

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUE ELLEN LORENTI HIGA

A Constituição do Sujeito Leitor – Duas  
Histórias de Mediação

CAMPINAS  
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUE ELLEN LORENTI HIGA

# A Constituição do Sujeito Leitor – Duas Histórias de Mediação

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência parcial para a conclusão da graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

Comissão Julgadora

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

---

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

---

CAMPINAS  
2007

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

H533c Higa, Sue Ellen Lorenti.  
A constituição do sujeito leitor : duas histórias de mediação / Sue Ellen Lorenti Higa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Sérgio Antônio da Silva Leite.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

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

07-590-BFE

Dedico carinhosamente esse trabalho à minha mãe Maria Ângela Pinheiro Lorenti Higa e ao meu pai Cid Diro Higa, grandes incentivadores dos meus estudos. Exemplos de pessoas, de luta, de coragem, de determinação, de caráter, de doação e de amor...

À Cíntia Lorenti Higa, minha irmã querida, pequenina apenas no tamanho... Mulher forte e de grande caráter, grande incentivadora e amiga...

A todas as crianças deste mundo, que são representadas diariamente no sorriso do meu mais novo presente divino, motivo de muitas alegrias – meu querido afilhado Douglas Fernando Lorenti Filho.

E finalmente, ao Rafael Bertola, companheiro de todos os momentos que, com seu amor, re-significou minha vida...

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, pela orientação segura em todas as etapas deste trabalho, mostrando-se sempre tão solícito. Agradeço de coração pelas leituras atenciosas, pelos grandes ensinamentos e por todo o carinho. Registro aqui o meu respeito e minha admiração pelo seu profissionalismo, sua competência e sua paixão pelo que faz.

Ao Professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, pela leitura cuidadosa desta pesquisa e pelas valiosas contribuições.

Aos alunos, às mães e às duas professoras participantes desta pesquisa, que me acolheram com carinho e respeitaram meu trabalho.

A todos os meus professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, que certamente deixaram suas marcas e foram essenciais para a minha formação. Agradeço especialmente a professora Selma de Cássia Martinelli, por anteriormente me orientar com tanto carinho e por ter me inserido neste universo da Pesquisa Científica. À professora Débora Mazza, pelas contribuições acerca da Metodologia da Pesquisa. À professora Ana Smolka, pelas conversas e indagações e finalmente, à minha querida professora Roseli Cação Fontana, que me inspirou e continua me inspirando a seguir nesta profissão.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação que sempre me atenderam com ternura. Agradeço especialmente à Dona Ana, à Verinha, ao Sr. Osmar e ao Sr. Romão que me abriram todas as portas e me deram todas as informações com grande alegria, além das agradáveis conversas. Ao Sr. Ademilson, Sr. Edgar, Sr Hélio e Sr. Sivaldo que sempre foram solícitos comigo no laboratório de Informática. À Alice, à Marli, à Marcinha, à Rose e ao Sr. Gildo da Biblioteca da Faculdade de Educação, pelo atendimento carinhoso. Ao Fernando e ao Geraldo do multimídia pelo apoio durante a execução de alguns trabalhos. À Lu e à Martinha da coordenação, pessoas excelentes e muito competentes. Agradeço a todos não apenas pelos serviços prestados, mas pela convivência de cada dia, que certamente fizeram a diferença e tornou muito mais agradável a minha estadia na faculdade.

Aos meus amigos do ônibus Andréa, Daniel, Ezio, Victor e ao motorista Valter, que tornaram o trajeto Várzea Paulista-Campinas menos cansativo e mais alegre.

A todas as minhas amigas da Pedagogia, em especial à Alline, Aneli, Ariandne, Bel, Bethi, Camila, Erin, Flávia Leila, Flavinha Sakai, Hanna, Iramaia, Ju, Paulinha (de São Carlos), Mari, Michelle, Mônica, Su, Tati, Thais... Agradeço por tudo meninas. Foi maravilhosa a convivência com vocês nestes quatro anos. Carrego comigo um pedacinho de cada uma de vocês! Alline, Bel, Camila, Su, Tati e Thais obrigada por me ouvirem sempre e me apoiarem em todas as decisões, durante a elaboração desta monografia. Vocês foram incríveis comigo!

Aos meus amigos de longa data, especialmente à Ana, ao André, à Ariane, à Débora Regina e à Débora Renata, ao Jonathas, à Laís, à Marina Gwen e à Marina Tacioli, à Mira, à Paola, à Talitinha e ao Thiago Suyama. Vocês são pessoas muito especiais em minha vida e agradeço por todo o carinho! O apoio de vocês sempre foi fundamental para minha caminhada. Torço por todos vocês também!

Aos familiares, que acompanharam minha trajetória e sempre desejaram meu sucesso. À tia Ana, Dirce, Marta e Vera; ao tio Carlos, Cristóvão, Edmilson, Marcos e Mauro; aos primos Alba, Aline, Cristian, Diego, Douglas, Doguinha, Giovanni, Jéssica,

John Victor, Luquinha, Marciel, Marlon e Mirela. À vó Florenita, que apesar de não estar mais presente aqui, esteve presente comigo sempre. Sinceramente agradeço pelo carinho e pela torcida de vocês. Cada palavra de incentivo foi essencial para que eu acreditasse na realização deste sonho. Amo cada um de vocês de um modo muito especial.

À família Bertola que me trata com grande carinho. Agradeço especialmente à Camila, ao Jorge, ao Sr. Percy e à Vera - mãe, mulher, amiga e educadora brilhante. Vera adoro nossas conversas. É muito bom ouvir suas experiências da creche. Aprendo muito com você! Agradeço também à Dirce e à Vó Ida, pessoas muito queridas, com quem gosto de estar.

À minha irmã Cíntia e ao Paulo, que sempre me ajudaram com disposição quando precisei. Obrigada minha irmã por ouvir meus desabaços, por acreditar que era possível, por valorizar o meu trabalho e pelas palavras amorosas.

Ao meu querido Rafael, por tudo que tem representado em minha vida. Carinhosamente agradeço por toda a atenção que teve comigo durante a elaboração deste trabalho, não apenas por ter opinado sobre as formatações, ajudar nas impressões, ter despendido inúmeras horas de seu tempo ouvindo minhas indagações, debatendo comigo sobre questões metodológicas, educacionais, os problemas epistemológicos e enfim ter me auxiliado em todas as etapas deste trabalho. Agradeço principalmente pelas palavras afetuosas nas horas mais apropriadas, pelos incentivos, quando as barreiras pareciam intransponíveis. Obrigada por construir comigo este sonho!

Finalmente e principalmente, agradeço aos meus pais, presenças divinas. Mãe e pai, obrigada por tudo. Sei que este sonho não é só meu e por isso agi responsabilmente durante toda esta trajetória. Só nós sabemos a luta diária que vocês enfrentam, a coragem e a determinação que vocês carregam. Vocês são meus verdadeiros heróis e não escondo a admiração que tenho por vocês dois. Faltam-me palavras para agradecer por tudo que fizeram e continuam fazendo por mim...

*“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”.  
(Guimarães Rosa)*

## RESUMO

Diversos estudos sobre a leitura vêm sendo realizados. Entretanto, apenas recentemente passou-se a valorizar a importância da dimensão afetiva para a constituição do sujeito leitor. A presente pesquisa teve como objetivo analisar a mediação e as práticas pedagógicas relacionadas ao ato de ler, assumidas por duas professoras, focalizando suas repercussões afetivas na relação do aluno com a leitura. Assume-se que a natureza da interação que se estabelece entre o professor, o aluno e a leitura, não se limita à dimensão cognitiva, sendo marcada também pela afetividade. Deste modo, este estudo baseia-se nas contribuições teóricas de autores sócio-interacionistas como Vygotsky e Wallon, que concebem o homem como um ser monista, em que afeto e cognição são vistos como processos indissociáveis. Diante dos objetivos propostos, a presente investigação configura-se no panorama da pesquisa qualitativa etnográfica utilizando-se, para a coleta dos dados, observações e entrevistas gravadas e, posteriormente transcritas. As verbalizações foram agrupadas e geraram quatorze núcleos temáticos. Participaram da pesquisa duas professoras, dezoito alunos e nove mães. Os dados sugerem que há práticas pedagógicas que favorecem ou dificultam o hábito da leitura dos alunos, sendo que o conjunto das práticas pedagógicas assumidas pelas professoras é um dos fatores intimamente ligados ao sucesso na constituição do leitor, havendo indícios de que a mediação da família é também de importância fundamental.

# SUMÁRIO

<b><u>1. INTRODUÇÃO</u></b> .....	<b>XIII</b>
<b><u>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u></b> .....	<b>XV</b>
<u>2.1- Abordagem Histórico-Cultural</u> .....	xv
<u>2.2- A Afetividade Nas Práticas Pedagógicas</u> .....	xxi
<u>2.3- A Afetividade e a Mediação Pedagógica</u> .....	xxv
<u>2.3- A Leitura e a Constituição do Sujeito Leitor</u> .....	xxviii
<b><u>3. MÉTODO</u></b> .....	<b>XXXIV</b>
<u>Fundamentação Teórica</u> .....	xxxiv
<u>Os sujeitos</u> .....	xxxvi
<u>Instituição</u> .....	xxxviii
<u>Tipos e procedimentos de coletas de dados</u> .....	xxxix
<b><u>4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS</u></b> .....	<b>XLVI</b>
<u>NÚCLEOS TEMÁTICOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA HELENA</u> .....	LII
<u>Núcleo Temático 1- Atividades pedagógicas da professora Helena</u> .....	lii
<u>Núcleo Temático 2 - Instrução e Auxílio para a realização das tarefas</u> .....	lxvii
<u>Núcleo Temático 3 – Correção das Atividades</u> .....	lxviii
<u>Núcleo Temático 4 – Avaliação</u> .....	lxx
<u>Núcleo Temático 5 – Características da Professora Helena</u> .....	lxxi
<u>NÚCLEOS TEMÁTICOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA CARMEM</u> .....	LXXVI
<u>Núcleo Temático 6- Atividades pedagógicas da professora Carmem</u> .....	lxxvi
<u>Núcleo Temático 7 - Instrução e Auxílio para a realização das tarefas</u> .....	lxxxvi
<u>Núcleo Temático 8 – Correção das Atividades</u> .....	lxxxviii
<u>Núcleo Temático 9 – Avaliação</u> .....	xc
<u>Núcleo Temático 10 – Características da Professora Carmem</u> .....	xciii
<u>NÚCLEOS TEMÁTICOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DAS MÃES E A MEDIAÇÃO DA FAMÍLIA</u> .....	XCVIII
<u>Núcleo Temático 11- Qualidades essenciais de um bom professor</u> .....	xcviii

<i>Núcleo Temático 12 - Concepção sobre a formação do leitor</i> .....	xcix
<i>Núcleo Temático 13- Hábitos de leitura da Família</i> .....	ciii
<i>Núcleo Temático 14- Acesso aos livros fora do contexto escolar</i> .....	cv
<b><u>5. DISCUSSÃO DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b> .....	<b>CVIII</b>
<b><u>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b> .....	<b>CXXXII</b>
<b><u>7. ANEXOS</u></b> .....	<b>CXXXVI</b>
<u>ANEXO 1- NÚCLEOS TEMÁTICOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA HELENA</u> .....	CXXXVII
<u>ANEXO 2- NÚCLEOS TEMÁTICOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA CARMEM</u> .....	CXLIX
<u>ANEXO 3- NÚCLEOS TEMÁTICOS DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DAS MÃES E A MEDIAÇÃO DA FAMÍLIA</u> .....	CLVIII
<u>ANEXO 4- FRAGMENTOS DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS</u> .....	CLXII

# 1. Introdução

Vivemos, atualmente, em uma sociedade grafocêntrica, em que se tornou indiscutível a importância do domínio da leitura e da escrita, vistas como práticas fundamentais para o pleno exercício da cidadania. Diante deste contexto, diversos estudos vêm sendo realizados na Psicologia, na Linguística e na Educação abordando a questão da leitura. Entretanto, tradicionalmente, a maioria deles focalizava apenas fatores isolados, como os aspectos físicos, perceptivos, neurológicos, entre outras características que conferem um estatuto mecanicista ao ato de ler. Para estas abordagens, a leitura relaciona-se essencialmente com as características intrínsecas do indivíduo, contemplando apenas os aspectos físicos e cognitivos do homem. Conforme Silva,

“O ponto mais negativo, que transparece nesses modelos, parece ser a tentativa de segmentar um ato da consciência, colocando-a em termos de variáveis, isto é, habilidades, para efeito de controle e quantificação. A leitura é sempre colocada como um evento desligado da esfera humana (...)” (Silva, 2002b, p. 54).

Todavia, para a abordagem Histórico-Cultural, assumida como base teórica neste trabalho, o homem é um ser inacabado e em constante processo de desenvolvimento, sendo a aprendizagem fundamental. Nesta perspectiva, o desenvolvimento ocorre do plano interpessoal para o plano intrapessoal, evidenciando-se o papel da mediação, pois as relações do sujeito com o mundo são sempre mediadas. Portanto, compreende-se que, apesar de o homem partir de uma base filo e ontogenética própria, isto não é suficiente para que o sujeito seja um leitor, visto que as diferentes histórias de mediação do sujeito com a leitura são determinantes para o seu processo de constituição como leitor.

Neste panorama, recentes estudos (Grota, 2000; Tassoni, 2000; Leite e Tassoni, 2002; Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003; Barros, 2004; Silva, 2005; Souza, 2005 e Leite, 2006) vêm defendendo que a qualidade da mediação dos diversos agentes culturais é decisiva para o sucesso na relação do sujeito com determinado objeto de conhecimento, ressaltando-se a indissociabilidade da dimensão cognitiva e afetiva da mediação.

Este trabalho baseia-se nas contribuições acima citadas, ancorando-se, especificamente, nas teorias de Wallon e Vygotsky. Assume-se, deste modo, o homem como um ser monista em que afeto e cognição são vistos como processos indissociáveis, evidenciando-se a importância da qualidade da mediação para o desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

A presente pesquisa objetivou investigar a constituição do sujeito leitor, a partir de diferentes histórias de mediação pedagógica, ressaltando-se os aspectos cognitivos e afetivos do processo. Buscou-se entender o papel que duas professoras desempenharam durante o processo de formação dos seus alunos como leitores, com práticas de mediação pedagógica bastante diferenciadas.

No próximo capítulo - Fundamentações Teóricas- apresenta-se o referencial teórico da presente pesquisa, abordando-se os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, da afetividade nas práticas pedagógicas, da afetividade na mediação pedagógica, da leitura e da constituição do sujeito leitor. O terceiro capítulo- Método- apresenta os sujeitos e a instituição da pesquisa, elucidando-se o procedimento de coleta de dados e o referencial teórico que determinaram as decisões metodológicas. Na sequência, o capítulo Análise de dados e resultados, descreve o processo de análise e sistematização dos dados. Finalmente, o capítulo Discussão e Considerações Finais retoma os dados da pesquisa, interpretando-os a luz do referencial teórico assumido.

## 2. Fundamentação Teórica

### 2.1- Abordagem Histórico-Cultural

A teoria Histórico-Cultural surge no século XX em reação às escolas de psicologia existentes, sendo Vygotsky o principal representante desta perspectiva teórica. Quando Vygotsky inicia sua carreira como psicólogo, após a Revolução Russa de 1917, predominavam autores da psicologia experimental, representantes do pragmatismo e adeptos de teorias comportamentais que privilegiavam a associação estímulo-resposta. Também nesta época, os fundadores da Gestalt iniciam uma crítica às teorias correntes, que não conseguiam explicar os comportamentos complexos. Apesar de concordar, Vygotsky compreende que apenas a descrição das funções superiores, realizada pelos gestaltistas, era insuficiente para solucionar a “crise da psicologia”, pois, esta permaneceria fragmentada em duas facetas irreconciliáveis: a “ciência natural”, que explicaria processos elementares e reflexos e, a “ciência mental”, que descreveria propriedades dos processos psicológicos superiores (Cole e Scribner, 1998).

Para Vygotsky, as perspectivas teóricas existentes não forneciam bases sólidas e necessárias para estabelecer uma teoria unificada sobre os processos psicológicos humanos, que em sua concepção deveria ser estudado de modo específico, diferente dos estudos realizados com os animais. Assim,

“(…) ele se referia com freqüência à ‘crise na psicologia’, impondo-se a tarefa de formular uma síntese das concepções antagônicas em bases teóricas completamente novas. (...) O que Vygotsky procurou foi uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais” (Cole e Scribner, 1998, p. 6-7).

Portanto, o autor russo defendeu a tese de que a diferença entre o homem e os demais seres está na capacidade de operar com as funções psicológicas superiores, de origem sócio-histórica, que permitem funções sofisticadas dependente de atividades conscientes e intencionais. Essas funções psicológicas são qualitativamente diferentes das funções psicológicas elementares, provenientes de origem biológica, expressas por ações reflexas, diretas e automatizadas. Assim, evidencia-se que, ao longo do desenvolvimento humano, as atividades conscientes e as relações mediadas passam a ser predominantes sobre as relações diretas (Vygotsky, 1998).

Influenciado pelas leituras de Marx, Vygotsky apropria-se de alguns fundamentos da teoria materialista dialética para embasar suas obras, postulando que as origens das formas superiores do comportamento consciente devem ser buscadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, sendo o homem um agente ativo e consciente no processo de criação de seu meio (Luria, 1988). Segundo Cole e Scribner (1998), Vygotsky “foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (p. 8). Deste modo, para o autor, o desenvolvimento humano é resultante do processo de apropriação contínua da cultura e de todos os elementos dela derivados.

Nesta abordagem, o trabalho social é a mola propulsora do processo consciente que caracteriza as funções psicológicas superiores, juntamente com os instrumentos e a linguagem. A importância concedida ao trabalho é claramente uma influência da teoria marxista, pois, para Marx, o trabalho é a essência do homem, assim como, para a teoria histórico-cultural, o trabalho social é fundamental para o desencadeamento da consciência e da linguagem. Nesta perspectiva teórica, o trabalho social, com o uso de mediadores, é imprescindível, pois, representa a ação pela qual o homem transforma a natureza e, conseqüentemente, a si mesmo. Assume-se que a interação entre o homem e

o mundo nunca é uma relação direta, mas sempre mediada por agentes ou elementos da cultura.

Vygotsky conceitua dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos referem-se a elementos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de trabalho para ampliar as possibilidades de modificação na natureza. São externos aos indivíduos e sua função provoca alteração nos objetos. Os signos, no entanto, atuam no campo psíquico como “instrumento psicológico” e provocam alterações internas, no indivíduo. Para o autor,

“O uso de meios artificiais - 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, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (1998, p. 62-63).

Segundo Oliveira (1993) “os signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. (...) Na sua forma mais elementar o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção” (p.30). Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, ocorrem mudanças qualitativas no uso dos signos. A primeira mudança ocorre em função da internalização das marcas externas em processos internos de mediação. A segunda mudança é decorrente da organização dos signos em estruturas complexas e articuladas, formando sistemas simbólicos. A Linguagem, objeto privilegiado de estudo de Vygotsky, representa o sistema simbólico básico de todos os grupos (Oliveira, 1993).

Para a autora, a utilização de sistemas simbólicos é essencial para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, pois ao utilizar signos internos, ou

seja, representações que substituem o real, o homem liberta-se do espaço e do tempo presente, liberta-se da necessidade de interação concreta com os objetos que pensa. Todavia, a autora ressalta que a relação interpessoal concreta com outros homens é fundamental para que o indivíduo se desenvolva e interiorize as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Neste sentido, as funções psicológicas superiores dependem de processos de aprendizagem: a teoria histórico-cultural refuta a tese de que as propriedades intelectuais do indivíduo são resultados unicamente da maturação ou pré-formações inatas contidas nos indivíduos.

Recentemente, estudos da neuropsicologia vêm defendendo e demonstrando a plasticidade neural, concebendo a mente “como uma atividade complexa, envolvendo processos mentais e cerebrais interconexos (sua estrutura sistêmica), os quais representam o mundo físico e social por meio de signos (sua natureza mediada, semiótica) e resultam da internalização de ações e relações externas com as coisas e pessoas (sua origem histórico-social)” (Damasceno, 2004, p. 6). Deste modo, a neuropsicologia atualmente reconhece que a mente humana não está pronta a partir do nascimento do indivíduo. Para Damasceno (2004), os fatores genéticos apenas fornecem possibilidades para o desenvolvimento, o qual não ocorre sem as experiências práticas, sensoriais e sociais do indivíduo.

Nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, evidencia-se igualmente, que o homem não nasce psicologicamente determinado e pronto. Apesar de Vygotsky reconhecer a existência de uma base biológica filogenética, defende e valoriza a existência de outra faceta do complexo processo de desenvolvimento humano: a aprendizagem. Para o autor, ao nascer, o homem apresenta funções psicológicas mais elementares, sendo que suas relações com o mundo ocorrem de forma direta. Todavia, ao longo do desenvolvimento humano, através da inserção na cultura e das relações

mediadas, vão predominando os comportamentos superiores, conscientes e mais complexos e este avanço qualitativo realiza-se em função da capacidade humana de aprender.

Para a abordagem Histórico-Cultural, a aprendizagem é fundamental para o ser humano, pois é a responsável por guiar, conduzir, avançar seu desenvolvimento. Vygotsky postula que aprendizado e desenvolvimento são processos distintos, porém inter-relacionados, desde o nascimento do indivíduo. O autor parte da premissa de que o desenvolvimento ocorre do plano interpessoal para o plano intrapessoal, ou seja, as atividades que se dão primeiro no plano social, na interface com os outros, são transformadas em atividades internas, devido à atuação da mediação e da internalização. A internalização, conceito fundamental da teoria, refere-se à reconstrução interna de uma operação que era externa ao indivíduo. Partindo-se desta concepção de desenvolvimento, criou o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal, para elucidar como aprendizado e desenvolvimento relacionam-se.

Segundo o autor, existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que corresponde às funções que a criança pode realizar sozinha, pois são ciclos “já completados” pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, que corresponde às funções que a criança ainda não faz independentemente, mas é capaz de fazê-las com auxílio, pois são funções em vias de desenvolvimento. A distância existente entre o nível real e o nível prospectivo é o que o autor denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para Vygotsky é justamente nesta zona que o educador deve atuar, fazendo com que, a partir do aprendizado, a criança desenvolva-se.

Este modo de conceber o desenvolvimento humano tornou-se um dos aspectos positivos desta abordagem teórica, que se sobressai em relação às outras concepções de desenvolvimento, devido à valorização não só das funções que estão completamente

consolidadas nas crianças, bem como as funções emergentes. Vygotsky salienta que aprendizado e desenvolvimento não são sinônimos, todavia, ressalta que se o aprendizado ocorrer de forma adequada, engendra desenvolvimento. Para o autor, “O ‘bom aprendizado’, é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (1998, p. 100). Portanto, para a teoria Histórico-Cultural, a função da escola é enaltecida, pois ela é um local privilegiado para a ocorrência do processo ensino-aprendizagem de forma sistematizada, dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados. Assim como a escola, o professor é figura fundamental para a formação da criança, visto que interfere com grande responsabilidade em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo Oliveira (1995), o professor, ao intervir no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento do aluno, provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Por conseguinte, compreende-se, nesta perspectiva teórica, a importância da mediação pedagógica. Na abordagem Histórico-Cultural, postula-se que a relação do homem com o mundo é mediada e, assim como o desenvolvimento, a aprendizagem carece da interação entre o indivíduo e o meio além de um elo mediador. Portanto, Vygotsky utiliza-se do termo “obuchenie”, que na língua russa “significa algo como ‘processo de ensino-aprendizagem’ e inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. O conceito original de Vygotsky não se refere, pois, apenas à aprendizagem; tampouco refere-se apenas a ensino. É um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem”. (Oliveira, 1995, p. 56-57).

Apesar da existência e valiosas contribuições dos diversos mediadores que não sejam humanos, tal como os livros, ressalta-se a importância da mediação da família e dos professores no desenvolvimento intelectual da criança, pois, segundo Oliveira

(1995), o aluno não tem instrumentos endógenos para desenvolver-se plenamente sozinho. Soma-se o fato de que o simples contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem. Portanto, faz-se mister a intervenção deliberada dos adultos para mediar a relação da criança com os objetos de conhecimento. Na escola é evidente a intervenção deliberada na figura do professor, sendo fundamental a explicitação dos conhecimentos, fornecimento de dicas, instruções e correções para o desenvolvimento dos alunos.

Entretanto, compreende-se, atualmente, que além da necessidade da mediação para um bom desenvolvimento do educando, há que se considerar a qualidade desta mediação. Estudos recentes indicam que a afetividade, como parte do processo da mediação, tem sido decisiva para o sucesso ou fracasso do educando na relação com o objeto de conhecimento em questão. Contudo, vale ressaltar que a concepção que se tem de homem e desenvolvimento é fundamental para a compreensão de algumas práticas pedagógicas. Portanto, assumem-se, neste trabalho, os pressupostos de desenvolvimento humano da abordagem histórico-cultural, por se acreditar na importância do aprendizado e, principalmente, da mediação - conceitos centrais desta teoria.

## **2.2- A Afetividade Nas Práticas Pedagógicas**

Recentemente, alguns estudos voltados para as práticas pedagógicas passaram a valorizar uma faceta que há pouco tempo era desconsiderada: a afetividade. Durante séculos, predominou a concepção dualista segundo a qual o homem caracteriza-se por ser um ser cindido entre razão e emoção, atribuindo-se diferentes valores às duas dimensões. Segundo Leite (2006), tradicionalmente, a razão caracterizou-se “(...) como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações

inadequadas do ser humano. É possível reconhecer que, até o século XX, predominou a interpretação de que a razão deve dominar e controlar a emoção (...)” (p. 16-17).

Deste modo, os currículos e programas educacionais, além das pesquisas realizadas no campo da educação, valorizavam prioritariamente as dimensões cognitivas do trabalho pedagógico, desconsiderando a influência dos aspectos afetivos, reforçando-se a tradicional separação cartesiana.

Todavia, de acordo com Leite (2006):

“com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos, e sociais da condição humana, em especial durante o século XX, criaram-se as condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano, bem como das relações entre razão e emoção” (p. 17).

Portanto, a teoria Histórico-Cultural, ao postular que o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, ressaltando a importância das relações interpessoais, defende que o processo de formação da consciência, através do processo da internalização, não se dá apenas na dimensão cognitiva, mas envolve também os aspectos afetivos, de natureza subjetiva.

Oliveira (1992), ao tratar da questão afirma:

“Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Neste sentido, o processo de internalização, que corresponde, como vimos, à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual” (p.80).

Com estas contribuições da autora, evidencia-se que a mediação pressupõe aspectos cognitivos e afetivos. Logo, quando se pensa que o processo educativo constitui-se de mediações e relações interpessoais, compreende-se que o reconhecimento da dimensão afetiva no processo de mediação e desenvolvimento do sujeito é de grande relevância.

Vygotsky, apesar de não ter aprofundado seus estudos sobre o tema, provavelmente devido à sua morte prematura, foi um dos autores que se debruçaram sobre a questão da relação afeto e cognição, em busca de superar a visão dualista dominante. No final do século XIX e início do século XX, o darwinismo estava amplamente difundido, sendo as emoções estudadas de um ponto de vista naturalista. A psicologia, sob influência das tradições religiosas, postulava que as paixões e as emoções do homem eram de origem animal, compreendendo-as na esfera do instintivo. Deste modo, defendia-se, naquele momento, que o avanço cognitivo do homem pressupunha o declínio das expressões emocionais (Leite e Tassoni, 2002). Não partilhando da mesma visão, Vygotsky buscava uma compreensão monista do homem, em que afeto e cognição estivessem imbricados.

Para Vygotsky, a emoção partia de uma base biológica, mas faltava elucidar o que lhe ocorria ao longo do desenvolvimento humano, visto que era evidente que a vida emocional dos adultos era muito mais refinada, quando comparada à das crianças. O autor defendeu a tese de que as emoções, manifestadas inicialmente como parte da herança biológica, aos poucos perdiam seu caráter instintivo, dando lugar a um nível mais complexo- a afetividade. Este desenvolvimento dar-se-ia devido às interações sócio-históricas, através do processo de internalização das emoções e sentimentos (Van Der Veer e Valsiner, 1996). Contudo, Vygotsky postula que a afetividade tem um processo de desenvolvimento mediado pelos significados construídos sócio-

historicamente, descartando hipóteses inatistas para explicar as características emocionais dos sujeitos. Para o autor, assim como as palavras, os hábitos, o pensar, os sentimentos são aprendidos e significados a partir de um contexto.

Wallon foi outro teórico que trouxe grandes contribuições para a questão da afetividade. O autor buscou estudar o homem de forma holística, tentando compreender sua motricidade, cognição, afetividade e as relações que o indivíduo estabelece com o meio. A afetividade é objeto de estudo privilegiado de Wallon, porque o autor defende que ela está presente no decorrer do desenvolvimento humano, desde o início da vida (manifestação de impulsos emocionais) até as formas mais evoluídas de afetividade. A emoção representa, em sua psicogênese, um primeiro modo de tomada de consciência dos estados mentais e percepção da realidade externa, além de ser via emoção as interações iniciais da criança com o mundo, representando, portanto, o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos (Wallon, 1978).

O referido autor distingue os conceitos de afetividade e de emoção. Para Wallon, a emoção possui caráter biológico e se origina nas funções tônicas; entretanto, a afetividade, mais complexa, envolve além da emoção, os sentimentos, de origem psicológica (1968).

Para Wallon, é através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico e origina a atividade cognitiva. O conhecimento do mundo não é feito, senão de modo sensível, reflexivo, em que o pensar, o sonhar, o imaginar e o sentir estão entrelaçados. O autor busca articular o biológico e o social, atribuindo grande importância às emoções na formação da vida psíquica, que, segundo ele, desempenha o papel de uma amálgama entre o social e o orgânico. De acordo com Galvão (2003), paralelamente aos impactos de conquistas cognitivas no plano afetivo, a dinâmica emocional traz repercussões para a vida intelectual, ressaltando-se a indissociabilidade destes dois campos.

Nota-se, deste modo, que tanto para Wallon quanto para Vygotsky, o indivíduo não nasce psicologicamente determinado, necessitando de um processo de desenvolvimento em que são cruciais as histórias de mediações vivenciadas na/pela cultura. Portanto, os autores apresentam pontos em comum, ao assumirem o caráter social da afetividade. Soma-se o fato de os dois autores postularem que processos cognitivos e afetivos relacionam-se e influenciam-se mutuamente, devendo o homem ser compreendido sob a concepção monista.

### **2.3- A Afetividade e a Mediação Pedagógica**

Ao reconhecer a presença contínua da afetividade nas interações sociais e suas possíveis influências no desenvolvimento cognitivo, pesquisas recentes têm buscado delimitar o possível papel da afetividade no processo de mediação do professor. Tassoni (2000), em pesquisa desenvolvida com três classes de uma escola particular, com alunos de seis anos em média, focalizou a relação professor-aluno. Sua pesquisa identificou que a interpretação que os alunos fazem do comportamento das professoras são de natureza afetiva. A autora organizou os comentários dos alunos em duas grandes categorias: Posturas (presença física, proximidade, receptividade, entre outros) e Conteúdos Verbais (incentivo elogio entre outros).

Em suas pesquisas, Leite e Tassoni (2002) concluíram que “O que se diz como se diz, em que momento e por quê, da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto” (p. 125). Vale ressaltar que os autores atentam para o fato de que a afetividade não se restringe ao contato físico e atribuição de elogios superficiais. Segundo os autores, a afetividade está presente em todas as etapas do trabalho pedagógico, desde a escolha dos conteúdos até a forma de avaliação.

Falcin (2003) e Tagliaferro (2003), em suas investigações sobre a relação positiva dos alunos com determinados conteúdos escolares, relatam histórias de mediações positivas, em que o professor foi fundamental para o sucesso da relação aluno e objeto de conhecimento. Nos dois casos, os professores constituíram-se como inesquecíveis pelos alunos, devido à qualidade de suas aulas, a organização do espaço pedagógico, o material de estudo adotado, a qualidade dos exercícios e o domínio de conteúdo por parte do docente, entre outras características que foram decisivas para a relação sujeito (aluno) e objeto do conhecimento.

Barros (2004), ao investigar diferentes relações de mediação desenvolvidas por professores, através de suas práticas pedagógicas, buscou compreender os casos de mudanças na relação sujeito-objeto, em que inicialmente o sujeito relacionava-se aversivamente com determinada disciplina, passando posteriormente a estabelecer uma relação positiva e prazerosa com a mesma. A pesquisadora relata que as mudanças na relação sujeito-objeto ocorreram sempre em função de uma nova mediação, caracterizada como positiva pelos sujeitos. A autora conclui que as decisões de ensino assumidas pelo professor influenciam a relação afetiva do aluno com o objeto de conhecimento, ressaltando que esta relação não é imutável.

Ressalta-se, portanto, que a concepção que se tem acerca da afetividade nas práticas pedagógicas não se limita, no presente trabalho, a teorias baseadas na “pedagogia da lambida”. Compreende-se, neste contexto, a afetividade presente nas condições de ensino ultrapassando os limites da relação epidérmica.

Dantas (1993) explicita que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as manifestações epidérmicas, tipificadas como a pedagogia da lambida, são substituídas por outras de natureza cognitiva. Leite e Tassoni (2002) defendem que a afetividade nas condições de ensino estão presentes em cinco decisões do educador, que possivelmente

produzem marcas afetivas e interferem na futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento.

#### *1- Escolha dos objetos de ensino*

A escolha dos objetos de ensino não se restringe a questão técnica, visto que envolve valores, crenças e determinadas concepções. Uma das implicações afetivas diz respeito à escolha de objetivos, relevantes ou não para determinada população. A escola tradicional, por exemplo, ao optar por objetivos universais, previamente determinados, sem contextualizá-los, afasta-se da realidade vivenciada por seus alunos, impossibilitando a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos.

#### *2- O aluno como referência*

Segundo os autores, a melhor forma de planejar o ensino é assumir o aluno como referência, partindo do que já sabe sobre o objeto em questão. Deste modo, aumenta-se a possibilidade de se desenvolver uma aprendizagem mais significativa.

#### *3- A organização dos conteúdos*

Os autores defendem que os conteúdos devem respeitar a lógica do conhecimento da área, pois a falta de organização pode aumentar as possibilidades de fracasso por parte do aluno, tendo como conseqüência a deterioração da relação sujeito-objeto de conhecimento.

#### *4- A escolha dos procedimentos e atividades de ensino*

A escolha das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula envolve diretamente aspectos afetivos. Portanto, os docentes devem atentar para a escolha dos procedimentos, adequando-os ao objetivo escolhido, cuidando para não desenvolver efeitos aversivos na relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Os autores alertam, ainda, sobre a necessidade de o professor dar instruções claras, fazer

intervenções adequadas, dar um *feedback* ao aluno, para aumentar as condições de sucesso do aluno em relação à tarefa, promovendo assim, uma relação positiva com o objeto de conhecimento.

#### 5- *A escolha dos procedimentos de avaliação*

A avaliação tem sido apontada como um dos grandes problemas do ensino, justamente porque tem sido uma prática marcadamente aversiva, uma vez que não é utilizado como instrumento a favor do aluno, culpabilizando-o inteiramente em caso de resultados negativos. Para os autores, há a necessidade de se resgatar a função diagnóstica da avaliação, alterando, desta forma, o caráter aversivo que lhe foi sendo atribuída.

Diante destes itens, há evidências de que a afetividade está inserida em todas as principais decisões de planejamento assumidas pelo professor, que é o principal mediador na sala de aula, apesar de se reconhecer a presença de outros mediadores, tais como livros, textos, materiais didáticos e os próprios colegas. Enfatiza-se a importância da qualidade da mediação desenvolvida pelo professor, visto que é um dos principais mediadores entre o aluno e os objetos do conhecimento, possibilitando relações positivamente afetivas ou aversivas com relação aos objetos em questão.

### **2.3- A Leitura e a Constituição do Sujeito Leitor**

A escrita e a leitura, assim como outras produções humanas históricas e culturais, tiveram suas concepções modificadas ao longo dos anos. Na Antiguidade, a palavra escrita deveria ser lida em voz alta, sendo que o leitor, neutro, apenas emprestava sua voz às letras silenciosas, tornando-as palavras reveladas. Neste período da cultura oralizada, a leitura silenciosa não era bem aceita, pois se acreditava que ela permitia um espaço para o sonhar acordado, gerando reflexões simultâneas à leitura que escaparia do crivo da censura (Saveli, 2001). A partir de uma concepção mecanicista de

leitura, criaram-se mecanismos para o seu aprendizado. Halicarnasso, por exemplo, defendia que:

“Quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Daí começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade.” (Halicarnasso apud Manacorda, 1992, p.54).

Observa-se que a leitura era compreendida como um ato mecânico, que passava apenas pelo mérito da decodificação. Assim, como até recentemente, a escrita era compreendida como ato de codificar: ler confundia-se, portanto, com o processo de decodificação. Portanto, valorizava-se a memorização e as práticas de leitura resumiam-se no fato de o aluno ler um texto em voz alta, relendo-o quantas vezes necessárias, até que pudesse reproduzi-lo imediatamente com perfeição (Chartier e Hébrard, 1995).

De acordo com Saveli (2001), as práticas de leitura quase sempre são compreendidas como “tradução oral do escrito”. Para a autora, é devido à concepção estruturalista de leitura, que concebe o texto com fim em si mesmo, que ainda se pratica na escola muita soletração e pouca leitura. Saveli defende que esta situação é causada, entre outros fatores, pela formação precária dos professores; pela falta de ousadia das escolas e sua resistência em considerar as experiências e reflexões das crianças; pela valorização excessiva aos manuais didáticos; pela falta de compreensão da leitura como um dos eixos norteadores de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Todavia, atualmente, passou-se a reconhecer, ainda que se permaneçam as concepções tradicionais, a leitura não mais como a arte de decodificar as letras em sons, atribuindo-lhe um novo estatuto. Para Certeau (1994), o ato de ler não se restringe à

reunião de letras em sílabas e a reunião destas em palavras, tampouco a tomada do significado do texto em sua totalidade. Ao contrário, para o autor, a leitura é prática criativa, produtora de sentidos singulares. Nesta mesma direção, Chartier (1996) defende a especificidade criadora do ato de ler, postulando a pluralidade das leituras e de seus sentidos. Para o autor, a apropriação de um mesmo texto é dada de modo diferente, pois há a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção.

No Brasil, Paulo Freire traz grandes contribuições para novos modos de se pensar a leitura e a escrita. Para o autor, a leitura não podia ser compreendida como um processo passivo. Freire defendeu que:

“O ato de ler não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (1985, p. 11).

Deste modo, o conteúdo lido não se encerra nos limites do texto proposto, mas modifica o sujeito que lê. Para Silva (1991), a concepção tradicional de leitura, caracterizada por seus aspectos de repetição e mecanicidade, deve ceder lugar à concepção de leitura compreensiva, vislumbrando-se o conteúdo ideativo do discurso escrito, sendo o leitor um sujeito ativo e interativo que atribui significado ao que lê. O autor faz três considerações a respeito do ato de ler. Primeiro, postula que ler é fundamentalmente um ato de conhecimento, sendo que o ato de conhecer possibilita reconhecer as forças e relações existentes no mundo. Segundo, defende que a escrita tem sido utilizada como instrumento de domínio de uma classe sobre outras e, finalmente, salienta que o exercício da crítica através da leitura teria maiores proporções. Assim, segundo Silva (1991):

“Se concebermos o processo de leitura como um instrumento civilizatório de reflexão e compreensão da realidade e, por isso mesmo, de inserção do homem na história e no seu tempo através da análise crítica dos registros ou documentos veiculados pela escrita, as funções sociais da leitura estão amarradas ao processo de conscientização ou politização dos brasileiros e aos seus movimentos de luta por uma sociedade diferente da atual” (p.17).

Portanto, compreende-se que, ao longo da história, vem se modificando a concepção de leitura, passando-se a compreendê-la como processo ativo do sujeito e instrumento da luta política contra a alienação. Neste panorama, não se alterou apenas a concepção de leitura, mas também os princípios de formação do sujeito leitor. Faz-se mister ressaltar que, anteriormente ao surgimento de teorias que valorizavam os contextos culturais na formação do indivíduo, defendia-se que alguns indivíduos nasciam hábeis para determinadas funções, ao passo que outros se apresentavam inaptos para o desempenho das mesmas atividades. Desconsideravam-se a sociogênese e, principalmente, a microgênese dos indivíduos, recorrendo-se apenas às explicações inatistas e deterministas para corroborar as diferenças individuais.

