.”

“Aí, no projeto Conto de Mistério, eles escreveram o texto em grupo e eu fui fazendo reestruturação no grupo. Eles digitaram na informática, aí eu levei o notebook para gente estruturar, aí fazendo o texto deles “Ai aqui não ficou legal, vamos mudar... Ai, muda!” Daí ele falou assim pra mim “Professora, então quer dizer que essa história nossa dá um livro?! Pode virar um livro de verdade?!”. Falei “Pode, claro que pode” Quer dizer que ele conseguiu perceber que aquilo que ele escreve... Ele pode ser um autor de livro, então achei muito interessante a fala dele ali né?! Falei “Pode, é lógico que pode, a sua história é um livro, pode virar um livro, é só a gente mandar fazer o livro”... Então achei interessante pois é um aluno que tem dificuldade na escola, que tem dificuldade em todas as matérias, que tem dificuldades em casa, uma criança muito sofrida, então, eu acredito que esteja fazendo diferença pra ele sim! ”

**I.IV - Relações com os alunos:** Este núcleo contém dados que revelam os vínculos afetivos estabelecidos com os alunos, através da Contação de Histórias.

“Eu acho que até no envolvimento comigo mesma, como professora, de oferecer um momento tão gostoso com eles na sala, e daí o rendimento deles na escrita, a melhora deles na leitura, tem sim! ”

“Eu acho que eu fico marcada pra eles, sabe? Não pra todos!”

“(…) até esse dias, um aluno meu que viu alunos pegando livro grosso e também queria e aí ele pediu um livro pra bibliotecária, aí ela falou “Não, mas esse livro é só para os adolescentes da tarde, você não pode ler ainda” e eu ainda até fiquei brava, né: “Você tem que ler esses daqui e tal. E tem uma coisa, se você pegar firme pra ler desse jeito mesmo, EU vou te dar de presente esse livro no final do ano”. Então, é um aluno que tem, na vida dele, tudo pra ir errado, tem tudo que você imaginar de ruim na vida dele, e eu espero, que no fim do ano, ele consiga, porque eu quero dar esse livro de presente pra ele.”

**I.V - Envolvimento Organizacional/ Trabalho Coletivo:** Este núcleo compõe-se de dados que permitem verificar a participação e envolvimento dos demais profissionais da escola, no que concerne à atividade de Contação de Histórias.

“Não, não! Eu faço porque eu quero. A única coisa que foi pedido, que era obrigatório, que nós tínhamos que fazer um projeto de leitura. ”

“Aí eu contei a história para as crianças e a bibliotecária, toda vez que eu vou contar, ela quer, ela quer não, ela senta lá pra ver... E na segunda vez que eu fui contar, porque eu conto para as duas salas agora, ela filmou a história. Não falou nada pra mim, sentou lá e filmou. Aí ela foi lá e mostrou pra diretora, mas não falou nada pra mim que ia mostrar. Aí a diretora veio até mim me dar os parabéns: “Ai, eu vi seu vídeo, que legal!” Quer dizer... Mas ela nunca viu, nunca participou, nem ela, nem a coordenadora”.

“Teve uma vez que eu me ofereci, no horário meu de HTPI<sup>36</sup>, que eu andei contando para os pequenos, mas também não tem nem o envolvimento da direção, eles nem ficam sabendo, faz assim... Por nós ali”.

---

<sup>36</sup> Trabalho de Planejamento Individual.

**CONJUNTO II** – Composto por núcleos que caracterizam o trabalho pedagógico na atividade observada (“Venda de Livros na Biblioteca”), apresentada na segunda sessão de Autoscopia.

---

**II.I – Objetivos:** Este núcleo apresenta dados relacionados aos objetivos assumidos pela professora, com relação à atividade “Venda de Livros na Biblioteca”

“(…) eu inventei essa atividade - venda de livros - com essa turma, que era uma turma que eles não estavam alfabetizados, tinham vários que não estavam alfabetizados, que não gostavam de ler, que não sabiam ler. (...) tive que trabalhar essa questão do gostar. ”

“ (...) eu fiquei imaginando como eu poderia fazer uma atividade que na verdade seria uma ficha de leitura que eles poderiam falar, mas que ao mesmo tempo fosse uma coisa gostosa, aí que eu inventei essa história de “vamos vender o livro”, e aí foi que deu certo! ”

“ Eles já tinham dificuldade para ler, já tinham dificuldade de apresentar na frente... que é uma coisa que era pra mim, como aluna, na minha formação de leitora... eu acho muito importante você saber se apresentar, você saber sua postura, como você vai falar... Então, eu queria me basear nessa questão de verificar se eles estavam realmente lendo o livro que levavam para a casa, mas que não fosse uma coisa maçante, sabe aquela coisa muito rigorosa!

“ (...) eu não vou ficar cobrando do aluno que me devolva por escrito o que ele leu, o que ele gostou, o que ele não gostou, copiar a parte que ele gostou, sabe essas coisas técnicas?! Isso eu sou totalmente contra. ”

“ (...) todo mundo faz aquele portfólio de fichinha só eu que não! Vou tentar! Tentei uma vez, tentei duas, falei: “Ah, isso não vai levar a nada! ”. Eu quero que eles peguem o gosto para ler. Vou conseguir com todos os alunos da sala? Com certeza não!”

“ Ser um cidadão crítico. Eu vejo que eu, na minha questão de leitora, eu sei falar vários assuntos, qualquer assunto.... Se eu for entrar em uma roda de conversa, mesmo que seja pouca coisa sobre aquele assunto, mas eu vou saber. Sabe, a visão que eu tenho de mundo, de conhecer tudo do mundo.... É diferente de uma pessoa que não lê, que não se informa. Então eu quero que eles sejam como eu, sejam cidadãos que tenham essa autonomia, sabe, de ter sua posição, de defender aquela ideia...”

“ O objetivo era aquele mesmo de sair daquela ficha técnica tradicional. ”

“Foi! ” *(quando questionada pela pesquisadora se a atividade trata-se de um recurso metodológico do qual a professora lança mão).*

**II.II – Planejamento:** Este núcleo apresenta dados relacionados à preparação, pela professora, para a realização da atividade Venda de Livros na Biblioteca

“Eu que inventei, escolhi esse nome de vender livro. ”

“ (...) eu me baseei nas fichas de leitura onde os alunos pegam um livro em uma semana e na outra semana tem que falar... E a professora tem que cobrar do

aluno o que ele leu, mas eu não queria esse cobrar, eu percebi que eu não podia cobrar. ”

“ (...) nessa ideia foram anos de experiência de professora que contou, porque tem coisas que fazíamos por experiência mesmo - que você vai aprender na prática! ”

**II.III - Resultados:** Este núcleo apresenta dados que caracterizam os resultados observados e /ou citados pela professora, relacionados com a atividade Venda de Livros na Biblioteca.

“Como o Lúcio disse mesmo... que eles treinavam em casa, e queriam ser os vendedores... e quando o amiguinho pegava o livro... e no final a gente via se todo mundo tinha conseguido vender o livro... Sempre todo mundo conseguiu vender, sempre alguém pegava porque o vendedor conseguiu vender, então ficavam felizes, aquela satisfação sabe “ele pegou meu livro, porque eu consegui vender o livro”. Então eu percebi o que eles sentiam, motivados em ler. Até tem o Jorge, que era aluno meu nessa época, me encontrou e disse que eu o coloquei na linha, que quando ele estava no terceiro ano ele não gostava de português, porque esse ano sou eu que trabalho português... Ele não gostava de português de jeito nenhum e continuou “você me colocou na linha”, e ele agora está lendo esses livros de adolescentes, diários, essas coleções, ele está lendo e o pai dele diz que ele lê mesmo, ele pede para o pai comprar... E era uma criança que não estava alfabetizada na época, aquele menino desenvolver! E ele se recusava, ele tinha um modo fechado pra ler e escrever muito grande, ele falou “professora, você me colocou na linha, hein?!” E eu falei: “Espero que você não saia da linha hein Jorge, continue na linha agora.”.

“Foi bom eu pegar eles de novo agora, principalmente esses que eu conhecia, que eu sabia que tinham dificuldades... E mesmo o Davi, você vê o quanto esse menino desenvolveu, um desenvolvimento enorme! ”

“ Esse retorno da Sofia que também não lia, e a mãe veio falar que pede para comprar livro, pede para comprar gibi, sabe?! De eles virem trazer livros... vir me mostrar: “Olha professora esse livro aqui, que tem em casa (...) de perceber que realmente alguns alunos eu consigo! E que alguns... por questões familiares (...) é muito mais difícil! Mas eu acho que é esse retorno que futuramente, pelo menos metade dos alunos vão ser leitores, mesmo que uns parem (...)”