Entretanto, a Teoria Histórico-Cultural, ao postular a formação do indivíduo para além de sua maturação biológica, recorrendo à internalização dos signos histórico e culturalmente produzidos, através da mediação, refuta a tese de que o indivíduo nasce geneticamente predisposto para ser um sujeito-leitor. Todavia, coloca-se a seguinte questão: por que algumas pessoas gostam de ler, ao passo que outras apresentam completa aversão a esta prática social?

Recentes estudos vêm sendo realizados na tentativa de desvendar alguns dos questionamentos acerca da formação do leitor. Grotta (2000) analisou quatro histórias de sujeitos leitores, buscando compreender como um sujeito constitui-se leitor e quais

experiências são significativas para a formação de sujeitos leitores. Seus dados indicam que os sujeitos investigados tiveram acesso ao universo da leitura anteriormente à alfabetização, através da mediação dos familiares que apresentavam a leitura de forma positivamente afetiva. Destacou-se, portanto, o papel do outro, no processo de desenvolvimento da capacidade da leitura, bem como o acesso aos livros. A autora ressalta que parece ter sido fundamental para os sujeitos a valorização do livro no seu contexto. Segundo os relatos, a pesquisadora infere que os sujeitos perceberam a importância da leitura na relação com os pais, familiares, professores e amigos, para quem a leitura era valorizada. Notou-se que havia espaços para interlocução sobre as leituras realizadas pelos sujeitos, fato que os sujeitos caracterizaram como essencial.

Silva (2005) procurou investigar, em seu trabalho, os significados construídos pelos alunos a partir das práticas de leitura escolar e suas marcas na trajetória de leitura do sujeito. Ao entrevistar sete sujeitos, intencionava a reconstrução das experiências de leitura dos indivíduos ocorridas entre a 1ª e a 8ª série. A partir dos dados, a autora relata que alguns livros tornaram-se marcantes na vida destes sujeitos devido à realização de projetos pedagógicos que valorizam os livros em um contexto de atividades lúdicas. A pesquisadora conclui que a escola é mais um local de formação do sujeito leitor, assim como outras instâncias que influenciam e marcam a trajetória de leitura dos sujeitos; todavia, ressalta que é um espaço diferenciado, pois, faz parte de seu objetivo formar leitores. Portanto, a autora considera que as condições de produção da leitura não se encerram no ambiente escolar, entretanto, são decisivas e de grande influência na constituição do leitor.

Também focalizando a formação do leitor, Souza (2005) buscou investigar jovens que se caracterizavam como leitores de sucesso. Seus dados revelaram que, além do contato desde a infância com os materiais de leitura, a qualidade da mediação

sujeito-objeto foi decisiva para o estabelecimento da relação positiva com a leitura. Nesta pesquisa, a autora encontrou que a mediação da família foi decisiva para o processo de constituição do leitor, pois foi a responsável por organizar e mediar os primeiros momentos de leitura do sujeito, fazendo-o de forma positivamente afetiva, atenciosa entre outras características que, segundo os sujeitos investigados, facilitaram o sucesso da relação com a leitura.

Diante dos estudos mencionados, nota-se a crescente preocupação em conceber o homem a partir de uma concepção monista, considerando-se as necessidades cognitivas e afetivas na formação do sujeito leitor. Ao partilhar da mesma perspectiva teórica, exposta até o presente momento, compreende-se como relevante, nesta pesquisa, o estudo da formação do sujeito leitor considerando a qualidade da mediação pedagógica. Assim, objetiva-se, nesta pesquisa, descrever e analisar a qualidade da mediação e as práticas pedagógicas relacionadas ao ato de ler, assumidas por duas professoras, focalizando suas repercussões afetivas na relação do aluno com a leitura.

### **3. Método**

#### **Fundamentação Teórica**

Diante dos objetivos propostos, optou-se nesta pesquisa pela abordagem qualitativa, que, segundo Bodgan e Biklen (1982), pressupõe algumas características básicas. A primeira delas refere-se ao contato direto e prolongado com o ambiente e a situação investigada. De acordo com os autores, “divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (p. 48). Deste modo, seguindo as considerações dos autores, a pesquisadora observou três vezes por semana as aulas de uma classe de primeira série ao longo de um semestre letivo e acompanhou, no ano seguinte, os mesmos sujeitos por mais um semestre, porém com outra docente.

A segunda característica marcante da pesquisa qualitativa refere-se aos dados coletados, que são predominantemente descritivos. Utilizou-se neste trabalho um diário de campo no qual se tentava descrever o maior número de acontecimentos presenciados em cada sessão de observação e com a maior riqueza de detalhes. Seguindo as colocações de Bodgan e Biklen (1982), a pesquisadora preocupou-se com todo o processo e não apenas com o produto, atentando-se para os significados que os sujeitos deram aos fenômenos presenciados, “na tentativa de capturar a perspectiva dos participantes” (Ludke e André, 1986; p. 12).

Pode-se dizer também que este trabalho de abordagem qualitativa caracteriza-se por ser uma pesquisa etnográfica, ao considerar os critérios expostos por Firestone e Dawson (apud Ludke e André, 1986; p. 14) acerca deste tipo de pesquisa:

- 1- o problema foi redescoberto em campo, a partir do momento em que a pesquisadora mergulhou na situação da pesquisa, o que gerou a reformulação de seu objetivo inicial de pesquisa;

- 2- a pesquisadora realizou todo o trabalho de campo pessoalmente, envolvendo-se com a situação em estudo;
- 3- o trabalho de imersão na realidade a ser investigada foi longo e intenso, perdurando todo um semestre letivo com os sujeitos na primeira série e, posteriormente, mais um semestre letivo com os sujeitos na segunda série;
- 4- a pesquisadora, anteriormente, já havia tido contato com experiências de outras classes; “a justificativa para esse critério é que o contraste com outras culturas ajuda a entender melhor o sentido que o grupo estudado atribui às suas experiências” (p.14);
- 5- a coleta de dados combinou vários métodos: a pesquisadora utilizou-se de diversos procedimentos para a coleta de dados, tal como realização de mini-entrevistas de temáticas específicas, entrevistas com alunos, mães e professoras, sessões de observação com registro em diário de campo e análise de produções escritas dos alunos;
- 6- a presença de dados primários, ou seja, material produzido pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Segundo Rockwell (1989), a pesquisa etnográfica permite um processo de construção teórica simultaneamente ao processo empírico. A autora atenta para o fato de que isso não significa que “conceitos teóricos ‘surgem’ dos dados empíricos, mas que o processo de conhecimento de uma realidade concreta exige a elaboração conceitual e a precisão da relação entre os conceitos gerais e os fenômenos observáveis, o que permite o avanço teórico” (p. 49). Desta forma, o etnógrafo observa, paralelamente interpreta e, neste duplo processo, está a possibilidade de criar e enriquecer a teoria (Rockwell, 1989, p. 50).

Contudo, é neste panorama da pesquisa qualitativa etnográfica que este trabalho se configura, ao objetivar-se a pesquisa das diferentes mediações pedagógicas e suas possíveis correlações com a formação do sujeito leitor. A opção por este método de investigação mostrou-se coerente com o referencial teórico Histórico-Cultural assumido nesta pesquisa, o qual postula que o homem só pode ser compreendido historicamente dentro das relações sociais, razão pela qual a pesquisadora optou por inserir-se no contexto cotidiano dos pesquisados.

## **Os sujeitos**

Os sujeitos participantes desta pesquisa não foram escolhidos aleatoriamente. Segundo Larocca (2000),

“todo processo de escolha de participantes deve ser consoante ao objeto de estudo que se tem. Para isso, exige-se a satisfação de alguns critérios básicos que, se não forem atendidos, poderão contribuir para o insucesso da empreitada” (Larocca, p. 58).

Tendo em vista que o objetivo inicial da pesquisa era investigar a mediação afetiva da professora e sua possível relação com o sucesso escolar dos alunos, foram utilizados os seguintes critérios de escolha dos sujeitos:

- a classe investigada deveria ser considerada como uma classe caracterizada pelo sucesso acadêmico;
- a professora deveria ser considerada bem sucedida no seu trabalho pedagógico, pelos seus pares;
- a professora e os responsáveis pelos alunos deveriam concordar com a participação da pesquisa, permitindo que ela coletasse os dados necessários para o estudo.

Com esses critérios, a pesquisadora manteve contato com duas instituições e seis classes de diferentes séries, observando por três dias as atividades desenvolvidas pelas

professoras de cada classe e a participação dos alunos na aula. No segundo semestre de 2006, selecionou a sala da professora Helena<sup>1</sup>, porque oferecia as condições de investigação inicialmente propostas.

Helena, 44 anos, fez o magistério e trabalhou por 11 anos na educação infantil. Há três anos prestou concurso para atuar no ensino fundamental e diz não se arrepender da mudança. Atualmente, ela cursa a faculdade de Pedagogia e participa de vários cursos de capacitação profissional propostos pelo município e por iniciativa própria, para aperfeiçoar-se na atividade de contar histórias, ensinar matemática, entre outros. Helena tem uma relação positiva com a leitura, pois é ávida leitora e possui o hábito de ler para os alunos, desde o início da carreira, quando trabalhava com as crianças da creche. Para a professora, é fundamental o incentivo à leitura. Além da qualidade de sua mediação para a formação do leitor, a professora demonstra-se muito preocupada com a qualidade do material de trabalho, a instrução dos conteúdos e a valorização da relação educador-educando. Uma síntese da entrevista realizada com a professora Helena é apresentada no Anexo 4 deste trabalho.

A professora Helena aceitou participar da pesquisa e a pesquisadora encaminhou aos pais ou responsáveis dos alunos uma solicitação de autorização para a participação dos mesmos neste trabalho. Dos 28 alunos da primeira série, 18 aceitaram participar da pesquisa. Os outros 10 alunos não obtiveram a autorização dos pais ou não desejaram participar das entrevistas.

Todavia, como exposto anteriormente, a presente pesquisa teve seu objetivo inicial de investigação alterado, quando a pesquisadora retornou ao campo no ano seguinte ao da primeira fase da coleta de dados e teve acesso à classe, com os mesmos alunos, porém sob a mediação de outra professora, que apresentava práticas

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que se garantiu a todos os sujeitos da pesquisa o sigilo quanto à sua identificação e em virtude deste fato, todos os nomes que aparecem no decorrer deste trabalho são nomes fictícios.

pedagógicas diferenciadas, em relação à docente inicialmente pesquisada. Diante deste panorama, a pesquisadora julgou relevante ampliar seu foco de investigação e, deste modo, acrescentou a professora Carmem na investigação, prolongando o período de coleta de dados.

Carmem, a professora atual dos alunos investigados, tem 45 anos de idade e é formada em Pedagogia, atuando no ensino fundamental há 20 anos. Ela é professora há mais de 10 anos na instituição pesquisada e participa eventualmente dos cursos de capacitação propostos pelo município. A professora Carmem não possui o hábito de ler para a classe e sua grande preocupação em sala de aula é a manutenção da disciplina, além das notas dos alunos nas avaliações. Os fragmentos mais marcantes da entrevista com a professora Carmem está no Anexo 4.

Além de inserir Carmem como sujeito da pesquisa, optou-se por entrevistar as mães sobre as diferenças entre a mediação das duas professoras. Nove mães aceitaram participar da investigação.

Os alunos entrevistados e suas respectivas mães moram nas proximidades da escola e situam-se sócio-economicamente entre a classe média-baixa e a classe baixa. Os alunos não são repetentes, tendo entre oito e nove anos de idade. As mães têm entre 25 e 54 anos de idade e apenas duas trabalham. Contudo, a pesquisa completa contou com duas professoras, dezoito alunos (nove meninos e nove meninas) e nove mães como sujeitos.

## **Instituição**

A classe investigada situa-se em uma escola municipal de um bairro periférico de um município do interior de São Paulo, que acomoda 14 salas de aula. As salas da escola são pequenas, especialmente a que acomodava a 1ª série investigada: uma sala improvisada, sendo as paredes construídas com material de PVC. A sala fica ao lado da

cozinha em que é preparada a merenda escolar e de frente para o pátio, exposta a todos os ruídos externos. Além das 14 salas de aula, a escola possui uma quadra ao ar livre e um pátio coberto, mas não há espaço para a biblioteca.

## **Tipos e procedimentos de coletas de dados**

- ***Observação com registro em diário de campo***

A pesquisa teve, como um dos procedimentos de coleta de dados, a observação, com registro imediato em diário de campo e sua sistematização logo após, para preservar os dados com a maior riqueza de detalhes. A utilização da observação em sala de aula mostrou-se eficiente para o objetivo da pesquisa. Segundo Ludke e André (1986) “A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (...). A experiência direta é sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.” (p. 26). As autoras salientam ainda que o contato direto com o objeto de estudo permite que o observador aproxime-se mais das perspectivas dos sujeitos, sendo possível apreender suas visões de mundo e significados que atribuem à realidade que vivenciam.

Seguindo os critérios de definição de observação de Ludke e André (1986), a pesquisadora apresentou-se como “observador participante”, pois os sujeitos estavam cientes de sua identidade de observadora sendo que os objetivos de estudo foram revelados ao grupo pesquisado desde o início do trabalho. De acordo com as autoras, nesta posição, o pesquisador tem acesso a uma ampla e variada fonte de informações, podendo pedir a colaboração dos sujeitos, que, no entanto, terá que permitir a divulgação dos dados.

Selecionada a sala de aula a ser investigada, combinaram-se, com a professora da classe, os dias e horários das sessões de observação. Ao longo do segundo semestre letivo de 2006, a pesquisadora freqüentou três vezes por semana as aulas da primeira

série, permanecendo na sala das 12h30m às 16h30m. No primeiro semestre de 2007, a pesquisadora manteve os dias de observação, alterando-se apenas o horário, que variou das 8:00 h às 11:00h.

A pesquisadora chegava à classe e sentava-se na última carteira da fileira do meio da sala de aula, melhor local para visualizar a classe toda. As aulas eram observadas pela pesquisadora que registrava, na própria sala de aula, as atividades propostas pelas professoras e desempenhadas pelos alunos. Além do registro das atividades proporcionadas, registravam-se as interações professor-aluno, aluno-aluno no decorrer das atividades. Durante as observações, consideravam-se todas as manifestações relacionadas à produção da leitura e escrita em sala de aula, bem como a mediação pedagógica das docentes. Algumas questões nortearam o processo de coleta de dados: As professoras lêem para os alunos? Como realizam esta leitura? O que lêem? Há estímulo para a leitura dos alunos? O que propõem como atividade escrita e por quê? Os alunos gostam das atividades? A professora explica os conteúdos com competência? Os alunos estão compreendendo as tarefas propostas? Qual é o espaço destinado para a leitura e a escrita no contexto investigado? Enfim, objetivava-se registrar a mediação das professoras com relação à leitura e à escrita em sala de aula.

Após a saída da escola, a pesquisadora complementava o diário de campo com outras informações e reflexões que não foram possíveis de serem realizadas na sala de aula.

- ***Mini-entrevistas com alunos sobre atividades específicas***

Após a realização de alguma atividade, julgada como relevante para a pesquisa, a pesquisadora realizava mini-entrevistas, coletando um depoimento dos alunos que haviam participado da atividade, focalizando seus sentimentos e impressões sobre o vivenciado. Por exemplo: a professora havia pedido para um aluno continuar a leitura

do livro que ela lia. O aluno lia e, quando terminava, a pesquisadora chamava-o e perguntava-lhe o que achou da atividade proposta pela professora e o que sentiu naquele momento. Estes depoimentos foram inicialmente coletados logo após o término da atividade e na própria escola, mas em um local diferente da sala de aula dos sujeitos. Todavia, a pesquisadora notou que, imediatamente após a ocorrência da atividade, os alunos pouco diziam sobre o vivenciado. Tassoni (2000) em sua pesquisa, que utilizava como procedimento de coleta de dados a Autoscopia, avaliou que as crianças participavam melhor e lembravam-se de mais fatos quando a sessão de Autoscopia era realizada com um intervalo maior de tempo. Seguindo as considerações da autora, a pesquisadora optou por coletar os depoimentos dos alunos cerca de três semanas após a realização da atividade. Notou-se que os depoimentos tornaram-se mais expressivos e substanciados.

Essas mini-entrevistas foram áudio-gravadas, sendo que a pesquisadora fazia anotações de algumas posturas dos alunos, consideradas relevantes, durante a entrevista. As gravações da mini-entrevista eram transcritas literalmente, respeitando todas as falas dos sujeitos. A pesquisadora lia o conteúdo da entrevista e, se houvesse algum ponto a ser esclarecido, anotava as dúvidas para a entrevista posterior.

- ***Entrevistas recorrentes com alunos, mães e professoras***

Após o intenso período de observação e a realização da coleta de depoimentos sobre as atividades específicas vivenciadas pelo sujeito em sala de aula, a pesquisadora releu as atividades descritas em diário de campo, bem como os depoimentos dos alunos, com o objetivo de formular questões de base para as entrevistas com os sujeitos da pesquisa. A entrevista é uma técnica de grande vantagem sobre as demais porque “(...) permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na

obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado” (Ludke e André, 1986; p. 34). Segundo as mesmas autoras, é uma técnica valiosa, pois permite a captação imediata das informações desejadas além de possibilitar o aprofundamento de questões surgidas em outras técnicas de coletas.

Para Queiroz (1988), a entrevista é uma técnica de coleta verbal semelhante ao depoimento; no entanto, é o pesquisador quem dirige o relato e, por isso, pressupõem-se perguntas previamente elaboradas. Apesar de o sujeito entrevistado deter as informações desejadas, a coleta de dados, neste caso, depende essencialmente da habilidade do entrevistador para estimular a narrativa do sujeito. Contudo, a pesquisadora inicialmente formulou algumas perguntas genéricas, que serviriam de base para o início da entrevista, como, por exemplo:

- *Como é o modo que a professora ensina? O que você acha do jeito dela?*
- *A professora lê para vocês? Como ela realiza a leitura?*
- *Você gosta de ler? Por que você lê?*

Outras perguntas genéricas foram formuladas para a entrevista com as mães e as professoras. Todavia, a pesquisadora havia previamente analisado os depoimentos coletados nas mini-entrevistas com alguns alunos, além de possuir dados coletados por meio das observações, o que lhe permitiu formular, também neste momento, algumas questões de conteúdos específicos, direcionadas a cada sujeito da pesquisa. Obtiveram-se assim, questões como:

- *Thais, o que você sentiu na hora em que a professora te ajudou a corrigir a palavra “assado” e depois elogiou seu texto para a classe toda ouvir?*

*- Talita o que você achou da professora não ter te respondido como era pra fazer aquele exercício do dardo, na prova de matemática?*

Estas questões são apenas exemplos das perguntas formuladas a partir do material previamente coletado em sessões de observação, o que ressalta a relevância deste procedimento de coleta de dados. Questões específicas às docentes também foram geradas em virtude de suas práticas pedagógicas, tal como:

*- O que você pensa sobre o sucesso escolar?*

*- Por que você distribuiu materiais de apoio, como material dourado, durante a avaliação de matemática?*

*- Por que você lê diariamente?*

*- Por que você não empresta os livros para os alunos?*

Formulada as perguntas que serviriam de base para as entrevistas com os alunos, as mães e as professoras, a pesquisadora entrou em contato com os sujeitos, pedindo-lhes autorização para a realização das entrevistas e disponibilizando-se a encontrá-los nos locais por eles sugeridos.

As entrevistas foram realizadas em horário diferente do horário de aula dos alunos, sendo que 14 sujeitos, dentre eles mães e alunos, foram entrevistados na própria escola, em sala reservada para tal fim; 4 sujeitos entrevistados na casa da pesquisadora e 9 sujeitos entrevistados em sua própria residência. A duração das entrevistas variou entre 15 minutos e 1 hora e 50 minutos e foram todas áudio-gravadas. Após a realização das entrevistas a pesquisadora transcrevia todo o material na íntegra, lia a entrevista e, quando necessário, anotava os pontos que mereciam melhor esclarecimento.

O estilo de entrevista utilizado nesta pesquisa baseia-se nos procedimentos de entrevista recorrente, em que o pesquisador e o sujeito se encontram repetidas vezes. A meta dessas várias consultas é esclarecer questões ou adicionar e aprofundar

informações, quando necessário (Simão, 1982, 1989; apud Larocca, 1996). Para que seja possível a realização deste procedimento, necessita-se que o pesquisador, durante a coleta de dados, realize algumas análises do material coletado, de forma a possibilitar o esclarecimento de questões e o surgimento de outras. Este procedimento de coleta de dados “pode ser caracterizado como um processo interativo entre pesquisador e sujeito, que propicia a construção do conhecimento sobre um tema de maneira partilhada e planejada. Ambos podem ser vistos como dois atores: um pretende conhecer o fenômeno, mas é o outro quem detém a experiência do mesmo, a qual faz parte de sua constituição, de sua subjetividade” (Leite e Colombo, 2006, p.128).

Assim, após a leitura do material transcrito e, quando havia a necessidade de alguma informação complementar ou confirmação de dados, a pesquisadora entrava em contato com os sujeitos e marcava nova entrevista. Seis sujeitos foram solicitados para nova entrevista para complementação e confirmação de informações.

Nas entrevistas subseqüentes, o sujeito apóia-se em seus próprios relatos para garantir a confirmação, modificação ou acréscimo de informações. Deste modo, a pesquisadora lia em voz alta o que havia sido dito pelo entrevistado na entrevista anterior e, após a retomada do assunto, pedia que o sujeito falasse mais sobre o tema até o seu esclarecimento e esgotamento. A coleta de dados é considerada encerrada no momento em que o sujeito e o pesquisador julguem esgotadas as possibilidades de contribuição.

Este procedimento foi um dos selecionados para a coleta de dados da presente pesquisa por tratar-se de uma estratégia menos estruturada que permitiu que os sujeitos discorressem sobre os assuntos de maneira natural, garantindo, no entanto, que a pesquisadora não perdesse informações relevantes, em decorrência da possibilidade de realizar novas entrevistas. Segundo Leite e Colombo (2006),

“o processo das Entrevistas Recorrentes parece ser compatível com pesquisas cujos encaminhamentos metodológicos implicam no desvelamento de vivências e experiências pessoais dos sujeitos” (p. 134).

As entrevistas realizadas com as professoras seguiram os mesmos procedimentos. A primeira entrevista com a professora Helena foi realizada em sua residência e durou pouco mais de 1 hora. A segunda entrevista durou quinze minutos. A professora Carmem não se disponibilizou a dar uma entrevista em outro horário e a coleta de seu depoimento foi realizada no horário vago de uma aula de Inglês, com duração de 27 minutos.

## 4. Análise de Dados e Resultados

A análise de dados é definida por Lüdke e André (1986) como o trabalho do pesquisador de organizar todo o material coletado, pressupondo uma divisão dos dados em partes, nas quais se busca relacionar e identificar tendências e padrões relevantes. Estas tendências e padrões são posteriormente reavaliados, em busca de relações e inferências. Esta etapa da pesquisa está presente em diversos momentos da investigação, todavia, torna-se mais sistemática e formal no final da coleta de dados.

O presente trabalho optou pela Análise de Conteúdo, que aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações: através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tem a intenção de fazer inferências sobre o investigado, recorrendo a indicadores (Bardin, 2004). Deste modo,

“(...) a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘a letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados) outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc”. (Bardin, 2004. p. 36).

Considerando-se as contribuições do autor acima citado, a organização da análise estrutura-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e, finalmente, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A

primeira etapa corresponde à fase de organização propriamente dita. Neste período, realiza-se a “leitura flutuante”, para estabelecer contato com os documentos a analisar. Destas leituras é que se escolherão os documentos para investigação. Como exposto anteriormente, a pesquisadora possuía um diário de campo com registro das observações de interações ao longo das atividades de leitura e escrita mediadas pelas professoras. Este documento compõe o primeiro elemento da análise de dados. Outra fonte de dados da pesquisa foi coletada via entrevistas áudio-gravadas, todas transcritas na íntegra logo após sua realização. Coletaram-se, também, algumas atividades escritas dos alunos; no entanto, optou-se por não trabalhar com este material, em virtude da grande quantidade de dados proporcionados pelas fontes anteriores.

A segunda etapa consiste essencialmente no tratamento do material, exigindo, portanto, uma sistematização dos dados. De acordo com Ludke e André (1986), após a coleta de dados, o primeiro passo da análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas, havendo a necessidade de ler e reler o material inúmeras vezes até a ocorrência de uma espécie de impregnação do seu conteúdo. A partir dessas leituras, deve-se dividir o material, todavia, atentando-se para não perder a relação desses elementos. Ressalta-se, ainda, a necessidade de considerar não apenas o conteúdo manifesto dos textos, mas, também, o conteúdo latente. Salienta-se que o referencial teórico de estudo é importante, pois geralmente fornece a base inicial de conceitos para a primeira classificação dos dados.

Nesta pesquisa, foram lidas e relidas todas as entrevistas, por ordem cronológica, grifando-se os trechos mais marcantes e destacando as palavras-chave, considerando-se o objetivo da pesquisa e a abordagem teórica utilizada - Histórico-cultural. Ao lado das falas destacadas como relevantes, a pesquisadora anotava um tema para caracterização do conteúdo do trecho evidenciado. Por exemplo: se a aluna relatava o dia em que a

professora fez uma atividade de leitura em roda, com a utilização de fantoches, a pesquisadora anotava ao lado deste trecho o tema “Modos de ler”. Desta maneira, buscou-se codificar os documentos de análise. Utiliza-se neste trabalho a definição de codificação proposta por Holsti que diz:

“A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (1969, apud Bardin, 2004).

Contudo, a sistematização dos dados ocorreu em função de temas. Unrug (1974, apud Bardin, 2004) explicita tema como “uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem lingüística, mas antes de ordem psicológica (...)”. Em virtude destas considerações, Bardin (2004) assume que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 99).

Deste modo, o diário de campo da pesquisadora foi reestruturado em função de temáticas. O mesmo procedimento foi adotado para as entrevistas. A pesquisadora lia as entrevistas individuais dos sujeitos e fazia a classificação a partir de temas de significação dos conteúdos expostos pelos sujeitos. Ao longo das entrevistas, os sujeitos reportavam-se às práticas pedagógicas das duas professoras, estabelecendo muitas vezes comparações. Como a pesquisadora objetivava investigar as repercussões das diferentes práticas pedagógicas na relação dos alunos com a leitura, optou por separar as falas relativas a cada uma das docentes, gerando dois documentos para cada sujeito. Assim, para cada sujeito foram feitos dois protocolos. Esses protocolos apresentam os fragmentos mais relevantes das entrevistas de cada sujeito, de acordo com o objetivo da

pesquisa. Esses fragmentos foram agrupados no protocolo por núcleos temáticos. Ao todo foram 36 protocolos de alunos, 18 de mãe e 2 de professoras.

Para facilitar a análise final, decidiu-se extrair, dos protocolos de cada sujeito, apenas os discursos com os temas mais significativos e expressivos para a pesquisa, criando-se três documentos (Anexo 1, 2 e 3). Estes documentos contêm fragmentos das entrevistas de todos os sujeitos. Para a seleção dos fragmentos das entrevistas, a pesquisadora julgou importante se considerarem todos os aspectos relatados pelos sujeitos que podiam esclarecer e aprofundar os objetivos da pesquisa, independentemente da frequência das temáticas, embora, nesta pesquisa, os núcleos gerados a partir das temáticas abordadas pelos sujeitos tenham aparecido, na maior parte, das análises das entrevistas individuais. Quando os sujeitos relataram conteúdos semelhantes, a pesquisadora optou por manter apenas um relato, a fim de diminuir o volume dos anexos. Assim, identificou com nome fictício o autor do relato logo após a citação do trecho selecionado e em seguida colocou os nomes fictícios dos outros sujeitos que relataram conteúdos semelhantes.

Portanto, foram criados três conjuntos de núcleos temáticos. O primeiro conjunto de núcleos temáticos, ilustrado no Quadro 1, refere-se à mediação pedagógica da professora Helena (Anexo 1). O segundo conjunto de núcleos temáticos, ilustrado no quadro 2 refere-se à mediação pedagógica da professora Carmem. O documento completo deste conjunto de núcleos temáticos compõe o Anexo 2. O terceiro e último conjunto de núcleos temáticos contempla as concepções de educação das mães e a mediação da família. O quadro 3 representa os seguintes núcleos, subnúcleos e itens, que se encontram na íntegra no Anexo 3 deste trabalho. A seguir apresentam-se os três quadros referentes à estruturação dos núcleos temáticos.

## **Quadro 1: Núcleos Temáticos da Mediação Pedagógica da Professora Helena**

### **Núcleo Temático 1- Atividades pedagógicas da professora Helena**

#### Subnúcleo 1- Práticas de Leitura

*Item 1.1.1: Hábitos de leitura da professora Helena em sala de aula*

*Item 1.1.2: Modos de ler da professora Helena em sala de aula*

*Item 1.1.3: Acesso aos livros no contexto escolar e empréstimos*

*Item 1.1.4: Repercussões afetivas das práticas pedagógicas da professora Helena na relação dos alunos com a leitura*

#### Subnúcleo 1.2 - Práticas de escrita

#### Subnúcleo 1.3 - Dever de casa

### **Núcleo Temático 2 - Instrução e Auxílio para a realização das tarefas**

### **Núcleo Temático 3 – Correção das Atividades**

### **Núcleo Temático 4 – Avaliação**

### **Núcleo Temático 5 – Características da Professora Helena**

#### Subnúcleo 5.1 - Opinião das mães

#### Subnúcleo 5.2 - Opinião dos alunos

## **Quadro 2: Núcleos Temáticos da Mediação Pedagógica da Professora Carmem**

### **Núcleo Temático 6- Atividades pedagógicas da professora Carmem**

#### Subnúcleo 6.1- Práticas de Leitura

*Item 6.1.1: Hábitos de leitura da professora Carmem em sala de aula*

*Item 6.1.2: Modos de ler da professora Carmem em sala de aula*

*Item 6.1.3: Acesso aos livros no contexto escolar e empréstimos*

*Item 6.1.4: Repercussões afetivas das práticas pedagógicas da professora Carmem na relação dos alunos com a leitura*

#### Subnúcleo 6.2 - Práticas de escrita

#### Subnúcleo 6.3 - Dever de casa

### **Núcleo Temático 7 - Instrução e Auxílio para a realização das tarefas**

### **Núcleo Temático 8 – Correção das Atividades**

### **Núcleo Temático 9 – Avaliação**

### **Núcleo Temático 10 – Características da Professora Carmem**

#### Subnúcleo 10.1 - Opinião das mães

#### Subnúcleo 10.2 - Opinião dos alunos

**Quadro 3: Núcleos Temáticos sobre as Concepções de Educação das Mães e a Mediação da Família**

**Núcleo Temático 11- Qualidades essenciais de um bom professor**

**Núcleo Temático 12 - Concepção sobre a formação do leitor**

**Núcleo Temático 13- Hábitos de leitura da Família**

**Núcleo Temático 14- Acesso aos livros fora do contexto escolar**

Salienta-se que o fato de a pesquisadora ter observado as aulas das duas professoras foi decisivo para a criação dos núcleos temáticos, tendo em vista que os relatos dos alunos, das mães e até mesmo das professoras foram coerentes com as observações e reflexões registradas em diário de campo da pesquisadora. O tratamento dos resultados, a inferência e interpretação finalizam este processo de análise.

A seguir, serão apresentados os 14 núcleos criados, a partir dos dados coletados, juntamente com seus subnúcleos e itens. Na tentativa de ressaltar as questões mais marcantes de cada núcleo, selecionaram-se alguns trechos das falas mais significativas dos sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar, assim como postula Souza (2005), que fazer a análise de cada núcleo não significa o isolamento dos fatos e sua desvinculação com a realidade social. Diferentemente, possibilita uma análise cautelosa do objeto de estudo que, posteriormente, reintegra-se novamente, visto que somente articulados revelam um sentido.

## ***Núcleos Temáticos da Mediação Pedagógica da Professora Helena***

### **Núcleo Temático 1- Atividades pedagógicas da professora Helena**

Neste núcleo temático, os relatos referem-se às atividades desenvolvidas pela professora Helena em suas aulas, bem como no dever de casa. O núcleo divide-se em três subnúcleos: Práticas de Leitura, Práticas de Escrita e Dever de Casa.

#### ***Subnúcleo 1.1- Práticas de Leitura***

Os relatos relacionados às atividades de leitura da professora Helena e de seus alunos em sala de aula compõem o presente subnúcleo. Identificam-se, aqui, quatro itens.

##### ***Item 1.1.1: Hábitos de leitura da professora Helena em sala de aula***

Este item reúne relatos dos alunos e das mães com relação aos hábitos de leituras da professora Helena em sala de aula. Ao longo das entrevistas os sujeitos afirmam que a professora Helena lia freqüentemente em sala de aula e incentivava a prática da leitura pelos alunos. Abaixo, alguns fragmentos de entrevistas, extraídos do Anexo 1, ilustram o hábito de leitura da professora, em sala de aula.

“(…) Às vezes ela lia depois do recreio pra acalmar um pouquinho. Às vezes ela lia no começo, às vezes no final da aula. Todo dia tinha história. Sempre. E ela (Prof. Helena) gostava muito de contar livros daí eu gostei também dela”. (Talita)

“Ela contava história todo dia, aí quando não dava tempo de contar, daí nós falava: Conta, conta! Daí ela dava um jeito. (...) Ela lia e cada vez nós queria que ela lia de novo”. (Paulo)

Nestes relatos, os alunos afirmam que a professora lia diariamente, modificando apenas o horário da leitura. A pesquisadora observou que, na maior parte das vezes, a leitura era realizada pela professora logo no início da aula; no entanto, como a sala

ficava exposta aos ruídos externos, devido à sua localização e ao material de construção inapropriado, muitas vezes a professora aguardava um momento propício para a realização da leitura, prática que era diária.

Além do hábito, é possível perceber, nestes trechos, que a leitura da professora Helena agradava os alunos. Paulo lembra que a classe pedia para a professora contar histórias, mesmo quando não havia tempo suficiente e que, cada vez que ela lia, gerava-se o desejo de uma nova leitura, indicando que a leitura realizada pela professora Helena era prazerosa. Talita, em seu relato: “Ela (professora) gostava muito de contar livros, daí eu gostei também dela”, vem demonstrar que a professora não apenas contava as histórias, bem como parece que gostava muito de ler, o que facilitou que ela gostasse da professora. Fica evidente que o hábito da leitura não era seguido pela professora apenas como um ato mecânico e obrigatório. Os relatos abaixo reforçam esta interpretação:

“A prof. Helena gostava de ler. Ela era mais apegada a ler. Porque todo dia no início da aula ela lia um livro diferente, ela lia. As vezes ela não lia livro, mas lia gibi ou uma revista, ou uma coisa do jornal que tava acontecendo, que tava passando na tv”. (Victor)

“Quase todo dia ela lia lá na frente. Porque ela gostava. Pela cara dela ela gostava. Ela gostava de ler, ela sorria. Ela gostava. Só sei que ela gostava. (...) Ela gosta de ler e ela tem orgulho de ver nós lendo. (Guilherme.)

Quando indagados, “Você acha que a professora Helena gosta de ler?”, os alunos dizem acreditar que a professora gostava de ler e o motivo principal que os fazia acreditarem nesta hipótese era porque a própria professora lia todos ou quase todos os dias, ou seja, a professora não apenas falava que gostava de ler, mas realizava leituras. Para Victor, não há dúvidas de que a professora era “apegada” à leitura, pois lia tanto livros de literatura infantil, como revistas, gibis, jornais e outros materiais. Outro aspecto importante para os alunos, para firmar a crença de que a professora gostava de

ler, eram as posturas da professora diante a leitura. Os alunos demonstram que ela expressava, em sua face, gostar do momento da leitura e que não apenas gostava de ler, como também se orgulhava de vê-los lendo. O seguinte item complementa esta análise ao apresentar outros trechos que revelam os modos de ler da professora em sala de aula.

### ***Item 1.1.2: Modos de ler da professora Helena em sala de aula***

Neste item, os relatos referem-se à importância dada pelos alunos pelos diversos modos de ler da professora. A utilização de materiais de apoio, para garantir um ambiente lúdico, bem como o tom de voz da leitura, são relatados pelos sujeitos neste item.

“Ela lia de uma maneira como se ela tivesse dentro do Gibi. Ela lê o livro ... ela imita outra voz. Parece que o Gibi, o gibi ou o livro ... Que a gente tá dentro da história”. (Talita)

(A prof. Helena) “Lia e mostrava o desenho. E ela fica assim, sorrindo, né, do mesmo jeito assim. Sorrindo e falando né. Quando ela lia ela sorria assim, só que às vezes tinha que ficar brava, porque tava escrito no livro. (...) A professora Helena lê e anda assim na sala”. (Victor)

“Ela lia legal. Ela imita a voz dos personagem. Quando ela lia o livro da Chapeuzinho Vermelho ela imitava a voz. Eu gostava mais que a professora lia do que a minha família, porque ela é mais engraçada”. (Débora)

“A minha mãe e a pro, as duas têm um jeito de contar histórias que eu gosto. Sabe como? Se expressando! As duas lê uma história contando o que acontece, mas elas não fazem sua voz. A voz também desperta a imaginação. E lê bem calma, às vezes elas fazem a voz. Por isso que eu gosto das duas! Faz a voz as vez do lobo mau, da Chapeuzinho Vermelho, a voz da vovozinha. Fazem a voz de tudo!” (Thais)

Nos relatos acima, os alunos referem-se ao modo como a professora lê, enfatizando a entoação dada pela professora, que lê interpretando diferentes vozes para cada personagem, garantido vivacidade a leitura e levando-os a sentirem-se dentro do enredo. Nota-se que a leitura não é estática. Além da interpretação vocal, a professora

se expressa com o sorriso nos lábios ou a expressão de brava quando pede a história, além de movimentar-se pela sala, como aponta Victor. A aluna Débora não hesita em dizer que prefere a leitura da professora à leitura de seus familiares, visto que a professora é mais divertida. Outros modos de ler da professora garantem, também, a apreciação dos alunos, como exposto a seguir.

“Ela lia, todos os dias! Eu também pensava: Era só fechar os olhos enquanto a pro lia pra mim, daí eu também pensava que tava dentro da história. Que eu era um personagem. Ela falava calminha (fala bem devagarzinho e suave), não falava gritando. Fazia tudo com amor e carinho! Uma vez ela contou história só com boneco! Sabe como é que é? Tinha o Lobo Mau, Os três porquinhos... É fantoche. Os três porquinhos, o lobo e as casinhas. Foi legal, porque foi interessante. A gente via! A gente não só lia uma história como via esta história na nossa frente. Era muito legal! Um dia também ela levou um pano preto Foi a história do Bingo. Ele era um cachorro que quando ele latia ele fazia assim: Miau, miau. Ele miava. Muito legal! Ela tinha o gato preto, o Bingo e a noite! (...) quando era noite na história a professora pegava uma capa preta pra fingir que era noite. Achei diferente, eu gostei! Foi muito mais diferente que as outras histórias que ela contou”. (Thais)

“E teve um dia que ela foi contar uma história de terror né... Ela pegou e colocou um assim um lençol meio preto e acendeu uma vela pra fazer que a gente tava na história. A gente sentou tudo naquele pano preto. E o dia que ela fez a Colcha de Retalhos foi legal também. Por causa que a gente contou cada pedacinho da história. Foi diferente! Eu acho legal. Porque daí faz diferença do que ficar na carteira sentado”. (Talita)

Em diversas entrevistas os alunos relembram as atividades diferenciadas de leitura proporcionadas pela professora. Indica-se que a mudança do espaço físico das carteiras, a incorporação dos personagens por meio de fantoches ou bonecos e a confecção de materiais relacionados aos livros, como no caso a confecção da colcha de retalhos dos alunos, são decisões metodológicas assumidas pela professora que aumentam a motivação do aluno para a realização da atividade. A aluna Talita revela claramente a preferência por ouvir histórias neste contexto a ficar sentada na carteira.

Outra estratégia adotada pela professora, para despertar o interesse dos alunos pela leitura, era a escolha de livros mais longos, com enredo mais elaborado. No entanto, a professora dividia-o em capítulos para a leitura diária, garantido que a história pudesse ser apreendida pelos alunos, que ainda ficavam curiosos e ansiosos com o desfecho da trama.