“ Foi muito interessante eu estar com os mesmos alunos, a maioria estar comigo... eu percebo como eles gostam de ler, e aí nós tivemos agora o SAEB<sup>37</sup>... tivemos avaliação institucional - da prefeitura e do governo federal... e hoje ainda, fazendo a média, teve alunos que não foram meus, mas alguns eram: a média da sala é oito! Está bom, pois a média da escola era seis... (...) E eles tiveram uma parada! Mesmo os que eram meus! A – O ano passado eles ficaram um ano sem ter esse trabalho. A professora nem lia para eles, a única atividade que ela fazia era levá-los a biblioteca e deixar eles escolherem um livro e levar para a casa. Eles não escreviam, não tinham essa prática de produzir textos na aula, não tinham prática de ler na aula, eles não viam a professora ler. ”

**II.IV - Relações com os alunos:** Este núcleo contém dados que revelam os vínculos afetivos estabelecidos com os alunos, na atividade Venda de Livros na Biblioteca.

“Gente, vocês são alunos, que se vocês continuarem estudando do jeito que vocês estão, vocês são alunos de passar em primeiro lugar em ETEC, vocês continuem estudando, semeando a sementinha do sexto ano, que vocês são alunos de ETEC, uma turma muito boa! ”.

---

<sup>37</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

“(...) falar para o aluno como o aluno fez um texto bom: “nossa que texto bom! ”... Sabe? Elogiar o aluno, o trabalho dele”

“ Eu te dou um livro, você vai levar e vai ler, agora eu vou confiar se você falar para mim que você leu. Eu dou toda liberdade, por exemplo: “Você leu o livro inteiro? ”; “Ah, eu não li”...

“ (...)eu penso que eu tenho que fazer a minha parte, se a família vai dar continuidade... (faz um gesto com a cabeça no sentido de que não depende dela). Esses dias eu falei: “Gente, a única coisa que vocês vão ter, que ninguém nunca vai roubar de vocês é o conhecimento que vocês têm. Podem roubar seu carro, sua casa, podem roubar tudo, mas tem uma coisa que você vai levar junto com você na sua vida e é o seu conhecimento. E eu coloco muito a minha vida, eu fui uma criança muito pobre e tudo que eu tenho hoje, eu tenho minha casa, o meu carro, eu estudei, eu tenho as coisas que eu quero, eu posso comprar, é tudo com o meu estudo! Então eu procuro em demonstrar o meu exemplo, sabe?!”

“ (...) esses dias, porque nós estamos trabalhando o projeto né, ele falou assim para mim: “Ô professora... Era o projeto que nós fomos visitar o jardim botânico - que você vai para visitar o jardim botânico de São Paulo e aí ele falou assim: “Ô Professora, quando eu crescer...” - porque ele sabe que eu gosto de flor, gosto de ler. “Ô professora, quando eu crescer e eu tiver dinheiro, eu vou levar você para passear no jardim mais lindo que tiver, para você ver todas as flores! ” (...). Esses dias as meninas vieram pedir conselho para mim da amiguinha que está fazendo coisa errada...”

**II.V - Envolvimento Organizacional/ Trabalho Coletivo:** Este núcleo compõe-se de dados que permitem verificar a participação e o envolvimento dos demais profissionais da escola, no que concerne ao trabalho da professora na atividade Venda de Livros na Biblioteca.

“Sabe, pegar uma professora que trabalha com matemática que é totalmente o oposto meu (e esses dias eu peguei um aluno falando que gostava de ler e pegava vários livros na biblioteca,), aí ela falou: “Tudo mentira, eu duvido que você lê! “ - Sabe uma coisa assim?! Que desagradável! Ao invés de incentivar o menino a ler, que é um menino que tem toda uma dificuldade, ela vai colocar em contradição o que ele lê e não lê! ”

“ (...) eu sempre fui uma pessoa que sempre gostou de trabalhar em grupo! Então, durante uma época isso me fazia muito mal! Porque eu acho que se estou fazendo um trabalho legal: “Amiga, vamos fazer comigo, vamos dividir? ”. Hoje em dia eu já... fazendo terapia (risos), sabe assim, “estou fazendo esse trabalho Fulana, você quer fazer comigo? ”, “Ah, não”. Então tudo bem, tranquilo! (...) esse concurso de poesia que eu ganhei, tem uma colega que falou: “Ah, você ganhou e não falou nada! ”. Mas sabe, não divulgo na escola porque - que nem você falou - eu vou ser aquela que quer se aparecer muito! - Porque em uma época era visto assim né; “A Dalva quer se aparecer”! Então eu fico na minha, faço a minha parte, meu trabalho, sei o que estou fazendo por aquelas crianças que estão comigo naquele ano e jogo a semente. Infelizmente tem gente que está ali para ser professora só por causa de dinheiro, não é o meu caso.”