“E quando o livro era longo, a professora dividia e lia um pedacinho cada dia né, daí a gente fica assim curioso pra saber o que que vai acontecer. Depois a gente descobre”. (Talita)

A leitura, muito valorizada na sala de aula investigada, também assume outras funções, como exposto abaixo.

“Por exemplo, era aniversário de uma pessoa que trabalha lá (na escola). Aí era o aniversário de contar a história do “O Caso do Bolinho” pra aniversariante de lá. Só pra quem trabalha lá. Esse era o nosso presente pra diretora, pra Marcela (inspetora). Entendeu? A gente gostava de ler este livro, porque tinha aquela musiquinha. Todo mundo gostava.” (Giovani)

Nesta fala, podemos inferir que os alunos e a professora, de quem partiu a idéia de presentear os aniversariantes com a leitura de uma história, possuíam uma relação afetiva positiva com os livros. Neste contexto, a leitura é valorizada, sendo-lhe atribuída a função de presente. Contudo, percebe-se que há a valorização dos diversos modos de ler, no cotidiano dos alunos da professora Helena, o que dinamiza e propicia a motivação dos alunos para as atividades de leitura em sala de aula.

### ***Item 1.1.3: Acesso aos livros no contexto escolar e empréstimos***

O presente item refere-se ao acesso que os alunos tinham aos livros no contexto escolar e a possibilidade de seus empréstimos. Vale ressaltar que a escola investigada não possui biblioteca; no entanto, a professora Helena solucionou o problema do acesso aos livros com a adoção de três baús de livros e um baú de gibis. Todo o material ficava disposto no fundo da sala, ao alcance das crianças, como relatam os alunos a seguir.

“Quando não tinha nada pra fazer ela deixava pegar um livro e lia. Era hora da leitura. Eu gostava, porque todo mundo pegava e ficava quietinho cada um lendo seu livro, aí quando acabava um livro você pegava outro. Aí pra não ficar levantando, eu já pegava uns três e lia. Acabava e lia outro. Ela sempre deixava levar livro pra casa. “Ce” pedia pra ela e ela falava pra trazer amanhã”. (Rafael)

“Os livros (do baú) eram bem diferentes. Sabe o que eu aprendi lá, na primeira série, que ela lia muito livro pra gente aprender. A gente aprendia muito lá. Muito! Porque tinha muito livro lá né, aí eu lia um monte”. (Rafael)

A opção da professora em deixar os livros dispostos ao alcance dos alunos, tornava-os convidativos aos alunos, sendo permitido que eles buscassem um livro sempre que estivessem livres das atividades. Proporcionava-se a liberdade para a realização de leituras não obrigatórias, mas prazerosas aos alunos, uma vez que eles escolhiam com autonomia o que ler.

“A professora lia todo dia, mas quando não dava tempo de ler eu não achava tão ruim porque tinha o baú de livro e eu ia lá e catava um monte de livro quando terminava (a atividade). A professora deixava pegar o livro que quisesse. Escolhia qual que quisesse. Aí eu escolhia alguns que eu não sabia como é que era e uns que ela lia”. (Tatiana)

Todavia, os livros e gibis eram obrigatoriamente levados pelos alunos todas as sextas-feiras. No entanto, alguns alunos solicitavam o empréstimo dos livros ao longo da semana, obtendo a permissão da professora, que valorizava a prática.

“Eu já levei mais de doze livros pra casa. A pro deixava. (...) A terceira série também tava querendo levar os livros, daí nós foi levando de dois em dois. Cada criança levava dois! ‘O caso do Bolinho’ tinha que ser um sorteio, por causa que todo mundo queria. Eu lia umas cinco vezes por dia. Ah, eu gosto de ler no meu quarto, na sala, no quintal. No quintal é onde mais eu leio. Lá eu já fico criando uma música, uma dança. (Alline)

“Eu nunca fui em uma biblioteca. Acho que ia ser diferente. Ah, eu ia ficar lendo. Pegava um livro e começava a ler. Mas o gibi e o livro que ela lia a gente pegava e pegava do baú. Ela (prof. Helena) contava bastante história né, aí às vezes eu pedia pra ela dar pra mim lê, mesmo sem ser no dia de levar pra casa e ela deixava eu levar embora. Pedia pra ela, marcava e levava”. (Camila)

Observa-se que, de fato, os alunos não emprestavam os livros apenas pela obrigação da atividade semanal, proposta pela professora, que pedia o preenchimento de uma ficha de leitura. Ao contrário, as crianças buscavam variados livros para leitura em casa. No relato acima, a aluna Camila ilustra uma prática comum no contexto da classe. Após a leitura do livro, os alunos pediam à professora o livro emprestado para levar para casa, mesmo não sendo o dia oficial do empréstimo. Ao longo das observações do cotidiano desta classe de primeira série, a pesquisadora notou que todos os livros lidos pela professora em sala de aula eram os mais procurados para o empréstimo. Nota-se que a leitura da professora, juntamente com o acesso irrestrito e direto aos livros, foram decisivos para a promoção do desejo dos alunos em realizar os empréstimos dos livros.

Os alunos ressaltam o sentimento de confiança da professora em todos eles, quanto ao empréstimo dos livros e gibis, pois não temia emprestar-lhes, mesmo que fossem os seus.

“E mesmo que o livro era dela (professora) ela não tinha medo de emprestar pra gente. Não tinha! Ela tinha confiança na gente”. (Ariane)

“A professora deixava (levar livros emprestados) porque ela sabia que nós ia trazer. Ela confiava em nós”. (Paulo)

A mãe Flávia, ao dizer que não possuía condições financeiras para comprar livros, relata que a professora dava alguns livros a seu filho, para incentivá-lo a ler.

“A Helena dava bastante livro pra ele, vinha na capa, escrito! A Helena incentivava a leitura sim. (...) Levando livro pra casa, ela lia livro na classe. Acho que isso era um incentivo pra eles”. (Flávia)

Contudo, neste item, evidencia-se que a professora Helena proporcionava e facilitava o acesso aos livros no contexto escolar, além de promover os empréstimos dos materiais de leitura. Compreende-se que esta decisão é fundamental para a

constituição do sujeito-leitor, visto que muitos alunos só possuem contato com os livros no contexto escolar, como se analisará posteriormente. O cuidado da professora, na disposição dos materiais de leitura, é parte de um conjunto de práticas pedagógicas assumidas pela professora Helena, que tem repercussões afetivas na relação dos alunos com a leitura, como aborda o último item deste núcleo temático.

***Item 1.1.4: Repercussões afetivas das práticas pedagógicas da professora Helena na relação do aluno com a leitura.***

Este item aborda as repercussões afetivas das práticas pedagógicas assumidas pela professora Helena para a relação dos alunos com a leitura. Foram extraídos, do Anexo 1, alguns trechos que mencionam a relação do aluno com a leitura, que serão expostos a seguir.

“(…) Eu comecei a gostar de ler, quando ela (professora) mandou eu ler lá na frente. Ela falou assim: A partir de hoje cada um vai pegar um livro e ler lá na frente. Aí, quando foi a minha vez, eu li. Gostei. Foi muito legal! Eu gostei. Senti uma alegria, porque eu gostei”. (Guilherme)

(Quando as crianças liam lá na frente) “A professora sentava lá no fundo para escutar a nossa voz. Ela sentava lá no fundo. Daí (quando terminava a leitura) ela falava muito bem ou parabéns e aplaudia quem tava lendo. Eu gostava. Eu achava legal ler lá na frente, me sentia importante. Era como se eu tivesse igual a professora, igual quando ela lê”. (Alline)

Nos trechos acima, evidencia-se que o incentivo da professora para que os alunos realizassem uma leitura coletiva para a classe foi importante para promover o gosto pela leitura. Cada dia, um aluno lia para a classe, podendo escolher o livro da leitura dias antes, de modo que o aluno se preparasse para a leitura. Ao possibilitar a escolha dos livros da leitura, a professora valorizava que a leitura fosse prazerosa ao aluno e, ao permitir que o aluno levasse o livro para casa, para preparar-se para a leitura, a professora intencionava que o aluno obtivesse sucesso durante a sua

apresentação, o que gerava um sentimento positivo nos alunos, como expôs Guilherme. No segundo trecho, a aluna menciona gostar de ler para a classe e receber os elogios da professora, dizendo que esta atividade a fazia sentir importante, assim como a professora.

O trecho a seguir, retirado da entrevista com a aluna Thaís, evidencia a relação afetiva positiva da aluna com a leitura e a importância que a professora teve para o estabelecimento desta relação. Nota-se que o livro é um universo de encantamento para a aluna, que diz ter aprendido a relacionar-se com o livro, deste modo, com a professora.

“E se a gente lê, cada vez que a gente lê, a gente pensa que tá dentro do livro. Não só que a gente tá lendo a história, mas que a gente tá dentro da história. (...) A minha professora me ensinou isso. (sorrindo). A Helena também me ensinou um monte de coisas. Eu gosto muito dela e sempre vou gostar. (...) E eu gostava de levar livro pra casa. Eu não parava de ler. Quando era pra assistir DVD eu ficava mais no livro do que assisti o DVD. Quando a professora deixou eu ler no dia seguinte pra classe, ai nossa! Eu não parei de ler! Quando eu saí da escola eu li, li, li, li, li, li! (Preparando-se para a leitura compartilhada do dia seguinte). (...) Eu lia sozinha, bom, eu fazia dever, brincava um pouquinho daí eu despertava a imaginação no livro. Ah, eu lia junto com meus primos. (...) Eu gosto de ler pra alguém porque daí a gente tira tudo que tem dentro (faz gesto como se estivesse tirando algo do coração). Fala com amor, carinho, bastante paixão. Porque eu gosto (de ler). Eu gosto de ler, mas só que eu não posso ler toda hora, sabe por quê? Porque se a gente lê toda hora a gente briga com os primos e fica sem fazer nada. É como se a leitura também fosse seu inimigo que quisesse que a gente só entrasse nela, não quisesse mais que a gente saísse. E se a gente viciar muito a gente perde os amigos. Por isso que eu leio um pouquinho, descanso um pouquinho, brinco um pouquinho”.

(Thaís)

É surpreendente o relato da aluna que diz adorar ler, preferindo os livros ao DVD, numa era em que a televisão é predominante, cada vez mais, nos desejos das crianças. É interessante também o tratamento que a aluna dá à leitura, como algo que vicia, demonstrando que, quando começa a ler, não quer mais parar. Infere-se com este

relato, que a aluna tem uma relação afetiva positiva com a leitura e que esta relação foi mediada em grande parte pela professora.

Além do incentivo para a leitura, proporcionado pelas próprias leituras da professora e pelo empréstimo, a professora realizava projetos a partir dos livros lidos em sala de aula e organizava gincanas que valorizavam os materiais de leitura. Na caça ao tesouro, ao colocar livros junto com as balas e bombons, a professora tenta valorizar a figura do livro, atribuindo-lhe o status de tesouro. Os relatos abaixo ilustram a repercussão dessas práticas pedagógicas para a relação dos alunos com a leitura.

“Um dia ela (professora Helena) fez uma caça ao tesouro daí a gente leu um monte de livro lá. É que ela falou pra gente antes e cada um fez um grupo, aí tinha um mapa que a gente procurava (o tesouro), daí tava escondido pela escola toda. Daí foi assim: a gente achou e tinha livro, pipoca doce, bala. A gente leu (o livro que estava na caixa do tesouro) pra classe. Cada um leu uma parte e os que não sabia ler mostrava as ilustrações. Ah, foi muito legal, divertido. (...) Achei muito legal ter o livro lá, porque eu gosto bastante de ler! A professora teve boa idéia de fazer isso pra gente!” (Douglas)

“Eu gosto bastante de ler. (...) Eu gostei de tudo (todos os livros). Não dá pra escolher só um. (...) A gente leu bastante livro. Acho que o livro que eu mais gostei acho que foi “A Colcha de Retalhos”, porque assim, a gente fez aquela atividade na classe e faz de conta que a gente tá dentro do livro, a imaginação. Eu gostei muito daquele livro. E quando eu levava o livro pra casa, às vezes eu lia pra minha mãe, às vezes eu lia sozinha ou pro meu irmão. Era legal levar os livro que a pro já tinha lido na classe pra ler lá na minha casa”. (Talita)

No relato dos alunos, elucidou-se que os projetos criados a partir dos livros foram marcantes para os alunos, assim como o relato de Talita, que falou da sua preferência pelo livro “A Colcha de Retalhos”, em meio a tantos livros. Este livro marcou muitos relatos, pois foi um dos livros que a professora selecionou para desenvolver um projeto pedagógico. O despertar da imaginação foi proporcionado com a confecção da colcha de retalhos da própria classe, que, depois de pronta, pode ser estendida na roda de leitura da classe. Sentados sobre ela, os alunos ouviam outras histórias. Este projeto envolveu não apenas os alunos e a professora, mas também os pais, que doaram um

pedacinho de retalho de algo significativo dos filhos para a confecção da colcha. Para que os pais pudessem entender o porquê de se fazer a colcha, os alunos levaram o livro para casa, contaram-lhes a história e assim a leitura significativa era realizada e valorizada pela professora.

Quando indagados sobre o motivo pelos quais os alunos liam, eles alternaram suas repostas entre: ler porque simplesmente gostam, porque a professora pedia para ler os livros ou ainda porque disseram que queriam ser inteligentes, como diz Rafael:

“A minha mãe falava pra lê, mas primeiro foi a professora (que incentivou). Eu acho que ela gosta de ler sim, do tanto que ela sabe... das coisas assim... tem que ler bastante pra saber tanto. (...) E eu acho que quem lê bastante vai aprender mais, porque você fica sabendo das coisas né. (...) Eu levava os livros porque eu gostava né, porque eu quero aprender, daí quem sabe eu fico assim que nem a professora. Esperto né. E alguns livros eu levava que a professora falava pra levar”. (Rafael)

Eleni, a mãe de Ariane, atribui a relação positiva da filha com a leitura, à mediação da professora Helena, elucidada no trecho a seguir.

“A Ariane pegou amor ao livro depois que passou a estudar (com a prof. Helena). E nem no pré que eles contam historinha, a Ariane pegou tanto amor quando foi pra primeira série. Eu acho que é o jeito da Helena né. Dela ser muito dedicada. O jeito dela contar história. Porque história você não pega o livro e a criança escuta se quiser. Você tem que contar, tem certas coisas que a criança não vai entender e você tem que explicar. (...) Eu acho que ela contribuiu pra Ariane gostar de ler, contando as historinhas ne. Ela lendo! A Ariane falava que ela contava as historinhas e fazia gestos”. (Eleni)

Nesta fala, a mãe diz que a filha “pegou amor ao livro” com a professora Helena, que contribuiu na construção desta relação a partir de sua leitura dedicada, de sua interpretação e suas explicações. Outras mães falam da importância da professora para que seus filhos construíssem uma relação positiva com a leitura.

“Às vezes na hora do recreio ela não ia brincar e ela pegava os livros e ia ler com a professora. Ela fala que gostava de ler para a professora, porque a professora elogiava, ajudava ela ler. E a professora nem ia tomar café. Disse que ficava lá, escutando ela”. (Joana)

“Quando a Alline levava livro pra casa, ela lia várias vezes. Tinha uns que ela falava: “Este aqui a professora leu e eu que ajudei ela ler na classe!”. Tinha que mandar parar, falar que já chegava de tanto que lia, mandava eu ler, perguntava pra mim qual (livro) que eu mais gostei e ela repetia de novo. Ela gostava mesmo e gosta ainda. Mesmo que não mandasse (...) ela fazia as coisas e lia sem se preocupar se alguém vai olhar aquilo depois. Ela faz porque gosta mesmo. E era tão importante a professora confiar neles, deixar trazer os livros pra casa”. (Ivone)

Percebe-se, diante dos dados, que todo o trabalho de incentivo à leitura, realizado pela professora Helena, repercutiu positivamente nos alunos, que se interessaram pela leitura, entendida por eles como fonte de encantamento e conhecimento.

### ***Subnúcleo 1.2 - Práticas de escrita***

Neste subnúcleo, os sujeitos abordam as atividades pedagógicas, caracterizando os procedimentos utilizados pela professora Helena para trabalhar com a escrita. Ao longo das observações, a pesquisadora notou que a professora não seguia o livro didático, criando suas atividades de escrita, na maioria das vezes, a partir dos livros de literatura infantil. As atividades de escrita envolviam geralmente, textos de temas livres ou faziam reescritas dos livros lidos individualmente, em duplas ou coletivamente na lousa. A seguir, alguns trechos de entrevistas, retirados do Anexo 1, fazem referência às atividades de escrita no contexto da sala de aula da professora Helena.

“Eu gosto mais de fazer atividade que tá relacionada com uma história, porque inventar eu não acho legal. Mas, tipo, reescrever de uma história eu acho legal. Que nem ela leu várias histórias dos três porquinhos porque deu uma idéia pra ela que ela ia fazer um livro pra gente. Foi difícil! (escrever o livro). (risos) Foi assim... A pro fazia fileira e passando em cada um e a gente foi falando o que devia dizer. Se a pro não gostasse da palavra ela mudava pra outra ou ela deixava a nossa mesmo. (...) Eu tive um pouco de vergonha, mas eu fui falando (...) Daí virou aquele livrinho! Hoje eu pego o livro e eu lembro que eu que falei aquela parte da história. É legal.” (Ariane)

“(…) O texto cada um dava uma idéia. (…) Aí a professora gostou da minha idéia né, e colocou no livro, aí eu fiquei contente. Mas ela gosta (da opinião) dos outros, da minha, de todo mundo. Ela falava assim: Classe, vocês concordam? Depois se a classe falava não, mas ela achava bom ela colocava, ela convencia nós de que era melhor pra combinar mais, se ela não gostava mas a classe gostava aí ela põe também”.  
(Guilherme)

Os relatos acima se referem às atividades de criação dos textos coletivos, em que, a partir da leitura de um livro, a classe, conjuntamente, fazia uma reescrita do livro, de acordo com suas interpretações, ou criava uma nova história, modificando-se completamente seu enredo. Esta prática de escrita foi descrita como prazerosa pelos alunos, visto que escreviam algo que lhes fazia sentido. A escrita assumia, nestas atividades, a função de registrar. Buscava-se registrar por escrito uma história que gostaram ou ainda modificá-la, alterando o que lhes desagradava.

É interessante notar nos dois relatos que a professora, escriba no momento dos textos coletivos, buscava atender a opinião de todos os alunos, e que, ao se reconhecerem nos textos, os alunos demonstravam satisfação. No entanto, a professora fazia as alterações, sempre que necessário, para adequar os textos. Assim, durante a elaboração dos textos coletivos escritos na lousa, a professora explicava algumas normas gramaticais, a partir das orações produzidas pelos alunos.

A professora optou por materializar alguns dos textos coletivos em formato de livros. Segundo a mãe de Ariane, Eleni, a produção dos livros foi essencial para incentivar o ato de ler e escrever.

“Ela (professora Helena) fez um livro mostrando as figuras em movimento. Então acho que foi isso que incentivou a pegar amor pra ler. Acho que foi isso. Ela (prof. Helena) contando os livros e montando as histórias. Então, o principal é isso: uma criança nunca passa pela cabeça dela que vai montar uma história dos três porquinhos. É uma história contada que todo mundo conhece né. Então é um orgulho pra criança né. A Ariane se sentiu orgulhosa quando ela abriu o livro e foi mostrando as casinhas de palha, de tijolo. Se movimentando né. Então eu acho que isso foi uma parte importante da Helena ter feito isso daí com as

crianças. Porque isso foi fazendo o desejo deles ver mais histórias e escrever mais né”. (Eleni)

A escrita sempre parece estar em função de algo, sendo sua prática contextualizada.

“A professora levou o livro, mas só que daí, todo mundo queria ler, daí a gente leu várias vezes. Todo mundo queria ler só aquele livro, daí um monte de gente reclamava: ”Ai eu vou levar este livro e você quer ler” “Ai a gente já leu este livro várias vezes”. Daí ela falou assim: “Que que vocês acham de fazer uma colcha de retalhos?”. Todo mundo gostou. Daí a gente fez, com cada paninho, até a diretora deu um paninho dela. Daí a gente fez a Colcha de Retalhos. Daí a gente fez a reescrita igual do livro, depois foi assim. Ela (professora) queria falar como que a gente fez aquela colcha de retalhos nossa, de onde saiu aquela idéia. Foi tudo do livro, aí a gente escreveu aquele texto. Ela escreveu na lousa e a gente escreveu no caderno. (...) foi pegando a idéia de cada um, até fazer o nosso livro”. (Talita)

Neste trecho, a aluna indica que a reescrita do livro “A colcha de retalhos” deu-se porque todos queriam ler o mesmo livro, sendo este um livro cativante para a turma. Após a confecção da própria colcha da turma, evidencia-se que a idéia de fazer um novo texto, registrando os processos que levaram a elaboração da colcha, foi mais um motivo para uma nova atividade de escrita.