“Esses tempos atrás eu participei de um curso com uma mulher excelente! Nossa! Eu ficava encantada de ver ela falando, falar de leitura. Já essa outra amiga minha saiu criticando, “nossa aquela mulher só lia” - daí eu ficava quieta né?! Ela dizia: “Eu vou lá no curso só para escutar a pessoa ler, eu não vou mais”. Daí da outra vez ela até falou para não ir, aí eu falei: “Nossa, mas eu amei, amei o curso! ”

**CONJUNTO III** – Composto por núcleos que caracterizam o processo de constituição da professora, enquanto docente que desenvolve atividades pedagógicas que visam à constituição do aluno como sujeito leitor. Os dados foram coletados em ambas as sessões de Autoscopia.

---

**III.I - Influências Familiares:** Este núcleo contém dados que permitem identificar as mediações familiares no processo de constituição da professora.

“Eu, desde pequena, eu vivi em uma família que teve contadores de histórias -o meu tio, minha mãe, meu pai. E eu vejo que essas crianças perderam isso, que os pais, hoje em dia, não contam histórias pra elas... Então, assim, a primeira coisa, é que eles tenham essa coisa, esse encantamento com as histórias mesmo. ”

“(...) essa contação de história, essa leitura de livros, foi muito importante na minha formação como leitora. Então eu queria fazer pra eles o que tive de infância! ”

“A minha mãe não estudou nem até o terceiro ano, minha mãe tinha muita dificuldade pra escrever, muita dificuldade pra fazer leitura oral, mas a minha mãe lia muito e nós sempre fomos muito pobres, não tinha dinheiro pra comprar material de leitura. Então, eu lembro da minha mãe ir no supermercado, e naquela época as coisas vinham enroladas em jornal. A minha mãe tirava com cuidado, desamassava o jornal, e antes de usar para as outras coisas que ia usar, minha

mãe lia e eu via minha mãe fazendo isso e queria fazer também, então minha mãe lia o jornal, velho, e eu lia também. Na minha época, no final do ano era uma delícia! Porque a farmácia, no final do ano, dava um almanaque, acho que você não conheceu esse almanaque. Era um almanaque que tinha curiosidades, piadinha, coisa de santo, era uma revistinha, e minha mãe ganhava na farmácia, então minha mãe lia e deixava eu ler. Eu tenho uma tia que era mais bem de vida e minha tia comprava revista de foto novela, e quando juntava aquele monte revista de foto novela que ela não queria mais, ela dava pra minha mãe. A minha mãe nunca proibiu de ler essas coisas de foto novela, aí minha mãe lia as fotos novela e deixava eu ler também. E quando meu pai começou a ganhar um pouquinho mais, todo mês minha mãe descia pra pagar as contas e comprava um gibi. Então a gente ficava esperando no portão, porque a gente não ía pro centro da cidade, nossa, eu nem conhecia o centro. Então minha mãe sempre foi uma grande incentivadora, porque ela gostava de ler. Aí ela começou a comprar a Coleção Vagalume, uma vez por mês, quando sobrava dinheiro. Ela lia e eu lia, era assim. Então eu tive essa pessoa que pôde mostrar pra mim como era gostoso ler. Então é isso que eu queria fazer com os alunos, que eles vissem como é gostoso ler: “Olha que delícia!” Aí eu falo pra eles “O livro tem cheiro... Ai que gostoso... Olha esse livro novinho, que delícia!”. Então isso foi importante pra mim, me ajudou muito.”

“A minha mãe levou eu no centro, na quarta série, pra fazer carteirinha da biblioteca municipal, aí eu peguei meu primeiro livro. Aí quando eu tinha uma certa idade, e já podia ir para o centro sozinha, aí eu comecei a usar a biblioteca municipal.”

“ (...) por que será que eu já nasci com toda essa vontade? Porque nós somos em três irmãos e eu sou a única que fez faculdade - fui eu. O meu irmão mais novo sempre teve muita dificuldade, muita dificuldade – repetiu! E tudo que minha mãe fazia para mim, ela fazia para ele! Minha mãe ia comprar um gibi, ela comprava dois: na época era eu e ele! Ela comprava dois: um para mim e um para ele – diferentes! Aí eu lia o meu e corria pegar o dele para eu ler! Ele já não: ele lia só o dele! A minha mãe guardava as coisas e eu corria ler, mesmo sem.... Ele já não,

de nós três ele tinha muita dificuldade e o mais novo, que é oito anos mais novo do que eu, era muito inteligente e só fez o técnico!... Parou e não quis saber mais de estudar. Por outro lado, eu via a minha mãe: não sei se é o amor da mãe, não sei se eu me espelhava muito nela e eu via que ela gostava de ler essas coisas, eu ia atrás. ”

“ (...) meu pai, coitado, totalmente o oposto: eu nunca vi meu pai ler, tinha dificuldade para escrever, foi fazer curso do SENAI<sup>38</sup> bem mais velho – porque a empresa ofereceu. E uma prima que lia muito, bem mais velha do que eu, acho que me inspirei muito nela também, e ela pegava livro emprestado (porque a gente não tinha dinheiro para comprar livro, não tinha biblioteca também para emprestar), ela pegava emprestado de uma vizinha para me emprestar. Eu já até contei, que ela pegava de uma vizinha e emprestava para mim antes de devolver. Então eu também admirava ver ela, foi isso. ”

### **III.II - Pesquisas na internet / Busca autônoma por conhecimento:**

Este núcleo contém dados que refletem o uso da internet na busca de materiais que subsidiem as práticas pedagógicas da professora, bem como a atualização de seus conhecimentos.

“Aí eu fui pesquisar, e vi que tinha gente que fazia o que eu queria fazer. ”

“(...) daí eu procuro na internet se tem alguma coisa diferente, se não tem... daquela história! ”

“(...)eu busquei...coisas dela na internet. Agora eu estou procurando a Marina Bastos, que é uma outra contadora de histórias que eu estou apaixonada por ela. Então esses autores aí, tem mais, mas eu não consigo lembrar. ”

<sup>38</sup> Serviço Nacional da Indústria – oferece cursos técnicos.

“Aí eu fui procurar na internet, no youtube, ver se tinha alguma contadora de história e daí eu achei... Achei um que era do ratinho, que o assassino, o mistério, é o ratinho. Então eu peguei essa história e preparei... Vi o jeito que a moça contou a história... não tem escrito, tem o livro, mas eu não tinha acesso ao livro (fazendo um sinal com as mãos, indicando que era custoso) ...

Então eu reescrevi a história, porque eu gosto de ter ela escrita primeiro, ou o livro... ou reescrever, então, aí eu contei pra eles, então... Essa teve um objetivo! ”

“Então, a Carmelina fazia! E agora vendo essa Marina Bastos, ela faz outro tipo de aquecimento, que eu também já incorporei. Eu faço agora os dois!!!” (*porque vi na internet*).

“De preparação, para mim é um prazer, então não é nada custoso. Porque às vezes eu estou pesquisando, eu gosto muito de mexer na internet, de pesquisar. Então eu falo, estou precisando preparar uma história nova, algo diferente, então eu vou pesquisar. ”

“ (...) ( *Nas minhas pesquisas aprendi que tem que*) ler bastante para os alunos..., mas sem ter essa cobrança de ler um livro na biblioteca e ter que preencher uma ficha.”

**III.III – Cursos:** Este núcleo contém dados que se referem à realização de cursos, fundamentais no processo de constituição da professora, cujos conteúdos se refletem em suas práticas pedagógicas.

“Aí, eu tive um curso com a Carmelina... Toledo... Pisa. E ela é uma contadora de histórias profissional. E quando eu vi ela fazendo isso... Tirando esses lenços... E tirando aquela bolsa... Eu disse: “Eu quero ser igual a essa mulher! Era isso que eu queria!” Eu saí desse cursinho e já fui atrás já... Já fui comprar os tecidos...

E eu falava: “Não, eu quero ser igual ela!” Aí eu fui pesquisar, e vi que tinha gente que fazia o que eu queria fazer. Aí... Eu comecei por esse cursinho que eu tive, por coisas na internet, pesquisando, daí me aventurei né?! Para ser contadora de histórias! Porque eu queria fazer diferente, eu não queria só contar, eu queria fazer coisas diferentes mesmo, para que os alunos ficassem... Viajassem mesmo na história”.