Parece claro, também, para os alunos e as mães, a importância das práticas de leitura para a composição escrita.

“E quando a professora lia um livro e depois mandava fazer uma atividade eu achava muito interessante fazer a história, desenhar, pintar. (...) Fazer a história de um livro é muito legal. Eu também gosto de fazer da minha imaginação e ler também ajuda ter imaginação. Porque sempre que eu leio uma história, eu tenho uma idéia pra escrever. (...)”. (Douglas)

“Descobri uma coisa nela (Talita) que eu não sabia (sorri). Descobri que ela tem facilidade para escrever. Ela pega pra escrever e ai eu falo: Nossa, não acredito que foi ela que escreveu! E foi ela que escreveu mesmo! Mas acho que foi com a ajuda da leitura né. A professora lia muito, dava muitos livrinho pra eles ler né, daí fazia aquelas escrita do

texto. Tudo isso foi ajudando né. Acho que por isso já ajudou ela a desenvolver a escrita”. (Dalva)

Assim, ao longo deste subnúcleo, notou-se que as atividades de escrita da professora Helena visavam muito além da aquisição de um código, ao preocupar-se com as funções sociais da escrita.

### ***Subnúcleo 1.3 - Dever de casa***

Neste subnúcleo são relatadas pelos sujeitos as atividades de dever de casa, propostas pela professora Helena. O dever de casa mostrou-se uma atividade diária nesta classe. Os relatos selecionados do Anexo 1 elucidam o estilo desta prática.

“Tinha dever de casa todo dia, mas não era difícil. Imagina! Ela fazia tudo na hora, alguma coisa ela perguntava. Mas mesmo quando ela fazia eu olhava né, pra ver se não tinha uma palavrinha errada né, mas não deu trabalho não. Era tudo bem fácil de entender. Vinha tudo explicadinho pra eles”. (Dalva)

“Eu conseguia (fazer o dever de casa) porque era tudinho fácil. Do jeito que ela explicava na classe”. (Ariane)

Segundo as mães e os próprios alunos, como exposto nos trechos acima, as atividades de dever de casa eram bem explicadas pela professora e semelhantes às atividades que faziam na classe e por isso não geravam dúvidas durante a realização. Outro aspecto considerado pelas mães e as crianças foi a quantidade de dever de casa e o conteúdo a ser desenvolvido, como relatado abaixo.

“Era bom porque ela (prof. Helena) fazia umas atividades diferentes pra ele (filho) que precisava de reforço. Ela passava bastante (atividade). Bastante assim, que dava pra fazer né. E tudo era explicadinho na folha, porque a gente que vai ajudar a fazer. O dever dela (Prof. Helena) era tudo explicadinho o que tinha que fazer. Ela explicava bem o que era pra ser feito”. (Flávia)

“Era bem isso mesmo. Eu gostava muito porque tinha muito dever. Tinha bastante dever que ela dava. Não era coisa difícil e ela mudava o tipo de dever. Não era só coisa da escola, era coisa da vida de fora”. (Maria)

Pode-se concluir, a partir dos relatos, que as crianças não reclamavam das tarefas porque não havia quantidade exagerada de exercícios, além de considerarem as atividades fáceis, devido à explicação anterior da professora. Acrescenta-se também que as atividades eram variadas e contemplavam o cotidiano.

## **Núcleo Temático 2 - Instrução e Auxílio para a realização das tarefas**

O presente núcleo apresenta relatos sobre as verbalizações da professora com a finalidade de esclarecer, informar e auxiliar o aluno a respeito da atividade. Nos relatos a seguir, notam-se as características da mediação da professora Helena.

“Ela escrevia na lousa, ela mostrava como faz, daí sim que nós fazia. (...) A professora Helena dava mais pista! É que a professora Helena escrevia tudo. Tudo como é que era pra fazer (...). (Quando pedia auxílio) Bom, ela andava devagarzinho, chegava, daí ela ajudava a gente. Ela não perdia a paciência. Sabe por quê? Porque quando fazia uma atividade, eu percebia que ela dava com amor e carinho, não dava assim ó (faz bico e cara feia) com raiva. Quando ela dava uma atividade ela dava assim ó (faz uma expressão serena, com sorriso nos lábios) com a carinha boa. Não dava assim ó (soca a mão na mesa e faz expressão de raivosa). Entendeu?”. (Thaís)

(A prof. Helena) “Explicava bem. Explicava quase tudo assim, ela falava do jeito dela. Ah, falava calma, voz macia assim calma. A voz rapidinha. Falava bem. Dava uma boa dica. (...) Ela sempre falava: Quem precisa de ajuda?”. (André)

Com relação à instrução da professora, os alunos relatam que a professora explicava bem, pois primeiro ela exemplificava na lousa, dava dicas e depois passava as atividades. Observa-se que a professora não se eximia da tarefa de auxiliar os alunos, sempre se colocando à disposição deles, como relata André. Nota-se, nos fragmentos das entrevistas acima, que não apenas era importante a instrução da professora, mas também o modo como ela instruía. A professora Helena, segundo os alunos, era paciente, calma, com voz macia e tinha expressão serena. Os relatos abaixo indicam que a professora era muito paciente durante a instrução das atividades, não

repreendendo os alunos que não haviam compreendido a tarefa. Com isso, assim como Ariane, outros alunos relataram não ter vergonha de pedir auxílio para a professora.

“Às vezes eu me travava e a pro ia lá e ajudava.(...) Era pra levantar a mão e falar que não entendeu, aí ela explicava tudo de novo. Sempre ela olhava na carteira se errasse ela ficava lá e ajudava! (...) Assim, ela falava pra mim fazer a letra num papel, ela dava um papel e eu fazia a letra daí eu lia as palavrinhas. (...) Não dava vergonha de perguntar. Ela é calma. E ela não ficava brava de ter que explicar de novo porque ela quer que os alunos aprendam e não ganha nota vermelha!” (Ariane)

“Às vezes fazia dever a mais pra agradar a professora porque eu gostava dela, ela era muito legal, porque ela ensinava a gente! A gente fazia tudo errado e ela passa e olha e ensinava com calma a gente. Ela vinha sempre que eu chamava. Às vezes ela não podia porque ela tava ajudando os que mais precisava. (...) Ela disse que era melhor a gente erguer a mão, e ela ia lá. Ela ia por fileira. Daí ela fazia assim, ela falava... Bom, quando a gente errava algumas coisas, quando a gente errava quase tudo, ela fazia assim: “Bom, não é quase assim, é assim” (imitando voz calma da professora). Aí ela falava assim. Ela dava pistas (dicas) daí a gente ia descobrindo cada vez mais!” (Alline)

No relato de Alline, é interessante quando diz que fazia dever a mais para agradar a professora, porque gostava dela e explica que gostava da professora porque ela era legal, porque os ensinava. Ensinar, que é a função de todo professor, não deveria ser um motivo diferencial para a aluna gostar da professora, todavia, é o modo como a professora ensina que faz a diferença para Alline e os demais sujeitos entrevistados.

### **Núcleo Temático 3 – Correção das Atividades**

Este núcleo temático refere-se às verbalizações da professora que permitiam a retificação da atividade ou correção por escrito das atividades pelo aluno. A professora corrigia as atividades dos alunos, individual ou coletivamente, o que possibilitava a instrução de algumas regras gramaticais, por exemplo. A aluna Ariane cita a atividade de correção coletiva na lousa, de um texto selecionado pela professora.

“(...) a professora pegou um texto e colocou na lousa para corrigir os erros né (...) É, assim... Ela pega um texto, mas não fala o nome (do aluno-autor). Ela pegou e escreveu o (texto) errado, depois ela mandou a

gente pega outra folha e faz tudo de novo. (...) Eu acho (importante não revelar a identidade do autor do texto), porque senão a pessoa vai ficar magoada. Ela só falava onde tava errado pra apaga e a gente concerta. (...) Mas ela não briga, ela é “bonzinha” “cá” gente”. (Ariane)

Nota-se que a professora, além de dizer o que está errado, sinaliza onde há o erro e permite que a criança corrija. Para a aluna, é importante que a professora não revele a identidade do autor do texto com os erros, a fim de evitar constrangimentos. Outros alunos afirmam não gostar de errar e ser repreendido em público e por isso revelam que o tom de voz com que são corrigidos e as expressões faciais de quem os corrige é importante, assim como elucida João.

“Ela vinha e me ajudava. Ela falava assim: Ta errado João! Aí ela apaga e vai falando como que tem que fazer. (...) Eu não tinha medo de chamar ela, toda vez que eu falava ela atendia e ela não atendia com aquela cara feia, ela atendia com uma cara boa. Aí ela me explicava como que era pra fazer. Ela falava: Faz isso daqui, isso daqui e isso daqui. (...) Ela fala fininho (...) Achei bom. Porque ela teve paciência. Toda vez que eu chamava ela ia me ajudar. Ela tinha paciência, quando a gente não entendia ela falava assim: Você não entende? Faz assim, depois assim... Ela explicava o certo. A gente falava ah ta!” (João)

Nota-se que o aluno repara nas expressões da professora que olha seu caderno e o corrige. O fato de a professora atendê-lo solícita, com uma expressão boa, deixa-o tranquilo para perguntar. Ao perguntar, o aluno tem a possibilidade de corrigir seus erros com o apoio da professora, podendo evitar um ciclo vicioso em que o erro gera frustração, e conseqüentemente, mais erros. Percebe-se que, ao corrigi-lo, a professora não apenas aponta o erro, ou simplesmente o repreende, mas ao contrário, orienta o aluno para a execução correta da atividade.

## Núcleo Temático 4 – Avaliação

O presente núcleo temático refere-se às atividades de avaliação propostas pela professora Helena. Os alunos revelam que não temiam fazer prova, pois o grau de dificuldade era coerente com o que haviam aprendido.

“Ela ensina daí depois quando a gente aprendeu bastante ela dá prova”.  
(Paulo)

“(…) Eu não tinha medo (de fazer prova). Achava normal. Porque a prova era quase toda igual de todos os dias. Tinha que fazer texto (...) era coisa que a gente sabia fazer, daí quando não era, aí a professora explicava bem”. (Douglas)

Além de considerarem os conteúdos das provas adequados, os alunos ressaltam que a professora os auxiliava, mesmo em dia de prova, para que não houvesse grandes erros.

“Se tem dúvida na hora da prova, aí tem que pensar bem né, pra não errar né, mas quando não tá conseguindo tem que chamar a pro né. Pra ajudar um pouco. Podia levantar a mão e ela ajudava. Só não ajudava a fazer. Aí ela ajuda, mas não fala” (a resposta). (Giovani)

“A prof. Helena ela ajudava (na prova) e escrevia: “com ajuda”. Aí a gente entendia e fazia. Ela falava assim: Vai lá, pega uma unidade e começa a contar, daí eu não sabia fazer, daí ela falava como que fazia. Tinha por exemplo uma continha 6 + 20. Eu não sabia como fazia. Aí ela falava é só pegar vinte e mais seis que você vai saber quanto que vai dar. Daí ela escrevia “com ajuda” na continha, porque ela tinha ajudado eu fazer”. (Talita)

“Eu pedia pra ela como que era pra fazer. Falava pra ela “pro, como que é pra fazer?”. Aí ela explicava tudo certinho né, pra ninguém, errar. Ninguém ter erro na prova. (...) Eu não tinha medo de fazer prova porque não tinha bicho se mexendo lá dentro pra ter medo. Eu fazia normal. Às vezes eu falava: “Ai pro, to com medo de errar! Se minha mãe ver a prova no dia da reunião dos pais ela vai me bater” aí ela falava “não tem bicho dentro da folha pra dar medo em você!”. E se errasse na prova ela corrigia, aí entregava pros pais, via o que tava errado daí ela não xingava ninguém não. O jeito dela era legal, ela não gritava, ela não falava estas coisas assim gritava... ela era sempre boazinha”. (Rafael)

Contudo, percebeu-se nas entrevistas que a avaliação era desenvolvida como um momento de aprendizado e não de classificação e punição, como o modelo de avaliação tradicional.

## **Núcleo Temático 5 – Características da Professora Helena**

Este núcleo reúne os relatos dos alunos e de suas mães referentes às características pessoais e profissionais da professora Helena.

### ***Subnúcleo 5.1 - Opinião das mães***

Este subnúcleo revela as opiniões das mães dos alunos com relação à professora Helena e seu trabalho pedagógico.

“Ai, eu gostei bastante do jeito dela (Prof. Helena), muito mesmo. Eu acho assim que ela era mais amorosa com as crianças né, ela dava mais atenção e isso ajudava bastante, porque as crianças gostavam dela, não tinha aquele medo. Isso ajudava muito. Que ela é amorosa, muito carinhosa. Qualidade é o que ela mais tem (risos). E a Camila gostava muito de vir pra escola. Pelo jeito da professora mesmo né, então isso chamava muito ela, ela não tinha medo de vir. Então isso ajudou bastante. (...) Ah eu acho também que ela gostava muito de dar aula. Tem muitos (professores) mesmo que da aula por obrigação mesmo. Não quer nem saber, só fala mal do aluno a todo momento. Ela não. A gente percebia”. (Joana)

Percebe-se, no relato da mãe, que a professora Helena era amorosa (atenciosa) com os alunos e que, segundo a mãe, isso refletia no aprendizado, pois as crianças iam à escola sem medo e encontravam a atenção da professora. A mãe ainda ressalta que a professora parecia realmente gostar de seu trabalho, assim como relata Dalva:

“O que fez do trabalho dela um trabalho bom... Ah, foi a dedicação dela né. Ela é muito dedicada... Compreensível... Eu falei pra ela, ela foi um anjo na vida nossa! Ela é ótima. Acho que ela é iluminada. Ela é uma professora assim que... acho que tem um dom. Tem professora que dá aula e não gosta de trabalhar. Ela não. Ela tem uma luz nela, eu acho que ela dá aula porque gosta, eu acho que ela é uma pessoa iluminada. (...) A Talita já sabia escrever letra de mão, lê! Mas acho que o jeitinho...o jeitinho que ela (a professora) foi fazendo, soltou mais ela. Acho que ela trabalha assim de um jeito com a criança, que a criança pega fácil né.

Por isso que eu falo né, é a professora. Tem professora que passa tanta coisa na lousa né e não olha para a criança né. Ela tem assim um jeito dela que ela sabe falar com as crianças. Ela sabe tratar. Então eu acho que... Lá é tudo criança carente né, de pai, de mãe, de vó. E com ela, a criança se sente acolhido né. (...) Ela incentiva tanto a criança (...) se não tiver incentivo acho que ela (aluna) ia fica parada né, não ia deslizar o tanto que ela deslizou”. (Dalva)

Dalva caracteriza a professora Helena como uma pessoa muito compromissada e dedicada ao seu trabalho e diz que ela parece ter um dom para a profissão, tamanha a sua admiração pela professora. Segundo ela, a professora tem um jeito de ensinar que faz com que as crianças aprendam com mais facilidade, além de a professora despender um tratamento especial aos alunos, que se sentem acolhidos. Eleni também acredita que a filha desenvolveu-se mais devido ao carinho da professora, que sabia dosar a sua autoridade dentro da sala de aula.

“Ai eu gostei muito (do trabalho da prof. Helena). A Ariane se desenvolveu muito (...) De repente ela aprendeu ler mais, escrever melhor, e acho que tudo isso daí foi a base do carinho da Helena. Eu acredito assim, que o carinho dela, a paciência dela, ensinou a Ariane se desenvolver mais rápido por causa disso. (...) Por isso que eu falo que o amor da Helena ensinou ela a ler, a escrever. Parece que ela pegou amor ao estudo, pra querer aprender. Entendeu? (...) E tem que ter autoridade. Eu vi isso na Helena - autoridade e carinhosa. Porque ela é carismática, mas ela tem autoridade. Quando ela falava: Crianças chega! Eles respeitavam. Acho que tudo isso foi pela paciência e pelo amor da Helena. Pelo carinho. Acho que a Helena ela tem amor pela profissão dela e já outras professoras acho que não têm amor pela profissão delas. (...) Quando você tem amor, a criança aprende. Se você tem amor a sua profissão, o que você tá fazendo, tá fazendo bem feito. (...) A Helena, acho que desde o tempo que eu estudo, foi a primeira professora que eu vi que a vida dela é dedicada totalmente às crianças, ao trabalho dela. Eu achei ela dedicada demais!” (Enfatiza a palavra demais). (Eleni)

Percebe-se que Eleni valorizou o trabalho pedagógico da professora Helena, ressaltando a sua dedicação. A mãe, além de afirmar que a filha aprendeu a ler e a escrever com a professora, nota que a filha “pegou amor ao estudo”. Mais que ensinar, as mães reconhecem que a professora incentivava o gosto pelo aprendizado. Susana, no

trecho abaixo, além de elogiar a professora, que considera amorosa, também elogia seu método de trabalho.

“Ah eu gostei muito dela. Acho que ela tinha muito assim de psicologia, de lidar com as crianças, de ter paciência. Que ele vem do pré, que é uma coisa bem infantil, e não foi aquela mudança drástica. Ela foi adaptando, e ele foi ficando bem a vontade com ela. Eu acho que o método, foi legal. Usava sempre turma da Mônica, estas coisas assim. E ela tinha bastante paciência. Ela era tão amorosa. Tipo, na hora de ir embora era um beijinho em cada um. (...) Então, ela era bem apegada, amorosa. Não era obrigação só dentro da sala, na aula. Era até entregar cada um pros seus pais ela tava ali. Achava legal isso. Eu gostava muito dela. Pena que este ano mudou. O André gostou muito dela. Ela era bem amorosa. (...) O André sempre estava ansioso pra ir (à escola), gostava muito dela. Das aulas dela. Que não era aquela rotina, aquela coisa chata. Ela variava. Achei uma pena que não foi ela de novo. (...) Então, era bem variada as aulas. Teve musical das abelhinhas, livrinhos, levou eles pra passear e criança gosta disso mesmo. Aprende brincando”. (Susana)

Conclui-se que as mães admiravam e apoiavam o trabalho pedagógico da professora Helena que, além de ensinar conteúdos variados e atraentes aos alunos, apresentava um modo especial de relacionar-se com eles que, para as mães, refletia no aprendizado e na motivação de seus filhos pela escola.

### **Subnúcleo 5.2 - Opinião dos alunos**

Neste subnúcleo, reúnem-se os relatos relacionados às opiniões dos alunos sobre a professora Helena. Todos os relatos ressaltam as qualidades da professora, que consideram legal, compreensiva, atenciosa, paciente com os alunos, entre outras características.