“Foi num curso... Que na verdade não foi nem um curso... Acho que nós tivemos doze horas com ela. Foi através da Promoção Social<sup>39</sup>, que nós pedimos coisas diferentes, e na época eu... já estava no AICA<sup>40</sup>, aí a Promoção Social contratou ela para vir aqui. ”

“ (...)eu, ainda, com 25 anos de profissão, eu ainda acho que tem e que pode melhorar o mundo, como professora. Eu ainda tenho essa ideia de que eu preciso fazer alguma coisa. E aí trabalhando em um projeto de meio ambiente, que eu fiz um curso de meio ambiente ... As histórias, se eu trabalhasse as histórias, eu ia trabalhar valores, resgatar os valores com as crianças, que era que o que eu queria - o amor, o respeito, a amizade. Então eu comecei a buscar, também, material teórico que explicasse, e foi por isso que eu fiz esse curso do meio ambiente, e nesse curso a gente tinha que apresentar um projeto, e o meu projeto era o resgate dos valores através da contação de histórias. Então, eu busquei essa parte teórica também. ”

“ Tem coisa que é teórico, você lê, aprende em um curso, vai aplicando na sala - que isso eu também faço: é tudo, atividades e cursos! Esses tempos atrás eu participei de um curso com uma mulher excelente! Nossa! Eu ficava encantada de ver ela falando, falar de leitura ... Era um curso.... Ela é formadora do Ler e Escrever<sup>41</sup>...

---

<sup>39</sup> Órgão da prefeitura municipal.

<sup>40</sup> AICA trata-se de um programa da Secretaria Municipal de Educação, que consiste em uma espécie de reforço para as crianças, com atividades em período contrário ao da EMEF.

<sup>41</sup> Programa Ler e Escrever – Fundação para o Desenvolvimento da Educação – Governo do Estado de São Paulo.

*Pesquisadora: E onde você aprendeu isso? “ Nessa parte teórica do Ler e Escrever. (Com a) Dilza<sup>42</sup>! Nossa, excelente! E na leitura oral você lê sem parar, para eles apreciarem. A leitura compartilhada você vai parando e você vai: “E aí, o que vocês acham que vai acontecer? “. Você deixa eles falarem o que pode acontecer, aí você vai levando, sabe...? Quando você vai levando a atenção... investigando o que pode acontecer... quem foi o assassino, as pistas que eles vão ter na história! Então é diferente... uma vez por bimestre (tem os treinamentos).*

**III.IV - Livros / Revistas/ Leituras em Geral:** Este núcleo contém dados referentes às mediações exercidas por livros, revistas e leituras diversas, no processo de constituição da professora.

“Olha busquei muito. Tenho muito material disso separado. Eu tenho... Tenho livros mesmo... Não lembro os autores<sup>43</sup>, mas livros que eu fui buscar... Porque na biblioteca da escola, na biblioteca municipal tem pouco material. Então... Tem alguns livros, alguns livros eu comprei, livros que tirei xerox, material, histórias mesmo... Que eu fui imprimindo. Então... Eu fui buscar essa teoria mesmo em alguns autores que falam mesmo sobre o assunto, mas não é muito fácil você conseguir não, pelo menos aqui na nossa cidade. ”

“(...)Então... *A arte de contar histórias...* tem o Irlan Brenan - tem bastante livros dele. Da Carmelina eu busquei... aquela reportagem dela em revista, coisas dela na internet. Agora eu estou procurando a Marina Bastos, que é uma outra contadora

<sup>42</sup> Dilza Martins, formadora do programa Ler e Escrever; Graduada em Pedagogia e Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - Farias Brito; Graduada e Bacharelada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

<sup>43</sup> A professora enviou posteriormente, via mensagem de textos, as seguintes fontes:

DOHME, Vania. **Técnicas de Contar Histórias**. Ed. Informal, 2000.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**. Ed. Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos Dourados**. Ed. Ave Maria, 1999.

\_\_\_\_\_. **A arte de ouvir histórias**. Ed. Ave Maria, 2002.

de histórias que eu estou apaixonada por ela. Então esses autores aí, tem mais, mas eu não consigo lembrar. ”

“Você já viu o Mandamento do Daniel Penacc<sup>44</sup>, do leitor? Um dos mandamentos é que você não é obrigado a ler o que você não gosta. E a gente tinha uma ideia.... Há um tempo atrás eu achava que se eu pegasse um livro, por causa dessa ideia tradicional, eu tinha que ler esse livro sem gostar... E conhecendo esses mandamentos eu descobri que eu não sou obrigada, eu posso ler cinco páginas, eu não gostei do livro, não vou continuar lendo. ”

“E o Ler e Escrever trabalha nessa linha, ele traz até leituras já prontas, com as paradas (*refere-se à pausas*) que você tem que fazer.”

**III. V – Modelos/ Influências de Pares:** Este núcleo contém dados que permitem verificar a mediação de terceiros, no processo de constituição da professora, enquanto docente que valoriza e incentiva a leitura em seus estudantes.

“Conheço uma da EMEI, a Regina, mas nunca troquei ideia... Pra trocar, assim, não conheço ninguém. Tem uma colega minha que gosta e faz de vez em quando, mas ela faz mais colocando os alunos, entendeu? Ela coloca os alunos como contadores de histórias! E aquele um, Marcos Cunha, não sei se você conhece, que trabalha na biblioteca municipal, mas é totalmente diferente do meu estilo. ”

“Então, eu não tenho nada assim pra te falar sobre isso, porque eu nunca conversei com uma criança que tenha participado do dele. Ele já foi uma vez em uma TPC<sup>45</sup> falar sobre contação de história, contar algumas histórias para nós professoras, mas eu acho assim... Que tudo é válido! ”

<sup>44</sup> PENNAC, Daniel. Direitos imprescritíveis do leitor. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/frase/ODc4ODEy/>. Acesso em 19/01/2016

<sup>45</sup> Trabalho de Planejamento Coletivo, geralmente realizado no período noturno.

“Muita gente me dá material, me dá história, me dá livro, tipo “Ah Dalva, esse aqui eu achei legal pra você! ””

“(…) a gente vê aquelas professoras que passam aquelas fichas de leitura, eu sou totalmente contra, não sei se você faz!... Sabe? Que o aluno lê e depois tem que preencher uma ficha... eu como sou leitora não gosto desse tipo de atividade, se você pedir para eu fazer uma ficha de um livro que eu li, pra mim acabou a alegria daquele livro... Então, eu fiquei imaginando como eu poderia fazer uma atividade que na verdade seria uma ficha de leitura que eles poderiam falar, mas que ao mesmo tempo fosse uma coisa gostosa... “

“(…) eu me baseei nas fichas de leitura onde os alunos pegam um livro em uma semana e na outra semana tem que falar... E a professora tem que cobrar do aluno o que ele leu, mas eu não queria esse cobrar, eu percebi que eu não podia cobrar. ”

“Até tem professores que às vezes trabalham com a gente, que não concordam. ”

“(…) todo mundo faz aquele portfólio de fichinha só eu que não! Vou tentar! Tentei uma vez, tentei duas, falei: “Ah, isso não vai levar a nada! ”

“O ano passado eles ficaram um ano sem ter esse trabalho. A professora nem lia para eles, a única atividade que ela fazia era levá-los a biblioteca e deixar eles escolherem um livro e levar para a casa. Eles não escreviam, não tinham essa prática de produzir textos na aula, não tinham prática de ler na aula, eles não viam a professora ler. ”

**III.VI – Professores:** Estes dados revelam a mediação exercida por professores que ministraram aulas à professora Dalva.

“Depois eu tive professores que incentivaram, mas eram muito raros, na minha época, de escola, era complicado, muito tradicional. ”

“Eu tive um magistério excelente, meu professor de Pedagogia, de Didática, professor Rubens, eu ficava admirada de ver! Ele era muito inteligente, ele pesquisava muito, ele fazia... Ele questionava muito a gente nos trabalhos e fazia você pensar sobre aquilo. Então me ajudou muito! Na faculdade não, minha professora de didática da faculdade, o contrário. ”

“Meu professor de Didática era construtivista, então a base dele era o construtivismo mesmo, Jean Piaget, tudo que eu aprendi de construtivismo, de Jean Piaget, foi tudo no magistério. ”

“Tive professores tanto de Didática quanto de Português, do quinto ano (quinta série na época) que me marcaram muito. Depois, no magistério, tive uma professora de Português que também me marcou muito. ”