“Ela é legal, eu não tinha o menor medo dela. Ela gostava de dar aula pra gente. Demonstrava que tava feliz em dar aula, que gostava muito das crianças e gostava de passar coisas na lousa. (...) Acho que ela tinha paciência, porque ela falava muito calma, muito calma. Só gritava se fizesse muita bagunça. Ela é muito, muito, muito boazinha. A professora mais boazinha que eu já conheci. Ela tratava todos bem”. (João)

“Acho que ela gostava de dar aula porque ela quase nunca faltava. O jeito de ela dar aula, ela sempre fica sorrindo na aula, quando ela lê história. Eu gostava do jeito dela. Ela era bastante carinhosa com a gente, ajudava a gente”. (Douglas)

Nestes dois relatos, os alunos falam sobre as características da professora, ressaltando que pensavam que ela gostava de dar aula, pelo jeito que ela agia. É no modo atencioso, calmo, mas que também repreende se houver bagunça, no sorriso enquanto lê, que as crianças percebem que a professora gostava de seu trabalho. É importante ressaltar que esta professora, apesar de apresentar-se muito calma e paciente, segundo os relatos dos alunos, também se tornava mais energética e que os alunos reconheciam e aprovavam os modos de agir da professora, como nos relatos abaixo:

“A professora tinha paciência com a classe, mas ela também pegava no pé. Mas aí é bom porque a criança aprende. Às vezes ela ficava um pouquinho brava, mas ela não era tão brava assim. Por causa que as criança não obedecia ela, as criança por exemplo, ficava voando no ar (expressão para dizer que não estava prestando atenção) e não fazia atividade. É, daí ela dá, dava uma bronca, mas ela maneirava. (...) Ela gostava de todos os alunos, eu acho. Tratava todo mundo igual. Por causa que assim... Ela não vai falar... elogiar um, ela vai elogiar todos. (...) Ela vinha elogiar, por causa que daí ia aprender”. (Talita)

(A primeira série era) “Legal. Lá tinha um monte de amigo né, a professora era legal. Tudo la era legal. Ela (Prof. Helena) brincava com nós, dava um monte de coisa legal pra nós fazer. (...) Ela é engraçada. Às vezes calma e às vezes nervosa. Todo mundo falava assim: Às vezes ela era bruxa e às vezes era fada. Era mais fada do que bruxa (sorri). Ela é legal, ela nunca falou bastante bronca pra nós”. (Rafael)

Nos trechos acima, os alunos dizem que a professora nem sempre é calma, mas reconhecem que, mesmo quando a professora irrita-se, “ela não era tão brava assim” e que apesar de nela conter tanto a bruxa quanto a fada, é esta última característica que predomina. Reconhecem um cuidado da professora em não magoar o aluno, mesmo quando este está errado. Também é muito relatado pelos alunos que a professora

parecia gostar de todos de forma igual, o que os alunos julgavam correto, como a aluna Talita em seu relato.

Outra característica importante, que fazia os alunos gostarem da professora Helena, era a escolha de suas atividades de ensino que, segundo Rafael, eram atividades muito legais. No relato abaixo, a aluna, além de falar sobre as características que gostava na professora, aponta as suas atividades de ensino.

“Eu gostava dela, porque sempre que ela dava uma aula ela era sincera, boa, não era ruim como qualquer pessoa assim. Ela falava calminha (fala bem devagarzinho e suave), não falava gritando. Fazia tudo com amor e carinho! Porque ela sempre me tratou com muito carinho. Eu e todo mundo. Ela, eu acho que gostava de todo mundo igual. (...) Dava atividades super legais e o mais importante dela é que ela sente amor por nós. Então, ela dava matérias super legais. Eu tinha muitos amigos lá que também adoravam ela. Porque ela tem um jeito que faz todo mundo gostar dela. Não só eu como todo mundo. (...) Sabe, ela tem os ajudantes, que entregam as coisas pra ela, mas ela não fala gritando com eles. Ela é sincera, tá sempre ajudando a gente né... Ajudando a gente fazer as matérias, ajudando educar a gente, ajudando em quase tudo”. (Thaís)

Diante destes relatos, nota-se que a professora era benquista pelos alunos, que a consideravam paciente, carinhosa, calma e atenciosa nas explicações. Soma-se o fato de a professora demonstrar gostar de todos os alunos, igualmente, e de dar matérias que eles apreciavam.

## ***Núcleos Temáticos da Mediação Pedagógica da Professora Carmem***

### **Núcleo Temático 6- Atividades pedagógicas da professora Carmem**

Neste núcleo, os relatos referem-se às atividades desenvolvidas pela professora Carmem em suas aulas, bem como ao dever de casa. O núcleo divide-se em três subnúcleos: Práticas de Leitura, Práticas de Escrita e Dever de Casa.

#### ***Subnúcleo 6.1- Práticas de Leitura***

Neste subnúcleo estão os relatos relacionados às atividades de leitura desenvolvidas pela professora Carmem, em quatro itens.

##### ***Item 6.1.1: Hábitos de leitura da professora Carmem em sala de aula***

Este item reúne relatos dos alunos e das mães com relação aos hábitos de leituras da professora Carmem em sala de aula. Os trechos a seguir foram selecionados do Anexo 2.

“(...) ela (professora Carmem) leu só no primeiro dia. Não um livrinho, é um livro de estudo (Livro didático de Língua Portuguesa). E ela falou: ‘Se vocês quiser que lê pra vocês manda os pais em casa’”. (Tatiana)

“Ela (professora) não lê muito não. Quando tem alguma atividade de português, tipo de interpretar o texto, a professora não lê o texto com a gente. Depois só que ela lê, às vezes, ou então é cada um que tem que lê um pedaço”. (Débora)

De acordo com os relatos dos alunos e das mães, a professora Carmem não tem o hábito diário de ler em sala de aula. Os relatos indicaram que a professora havia realizado apenas uma leitura, ao longo do primeiro bimestre, e o material utilizado para a leitura foi um texto do próprio livro didático de língua portuguesa, que é adotado pela professora. Notou-se, nas entrevistas, que a professora também raramente lê os textos da atividade, como apontou o relato da aluna Débora. Os alunos também dizem que a professora parece não gostar de ler, devido à frequência com que lê na classe:

“Um dia só que ela pegou um livro, sabe aquele de língua portuguesa, e leu uma (história) pra nós. Acho que ela não gosta de ler não”. (Ariane)

Pode-se inferir que a professora não tem o hábito de ler em sala de aula e parece atribuir a responsabilidade da leitura aos pais, conforme a aluna Tatiana relata que a professora diz: “Se vocês quiser que lê pra vocês manda os pais em casa”. Nota-se também que, quando lê, a professora prioriza os textos do material didático por ela adotado, não se utilizando de livros, gibis, revistas, jornais ou outros suportes de textos.

#### ***Item 6.1.2: Modos de ler da professora Carmem em sala de aula***

Neste item, os relatos referem-se aos modos como a professora realiza a leitura em sala de aula. A partir dos relatos a seguir, e das observações da pesquisadora, compreende-se que a professora Carmem lê os textos não demonstrando entusiasmo com a leitura.

“Ela lê e fica só parada. Mas a maioria que ela conta história ela manda abrir o livro na página e tem que ler (junto com a professora). Tem dia que tem que copiar texto do livro. (...) A professora Carmem lê sempre com a voz grossa. Sempre com a voz brava dela. Eu acho que é diferente né, porque eu já me acostumei mais com o jeito do outro ano né, mas agora já to acostumando também. (...) Acho mais legal, mais imitando a voz né, não a voz grossa né. Pra saber quem tá falando né. Se é uma voz grossa, uma voz fina. (...) Eu acho que ela não (se prepara para a leitura). Acho que ela pega lá na hora e olha. É que ela pega lá na hora, ela manda abri uma página e ler em voz lenta (baixa), aí ela fala vamos contar história gente. Aí tem dia que ela fala assim: “Você continua a história!” Aí você continua. Eu penso que tá xingando, porque ela fala: “Você Victor!” (imita voz brava). Parece que ela não gosta de ler e manda a gente ler né. Mas eu leio, porque na primeira série a gente lia lá na frente, então eu já to acostumado”. (Victor)

Para Victor, a professora Carmem parece não se preparar para as leituras, porque abre aleatoriamente uma página do livro e lê sem qualquer interpretação, entoação, sequer movimentando-se pela sala. Para o aluno, faz falta à interpretação as diferentes entonações de voz durante a leitura. Ainda, segundo Victor, a professora lê o início do texto e sempre pede para um aluno prosseguir, o que representa para ele o desejo de a professora fugir da leitura.

Para Giovanni, a professora também parece não gostar de ler:

“A professora do segundo ano acho que não gosta de ler nem um pouco. Porque ela lia assim: com-te-no-a-mor (leitura pausada e sem fluência). Então ela não gostava de ler. Eu também acho que ela não gostava de ler porque ela lia assim desanimada, não conseguia, parece que não conseguia ler pras crianças! Acho que é por isso que ela não lê as perguntas. Que ela não gosta de ler. Só o texto que ela lê um pouco”. (Giovani)

O aluno acredita que a professora não gosta de ler porque sua leitura é “desanimada”. Giovanni salienta ainda que a professora também não lê as perguntas das atividades, mais um indício para o aluno de que a professora não gosta de ler. Outros relatos revelam que a professora Carmem, além de ler pouco, parece não se preparar previamente para as leituras que realiza, dificultando a compreensão dos alunos.

“Ela leu um (texto) que era bastante longo, era história dos negros, dos escravos. Aí ela mandou fazer a reescrita. Foi difícil, porque a história era longa e ela não passou nada, ficou ameaçando a gente que ia tirar nota ruim. Ia tirar nota baixa. Ela leu o negócio lá dos negros e ela lia tão “negociado” e vinha um monte de gente perturbar a história e a gente não entendia né. Por exemplo: Está escrito: A luz do pecado, aí ela lê: blu blu blu blu... (faz um som com a boca de quem lê rápido e incompreensível). Daí ela pára (...). Daí ela fala dsidsidsi (imita mais uma vez a leitura incompreensível). Aí os alunos fala: Professora o que você ta falando que eu não to ouvindo nada daqui de trás! (...) Ela se perde, aí ela continua lendo sendo que ela não leu a outra linha, daí ela volta de novo. E ninguém lê lá na frente. Só ela, tudo é ela. Tudo é ela. Ela acha que ela é a que explica tudo”. (Talita)

Para Talita, a professora, além de ameaçá-los para que prestem atenção à leitura, não lê com muita fluência, o que dificulta a compreensão do texto. A aluna queixa-se também do fato de somente a professora ler para a classe. As mães também expressaram suas opiniões quanto ao modo de ler da professora Carmem. O relato de Dalva ilustra as opiniões das mães:

“E a leitura dela não é igual da Helena não né. Pelo amor de Deus. Ela leu na reunião (risos). Só que pelo amor de Deus. A Helena lia calma. Era gostoso de escutar. Ela não. Ela grita, ela fala baixo... Ela dá umas paradas lá” (gagueja). (Dalva)

Percebe-se, portanto, que além de pouco ler em sala de aula, quando lê, a professora Carmem não se mostra prazerosamente envolvida na atividade. Os alunos relatam sentir falta de um outro modo de leitura, com os quais estavam acostumados.

### ***Item 6.1.3: Acesso aos livros no contexto escolar e empréstimos***

O presente item refere-se às falas sobre o acesso que os alunos têm aos livros no contexto escolar da segunda série. Segundo os relatos dos alunos, o acesso aos livros é dificultado, como se observa nos relatos abaixo.

“Eu to (sentindo falta do baú de livros) porque neste segundo ano, nós já é apegado a ler, só que agora não tem livro pra ler quando chega lá. Quando termina atividade, nós tem que pegar o livro (de língua portuguesa) e achar uma página pra ler. Eu acho chato porque tem que pegar o livro onde faz matéria. Se fosse livrinho assim só de história “ce” podia acompanhar as páginas”. (Giovani)

“Os livros a gente não mexe muito. Ela manda ficar fazendo leitura no livro de português, mas enjoa ficar só o livro de português. Ainda mais que ela manda copiar no caderno, ler de novo e fazer as perguntas, ler de novo. (...) Às vezes ela dá leitura do livro de Português, às vezes ela só da leitura pro reforço e a gente só fica lá olhando, que a gente fica parado às vezes e não lê nada, porque ela não manda, e ela não tem livro quase, ela só tem uma caixinha de gibi que só tem uns dez. E o baú de livro não tem mais. (...) Ela tem livro no armário. Acho que ela (prof. Carmem) só tem alguns (livros) daí é ela que entrega qualquer um”. (Talita)

Nota-se que, apesar de a escola não ter biblioteca, o acesso aos livros não é facilitado na classe, pois os livros ficam trancados no armário da professora. Quando os alunos terminam as atividades, a professora pede que leiam algum texto do próprio livro de português. Os alunos dizem sentir falta do baú de livros, pois preferiam ler as histórias dos livros de literatura infantil. Todavia, a professora disponibiliza alguns gibis para a leitura; no entanto, ela é quem distribui ao aluno, não lhe dando a chance de escolher o exemplar, como afirma Ariane:

“Agora não (tem livros na classe como na primeira série). Ela tem, mas é só pra fazer a leitura de quem tá ruim. Ela não deixa (os livros) com a gente! Ela guarda tudo no armário dela com cadeado. Se a gente quer

pegar ela fala assim: “Não é pra pegar, só quando eu for fazer leitura!” (imita voz arrogante). E quando termina a atividade às vezes ela até deixa a pessoa pegar um gibi né, só que ela que dá, nós não pode escolher. Eu acho ruim porque assim, eu quero pegar um livro do meu jeito (ênfatisa a palavra meu) que eu gosto (ênfatisa a palavra eu). Mas não, ela quer pegar do que ela gosta (ênfatisa a palavra ela). (...) Pra quem tá ruim ela deixa emprestar o livro. Pra Talita, por exemplo, ela não deixa, porque a Talita já é boa”. (Ariane)

O relato de Talita é semelhante a outros relatos de alunos, que dizem preferir escolher o que vai ler, não concordando com a postura da professora. O relato de Ariane afirma que a professora tem livros apenas para fazer a leitura de “quem está ruim”, não deixando os demais pegarem os livros. A leitura parece desvincular-se do papel prazeroso que assumia anteriormente, passando a ser um castigo para o aluno “ruim”. Compreende-se, diante dos dados, que o acesso aos livros é muito restrito no cotidiano da segunda série.

#### ***Item 6.1.4: Repercussão afetiva das práticas pedagógicas da professora Carmem na relação do aluno com a leitura***

Este item aborda as repercussões afetivas das práticas pedagógicas assumidas pela professora Carmem na relação dos alunos com a leitura. Nota-se, nos trechos a seguir, que os modos de mediar a leitura, da professora Carmem, produziram um distanciamento na relação dos alunos com a leitura.

“Agora eu parei um pouco (de ler) porque é muita correria. Ela manda copiar coisa do livro e não dá pra terminar na classe e ela manda terminar em casa. Daí não dá pra mim lê. Se eu tenho que escolher terminar de copiar as coisa do livro ou ler uma coisa que eu quero, eu tenho que copiar do livro, porque senão a professora vai brigar comigo”. (Talita)

“Ela (prof. Carmem) sobrecarrega muito eles e até quem gosta de ler, que nem ela, não tá tendo tempo pra ler. Acho errado isso. Aí a mãe do Victor falou: Por que você não faz que nem a Helena: Emprresta cada semana um livro? Aí ela falou que tem o livro de português com texto pra ler. Você acha que a criança vai querer ler? Não vai. Ela fica o dia inteiro com aquele livro. A Talita não vai querer ler. Porque até ela que gosta de ler, não tá lendo mais. Tá muito cansativo”. (Dalva)

Nos dois relatos, mãe e filha acreditam que a professora sobrecarrega muito nas atividades, não garantindo tempo para que os alunos leiam. Para Talita, tornou-se mais importante fazer a cópia das lições do livro de português do que realizar as leituras, antes apreciadas, pois teme as broncas da professora. Outro fator, que segundo as mães dificulta no processo de formação do leitor, é a ausência de empréstimo dos livros.

“Este ano não tem empréstimo. Eu achava bom (o empréstimo) porque a Tatiana ela nossa, ela adora ler. Precisa brigar com ela para ela parar, porque ela levava o livro para cama, e invés de dormir ela ficava lendo, então o pai dela falava: “Tem hora pra tudo!”. E ela ficava lendo, ela gosta de ler. Só que em casa né, tem horas que não dá né, porque os livros que já têm eles já leram tudo né. Não dá para comprar sempre né. Acho importante a escola emprestar. Na minha época que era assim, tinha biblioteca. E é legal que coloca responsabilidade neles: Ó, você não vai estragar que o livro é da escola. Então era legal isso daí. Acho legal. (...) Agora, apesar de diminuir um pouco (a leitura), ela lê umas revistas que tem aí e uns livros que o pai dela tem da época que ele estudava. Mas já não lê tanto que nem antes, porque falta incentivo da professora. Ela só lê em casa porque a gente oferece as coisas. Se fosse depender da professora, este ano não teria lido nada de interessante”. (Maria)

“Ah, diminuiu (a intensidade da leitura em relação ao ano anterior), pela professora mesmo né. Acaba diminuindo, perde o interesse né. Se você já nem pode trazer o livro pra casa, como que vai ler?”. (Joana)

Ao negar o empréstimo dos livros aos alunos, a professora Carmem tira-lhes a possibilidade de ler novos livros, novos assuntos. Deste modo, fica sob responsabilidade apenas da família o acesso dos alunos aos livros. As mães relatam que os alunos perderam o hábito de ler, pois não querem ler os mesmo livros e elas não podem comprar novos livros. Flávia acrescenta sua opinião:

“Agora não tem mais os livros né. Faz diferença, que nem em casa, ele vai pra escola de manhã, normalmente ele chega, almoça e vai assistir TV, fica a tarde inteira. Se trouxesse um livro pra casa ele ia ter interesse de ver a história. Tentar ler. E também se eu comprar acho que ele não vai ter interesse porque fui eu que comprei. Se fosse o livro da escola ele sabia que ia ter dois dias pra ler, ia ter responsabilidade”. (Flávia)

Para Flávia, faz falta trazer livros da escola, pois acredita que, mesmo que compre livros, o filho não se interessará por ter sido ela quem comprou. Deste modo, a mãe responsabiliza apenas a escola pela formação do filho enquanto leitor. Assim, as mães atribuem as responsabilidades à professora, sendo que o inverso também ocorre; como resultado, os alunos ficam sem incentivo e material de leitura. Os alunos também relatam seus sentimentos acerca da leitura:

“E agora na segunda série a professora não deixa pegar livro. Não estou gostando nada. Porque eu gosto de levar livro, gibi, escolher diferente. Agora eu nem to lendo. Ah, perdi a vontade. Porque os livro de casa é repetido, repetido, repetido, daí eu fico cansado. Sempre os mesmo livro. Eu também odeio ler lá na classe quando a professora fica mandando cada um ler um pedaço. O texto é tão chato e ela só fica reclamando se a gente não leu do jeito que ela queria. Eu to achando muito chato ler deste jeito”. (André)

“Eu gostava de ler na primeira série, tentava copiar a professora né. Mas na segunda série a professora nem gosta de ler pra gente e quando a gente lê ela só fica de olho pra ver a gente errar as palavra e dar bronca né. Se eu pudesse escolher eu não ia mais querer ler lá na frente não. Dá vergonha de errar né, os outros vai rir né se eu ficar errando e a professora briga”. (Victor)

Os alunos indicam não mais gostarem de ler na classe, pois a leitura é avaliada a todo o momento, além de seu conteúdo não ser atraente. Para os alunos, o fato de ler sempre as mesmas coisas torna-se cansativo e, por isso, não se motivam para ler em casa, como expuseram as mães. Assim, compreende-se que as práticas pedagógicas assumidas pela professora Carmem relacionadas à leitura não estão contribuindo positivamente para a formação do sujeito leitor, ao contrário, os alunos parecem desmotivados para as leituras, que neste contexto não são mais prazerosas e encantadoras.

### ***Subnúcleo 6.2 - Práticas de escrita***

Neste subnúcleo, os alunos abordam as atividades pedagógicas, caracterizando os procedimentos utilizados pela professora para trabalhar com a escrita. A

pesquisadora constatou, em suas observações e nos relatos dos sujeitos entrevistados, a preocupação da professora Carmem em seguir um único livro didático, objetivando completá-lo até o final do ano. Por isso, as atividades de escrita são todas retiradas do livro, sem espaço para elaborações vinculadas ao cotidiano ou questões suscitadas pela classe. Nota-se também que os alunos não podem responder as questões no próprio livro; por isso é comum a cópia no caderno, como se observa nos relatos abaixo.

“Tá muito cansativo (as atividades). Acho que o livro tem umas coisas bem puxada pra eles. Bem puxadas. E ela tá seguindo tudo (todos os conteúdos do livro). E tem uns desenho difícil pra copiar e tem que passar tudo pro caderno. Mas tipo assim, tá lá a figura no livro, só responde no caderno, mas não, ela quer que copia tudo! E ela quer que faz tudo com lápis de cor. Tudo colorido no caderno. O Cabeçario... Se errar... Eu sei que ela cobra umas coisas assim que eu acho que não tem nada a ver”. (Dalva)

“Às vezes ela passa coisa que não tem título e é estranho pra gente, aí a gente fica perguntando pra ela, porque não tem título, mas a gente entende, mas só que aí ela passa texto, tipo de coisa pra perguntar. Aí a criança vai ter que ler um textão. Outro dia ela ameaçou a gente de... Ela achou no livro três páginas cheinha de coisa pra copiar, daí ela ameaçou todo mundo de se conversar ia fazer aquilo lá. Daí este texto que ela faz copiar, as vezes ela não pergunta nada, mas as vezes ela faz pergunta e manda desenhar. (...) Na produção de texto a gente cria história. Ela dá de uma abelha, de um carro, qualquer coisa. Eu prefiro escrever a minha história. Por causa que daí é difícil achar aquele título que ela quer . Ela passa às vezes três texto, tudo com título que ela quer. É estranho tem que fazer, porque tem que fazer do jeito que ela quer”. (Talita)

Os dados indicam que a prática da cópia está presente diariamente na classe e que, segundo Talita, é instrumento de ameaça da professora para controlar a desordem da classe. Para a mãe Dalva, as cobranças de algumas tarefas por parte da professora são infundadas. A mãe de Camila também atenta para a quantidade de exercícios que a professora exige, que, segundo ela e a filha, é exagerada, como se observa na seqüência.