“Declamar poesia, ler e mudar a voz, pegar o texto do aluno e deixar organizado no portfólio, sabe? São coisas que as professoras faziam... em falar para o aluno como o aluno fez um texto bom: “nossa que texto bom! ”... Sabe? Elogiar o aluno, o trabalho dele... que essas professoras fizeram. ”

“(...) eu fui lá ler a poesia na frente, e parece que veio na minha cabeça a imagem da dona Edna fazendo, eu fiquei muito emocionada! Parece que eu vejo a dona Edna lendo aquelas poesias e ela falava.... Então aquilo me encantava demais! Eu acho até que gostar de poesia do jeito que eu gosto, escrever poesia, foi por causa dela! ... E a dona Janete, também! Foi uma professora na época da quinta, sexta, sétima e oitava série. Sabe aquela professora que você escrevia e tinham muitos erros, mas ela não dava valor nos erros e sim no que você escrevia?!

**III. VII – Magistério:** Este núcleo contém dados que revelam a importância atribuída ao curso de Magistério no processo de constituição da professora.

“Eu tive um MAGISTÉRIO! Que na minha época, tinha magistério. Eu tive um magistério excelente.”

“Quando eu prestei o concurso público e passei super bem, foi graças ao magistério.”

“(…) era específico pra você dar aula mesmo. Então você tinha que preparar AULA. Como era baseado no construtivismo, ele exigia muito. Você tinha que dar a aula, e ele ia assistir a sua aula, depois ele dava a devolutiva pra você, da sua aula. Você tinha que planejar material para os alunos. Eu fiz no colégio municipal; o pessoal que fazia no colégio particular, com a D. Carmem, tinha caderninho de música, caderninho de não sei o que lá, ele não... Era contra tudo isso. Ele não achava que tinha que fazer um caderno de música, nós tínhamos que construir... Ele achava que na necessidade eu ia fazer o meu caderninho, eu ia fazer as minhas coletâneas de música, vivendo com os alunos e não fazer um antes, entendeu? E realmente, aconteceu, eu tenho meu caderninho de música, eu tenho meu material, mas que eu fiz da necessidade que tinha, não porque eu preparei antes de ir pra sala de aula. ”

“(…) eu percebo que até mesmo na faculdade a facilidade que eu tinha era pelo excelente técnico magistério que eu tive, com excelentes profissionais. ”

**III. VIII – Faculdade:** Este núcleo contém dados que se referem aos efeitos das mediações vivenciadas pela professora em seu curso de Graduação.

“Da faculdade nada! Aprendi muito no magistério, mas na faculdade não. ”

“O que eu li na minha formação é o contrário. A formação que eu tive como professora é que você tinha que ler um livro... muito rígido: tinha que ser um negócio registrado. ”

“ *(Aprendi)* A fazer tudo diferente do que eu faço, do que era para fazer ... Eu lembro que eu gostava muito de escrever e ela deu um tema em didática e nós tínhamos que escrever... E eu, como tenho facilidade de escrever, fui uma das primeiras a terminar! E eu escrevendo aquilo achei que estava lindo, maravilhoso!... Aí, de repente, eu fui a primeira a sair e ela leu e me chamou na porta: “Você escreveu um texto para mim? ”. Porque eu lembro que no texto eu criticava algumas posturas de professores que eu não concordava, então eu tive que me posicionar: “Não foi para senhora que eu escrevi o texto, nada contra”. Então isso me marcou muito, pois ela não valorizou o que eu escrevi, ela se colocou contra, acreditando que fosse para ela... E assim, na faculdade era muito... Lei ... que você tinha que decorar, ler aquilo que você decorou. ”

**III. IX – Práticas de sala de aula:** Este núcleo contém dados que revelam a influência da “experiência docente” no processo de constituição da professora.

“ (...) eu fiquei imaginando como eu poderia fazer uma atividade que na verdade seria uma ficha de leitura que eles poderiam falar, mas que ao mesmo tempo fosse uma coisa gostosa, aí que eu inventei essa história de “vamos vender o livro”, e aí foi que deu certo! ”

“ (...) eu acho que nessa ideia foram anos de experiência de professora que contou, porque tem coisas que fazíamos por experiência mesmo - que você vai aprender na prática! ”

“ (...) foi um desafio muito grande pegar essa turma.... Entrou muito o que eu já tinha aprendido, e o que eu ia aplicando com os maiores e via que dava certo para esses que a maioria não eram alfabetizados! ”