“Com a professora Carmem está bastante diferente. A Camila chora, reclama que ela passa muita coisa. Eu acho um pouco de exagero. Acaba não gostando. Depois não quer vir” (à escola). (Joana)

Para outros alunos, as atividades escritas são desinteressantes, pois o conteúdo já foi desenvolvido anteriormente, o que o torna desinteressante, como relata Giovani.

“Eu acho chato assim, as atividades, porque coisa assim a gente já aprendeu na primeira série, na segunda série é coisa nova. Este ano nós quer aprender coisa nova e não coisa igual do primeiro ano assim. (...) Eu gosto de coisa difícil né, tá chato porque antes eu achava difícil fazer letra de mão, eu não sabia fazer a letra g, z... Agora eu já sei. Tá chato porque as coisas é tudo nova, mas é igual”. (Giovani)

Tatiana também reclama de copiar tarefas do livro de português e diz acreditar que esta tarefa é sugerida pela professora, para que esta tenha mais tempo livre para conversar com as demais docentes da escola:

“A professora não faz brincadeira. Só coisa séria na aula. Mudar as carteiras ela não faz. (...) Sabe por que a prof. Carmem só dá as coisas pra gente copiar do livro, porque aí ela pode ficar lá conversando com as professora na porta, fica falando mal das criança. Toda vez a professora Carmem fica conversando com as professoras na porta e esquece das crianças. A professora ela senta na porta, quando acaba o recreio, ela abre a porta e fica lá esperando se passa alguma professora pra conversar com ela. Enquanto ela conversa a gente copia tudo a página do livro de português, daí faz a interpretação e os exercício que tem lá.”. (Tatiana)

A partir dos relatos acima, nota-se que a professora trabalha com a escrita de forma a contemplar o livro didático, o que muitas vezes é criticado pelos alunos que reclamam por já terem o domínio de determinado conhecimento, ou por terem que copiar um excesso de quantidade de textos.

### ***Subnúcleo 6.3 - Dever de casa***

Neste subnúcleo, são relatadas pelos sujeitos as atividades de dever de casa. Nota-se que não é uma prática constante a atribuição de dever de casa pela professora Carmem. Os sujeitos relatam que ou a professora não dá dever de casa ou dá tarefas em excesso, como se observa abaixo:

“Ou ela nem dá dever ou ela dá muito. Ela não sabe distribuir as coisas, eu acho. (...) E ela passa o dever e não explica né. Às vezes tem coisa

que nem eu sei. “O que será que é pra fazer nisso?” Ela não explica e fica por isso mesmo. Tem coisa que só faz até aqui, o restante não faz e ela não dá importância. Se não fazer fica por isso mesmo. Tem coisa que a gente não sabe, não entendeu! Tem coisa que a gente não sabe. (...) No dia do índio, olha o absurdo que ela fez: Ela deu dever que era pra procurar na internet, tirar, imprimir sobre o dia do Índio. Eu tenho computador, mas não tenho impressora. Ela deu até o nome do site (Google). Não queria saber, tinha que levar. Mas a maioria que tem computador não tem impressora. E quem não fizer o dever ela pega no pé... A criança tem que se virar! Tinha que procurar já pro outro dia”. (Dalva)

Neste relato, a mãe Dalva indigna-se com o fato de a professora pedir tarefas que exigem o uso do computador, internet e impressora, para alunos que são de classe desfavorecida, como é o caso da maioria dos alunos. Infere-se que a professora, ao fazer esta exigência, não está considerando a realidade dos alunos. Critica-se também a professora pela falta de instrução para as tarefas e por não distribuir adequadamente a quantidade de atividades. Joana também ressalta esta questão:

“Agora eu nunca vi a Camila chorar tanto pra fazer um dever, que nem este ano. E outra, ela (prof Carmem) passa muito dever e eles querem terminar logo, quer brincar, não quer ficar o dia todo fazendo. Às vezes ela acaba não aprendendo, porque eu acabo fazendo e ela copia, porque ela começa a chorar, não quer fazer. Não adianta uma grande quantidade. Você não aprende nada. Ela só quer terminar, pra ficar livre disso. Então, eu acho que isso não tem valor nenhum”. (Joana)

Além da crítica relacionada à quantidade de dever, atentou-se para a qualidade do conteúdo do dever. Segundo Maria:

“O dever da Carmem é sempre as mesmas coisas. É tudo do livro. E não muda, porque a minha sobrinha tem quinze anos e estudou três anos com ela. A primeira, a segunda e a terceira série. E é exatamente o que a minha sobrinha aprendeu, ela está passando agora. É isso daí. (...) eu achei assim as coisas muito repetitivas. Este negócio de ficar colando palavras e escrever letra de mão, isso daí eles já sabem, já aprenderam na primeira série”. (Maria)

Diante dos dados, infere-se que o dever de casa não tem tido efeito prazeroso para os alunos, que reclamam do excesso de atividades. Ao ver os filhos negando-se a fazer as tarefas, muitas vezes é a mãe que realiza a atividade para que o filho copie, a

fim de evitar broncas da professora. Nota-se que são atividades de cópia, recorte e colagem de palavras, o que não gera motivação para os alunos.

## **Núcleo Temático 7 - Instrução e Auxílio para a realização das tarefas**

O presente núcleo apresenta relatos sobre as verbalizações da professora Carmem com a finalidade de esclarecer e informar o aluno a respeito da atividade. Nota-se, com os relatos a seguir, que a explicação da professora Carmem, em alguns momentos, não é clara para os alunos e que muitas vezes ela se nega a auxiliá-los, como se observa nos trechos seguintes:

“Se ela tá passando uma coisa na lousa, ela explica muito rápido, gritando”. (Douglas)

“A professora Carmem ela explica uma vez, a criança que não entendeu, ela não explica mais. E não deixa os outros explicar também. Tem vez que as crianças não conseguem fazer, aí fica com nota vermelha”. (Tatiana)

Para Douglas, a explicação plausível para a sua não compreensão em alguns momentos, é o modo como a professora explica na lousa, que, segundo ele, é muito rápido e aos gritos. Tatiana acrescenta que a professora não explica mais de uma vez, e além de não explicar, impede que os alunos interajam para se auxiliarem, restando-lhes ficar com notas vermelhas, por não ter compreendido e realizado as atividades. Talita traz outros elementos para discussão, a respeito da instrução da professora:

“Ela não lê. Ela passa um texto e você que tem que lê. Tipo tem uma palavra diferente e a gente copiava errado a palavra daí ela ficava tão brava. (...) Ela ensina, só que o problema dela é que ela é muito brava e ela também ameaça as crianças (...) Tipo hoje, eu não sabia se aquilo (exercício) era uma pergunta né, aí eu fui perguntar pra ela. (...) Ela não presta atenção. Ela não responde, ela não ajuda, ela fala: “Ai não sei. Se vire!”. Eu acho que isso não é bom pras crianças que não sabe ler, porque daí eles falam: “Pro o que ta escrito aqui”, aí ela fala: “Não sei!” (irônica). Um dia eu tava lá na frente olhando a classe com ela e o Maurício falou: Pro, é pra copiar estas letrinhas? Ela falou: “É!” Daí depois ela falou pra mim: “Eu nem sei o que ele falou”. E o menino copia as coisas daí ela fala que ta errado. (...) Mas ela nem olha, ela olha pro ar. Na hora que ela vai ver de novo faz errado porque ela nem olha.

A gente vai perguntar uma coisa ela não entende a gente. Ela reclama pra gente. (...) Queria que fosse também, que fosse uma aula explicada, porque às vezes ela explica zzzz e a gente não entende, tipo eu, fico atrás da Débora e ela (prof. Carmem) encosta e quase quer passar da lousa. Daí ela explica bem baixinho. (...) Ela fala: “Eu não to me preocupando com vocês, porque vocês tão fazendo errado!” E ela não repete (a explicação). Às vezes dá dúvida. Acho que agora as coisas não é nada se diverti não!” (Talita)

Talita manifesta o desejo de ter “uma aula explicada”, dizendo que às vezes não compreende a explicação da professora, que além de falar muito baixo na explicação, encosta na lousa, distanciando-se dos alunos. Para ela, está claro que, ao pedir informações para a professora, esta se nega a auxiliá-los, ou quando responde, fala automaticamente um sim ou um não, sem sequer saber o que o aluno perguntou-lhe, pois, segundo a aluna, a professora “nem olha, ela olha pro ar”. Isso, posteriormente, gera erros e a professora acha-se no direito de brigar com o aluno que errou, quando, na verdade, o aluno havia questionado a respeito de sua dúvida. Enfim, a aluna revela que a professora explica, mas o problema é o modo como o faz, sempre muito brava. Assim, a aluna conclui que o aprendizado dos conteúdos não ocorre de forma adequada.

Victor também salienta sobre a falta de apoio da professora, durante as atividades:

“Agora, na segunda série, tem coisa que eu não consigo entender. Eu fico tentando ler né, porque se pedir ajuda prá pro ela não vai nem olhar, ela não vai querer saber se eu não to entendendo a letra. Ela finge que nem escuta. Quase todas coisas que as crianças fala é isso, ela não olha. Só as boazinha. (...) Você vai falar assim: “Professora, esta letra aqui é qual?” Aí ela faz assim (faz gesto de quem finge não escutar) e continua fazendo, continua. Antes eu era bobo né, ficava perguntando um milhão de vez. Agora, eu pergunto uma vez e saio. Sento no meu lugar. Porque senão eu vou ficar esperando lá igual um bobo. Esperando a resposta sendo que ela nem dá. (...) Um dia eu fui perguntar e ela falou: “Senta lá” (voz ríspida). Mal olhou e já falou: “Senta lá”. Aí eu esperei, fui e sentei. Aí eu não tento mais, porque vai ser a mesma coisa. (...) Aí eu tento, fico lendo, lendo, até eu conseguir. Se fizer errado ela manda apagar, errou uma coisa ela apaga tudo. (...) Às vezes eu fico

arrependido de perguntar. Às vezes ela tá de mal humor e ela não quer saber de nada. Às vezes ela já tá mais boazinha”. (Victor)

Segundo Victor, a professora não olha as atividades das crianças, só a das “crianças boazinhas”. Ao pedir auxílio da professora, o aluno relata seu modo ríspido de agir, mandando o aluno sentar-se, sem dar a informação. Victor acredita que não adianta mais perguntar, dizendo que “antes eu era bobo né, ficava perguntando um milhão de vez” e que agora não espera mais porque sabe que a professora não vai dar uma resposta. O aluno ainda diz-se arrependido de perguntar, porque a professora nem sempre está com bom humor para atendê-lo. João, no trecho a seguir, traz indícios da implicação deste modo de mediação:

“Este ano tá diferente, muito diferente, muito diferente (fala com voz de tristeza). Eu tenho saudade da professora Helena. A professora agora é bem diferente. (...) Sabe o que é, é que quando a gente chama ela (Prof. Carmem) ela finge que não escuta, não fala nada. A prof. Helena toda vez que eu chamava ela ia me ajudar. (...) Tem diferença porque parece que eu não vou aprender nada!” (João)

Em seu depoimento, João diz acreditar que nada aprenderá, pois não tem recebido apoio da professora. O aluno relata que a professora finge não ouvi-lo, diante da dúvida, eximindo-se da tarefa de explicar. Para Victor, construiu-se a imagem de que perguntar, neste contexto, é ser “bobo”. Deste modo, percebe-se, nos relatos, que a participação mais ativa da professora, na instrução e auxílio para as atividades, tem sido alvo de reclamação dos alunos. Nota-se que alguns alunos desistiram de fazer questionamento, levantar suas dúvidas, pois já acreditam, de antemão, que serão ignorados.

## **Núcleo Temático 8 – Correção das Atividades**

Neste núcleo temático, os alunos relatam o modo assumido pela professora Carmem para a correção das atividades. Os fragmentos das entrevistas foram retirados do Anexo 2.

“(Com) A Thaís ela (a professora Carmem) sempre manda apagar as coisas porque ela mistura de letra de mão com letra de forma no final. Ai ela fala: “Apaga isso! Não sabe pensar não?” (gritando). Outro dia, tinha que fazer um texto de duas folhas, e ela falou que a Thaís errou e mandou apagar tudo. Na frente de todo mundo. Aí ela teve que fazer tudo de novo e ela já foi passando outra matéria. Depois ela apagou aquela matéria e não deu pra Thaís fazer”. (Tatiana)

“Este ano ela não corrige muito (os cadernos). Pode ser que ela olhe, mas corrigir ela não corrige muito não. E eu percebi uma coisa. Tem coisas que às vezes ta errado e ela não corrigiu. Ela coloca o certo lá e pronto. Falta incentivo né. A criança quer fazer e quer ver se está certo. Quer um elogio”. (Maria)

Ao ser indagada sobre o modo como a professora corrige as tarefas na sala de aula, Tatiana relatou o modo como a professora corrigiu a atividade de sua amiga Thais. A aluna relata que, ao ver um erro de troca de letras, a professora apaga toda a atividade, falando rispidamente com a aluna, na frente de todos os alunos da classe. Tatiana comenta ainda que depois não há tempo suficiente para a aluna fazer a outra atividade proposta pela professora, porque precisou refazer toda a atividade anterior. Para a mãe Maria, a professora parece não corrigir com frequência e atenção o caderno. Ela nota que há correções que a professora faz, mas que, na realidade, apresentam erros. Para Maria, seria importante a correção, um elogio.

A falta de paciência da professora nas correções foi destacada por Ariane:

“Se erra, ela já dá a nota vermelha. Eu não pergunto as coisas. Não, eu me viro! Se eu errar não tem importância. Porque ela é má. Porque ela não tem paciência com as crianças, como a Helena tinha. E o pior é que ela dá texto, aí quem não entendeu ainda leva nota ruim dela. E o pior é que lá tem nota vermelha, boa”. (Ariane)

Para Ariane, não há motivos para perguntar à professora, porque a aluna acredita que a professora não tem paciência para explicar, pois se o aluno errar a professora já atribui nota vermelha. Deste modo, a aluna caracteriza a professora como má. Infere-se, portanto, que quando faz a correção, a professora Carmem não demonstra compreensão com o erro do aluno; no entanto, na maioria das vezes, os

alunos indicam que não vão até a professora pedir a correção de suas atividades, com medo das notas vermelhas.

## **Núcleo Temático 9 – Avaliação**

O presente núcleo temático refere-se às atividades de avaliação propostas pela professora Carmem. A seguir analisam-se alguns trechos sobre esta prática.

“Ela dá a folha, mas ela não lê igual na primeira série. Aí nós já que tem que ler. Tem que fazer né. Se ficar com dúvida, aí tem que pensar né, porque não pode pedir nem dica para a pro. Eu acho que é mais difícil né. Nos dias de prova ela não tem paciência”. (Giovani)

“Teve duas provas que eu chorei por causa que eu tava com dor de barriga e fui no banheiro e quase que vomitava. Quando a gente tá fazendo prova, ela fala: Nossa, tem gente que já tirou vermelha. Ela falou assim: Tem quase trinta por cento aqui que vai repetir. (...) Ela fala assim: Tirou B, não tem vergonha de falar pro seus colegas? Aí ela fala: “É bom falar pros colegas, pros colegas saber o que o amigo é”... Por exemplo, aquele menino tem um colega que fala: Nossa, aquele menino deve ser um ótimo aluno né, daí ela deu este exemplo, quando for falar fala: “Não, ele é um péssimo amigo, ele tira tudo C”. (...) A prova foi difícil, ela acha que a gente conhece direito aquele negócio de Dardo. E ela não tinha explicado nada. Ela falou: “Não, não sei, vocês vão ver!”. A gente nunca tinha feito daquele, tinha gente que nem sabia o que que era isso, nem nunca viu. Ela entregou a prova, tinha pintado as quatro flechinas que ela tinha pedido meu lápis. (...) Mas a gente não sabia de nada”. (Talita)

Nota-se no relato de Giovani que a professora entrega a prova e não faz a leitura para esclarecer as possíveis dúvidas. O aluno ressalta que, em dia de prova, a professora não demonstra ter paciência. Para Talita, a avaliação tem se tornado motivo de aversão, levando-a a ter reações fisiológicas, em virtude das pressões exercidas pela professora enquanto vê os alunos fazendo as provas. Segundo Talita, a professora diz que as crianças que tiram notas ruins são péssimos amigos. A aluna refere-se também a uma prova de matemática realizada há poucos dias antes da entrevista. Nesta prova, havia uma figura de um dardo com várias flechas e os alunos deveriam somar a nota total da

pontuação do jogador. Era um problema que exigia uma interpretação e uma simples operação de adição.

Todavia, a aluna, além de outros entrevistados, reclamou da dificuldade da tarefa, pois, segundo ela, sequer conhecia o que era um dardo e a professora não havia ensinado nenhum exercício semelhante em classe. Compreende-se que, se o objetivo era avaliar a capacidade de somar e subtrair, não se deveria considerar simplesmente errada a questão, não realizada por falta de compreensão do que deveria ser feito.

A mãe Dalva critica, também, os conteúdos que caem nas avaliações:

“Mas porque tem o livro, tem que fazer tudo do livro se não cai nada na prova?”

A prova não tem nada a ver com o livro. Ela aprendeu antecessor, sucessor... Achei que ia cair na prova. Não caiu, foi cai o dardo, que eles não sabia fazer. Tudo que eles fazem no livro, nada cai na prova. Daí umas coisinha que ela dá no caderno, é aquilo que cai na prova. (...) Aí ela deu o negócio do dardo. Só que a criança nunca tinha feito aquilo lá né... E ela dá aquilo lá na prova... Não cai na prova do livro, pra que fazer isso? E é tudo coisa cansativa, pergunta grande”. (Dalva)

Para Dalva, não faz sentido os exercícios que a professora dá na prova, sendo que na classe ensina outros conteúdos do livro. Dalva tece outras críticas em relação à avaliação da professora Carmem.

“Pela professora sempre achar que a Talita é boa, a Talita fica muito ansiosa, sempre fica se cobrando, porque quando ela erra a professora fica: “Mas você não sabia isso daqui?”. Ela quer sempre ficar tirando só nota boa. Então fica deixando ela sempre ansiosa. (...) Na prova ela ficou com tudo A, só matemática B. Ela errou um (exercício) na prova e tirou B. E ela (prof. Carmem) fala que a média não é só a prova, então não era pra ficar com B. Mas eu falei: “Deixa eu ficar quieto”. Aí eu perguntei se ela tava com dificuldade em matemática, porque em casa ela faz bem né. Aí ela falou assim: “Não, sabe o que que é, não é dificuldade, é que ela se perdeu um pouco no problema. Teve um problema lá que ela ficou tão ansiosa, tão ansiosa, que eu fiquei com dó de ver. Ela ficou desesperada”. A Carmem falou que ela tava tão ansiosa, tão ansiosa, que via na cara dela. Mas não ajudou, e você vê, ela errou. Ansiedade né, o problema tá ai né. Em casa ela ta tão ansiosa, tão ansiosa, que ela engordou cinco quilos. Mas eu não quis falar que foi por causa dela né (da prof. Carmem), por causa da mudança né. Não sei se ela entendeu isso. Mas só sei que agora ela acostumou mais, mas no começo foi muito difícil. Mas acho que la é

muita pressão, muita pressão... Ela (Prof. Carmem) põe muito medo na criança né. Acho que este é o lado errado dela né. (...)

Ela fez um texto do dia do índio, pouca coisa. Falou que vai cair na prova de geografia. Ela falou que ia dar sexta feira passada. Ela ficou enrolando e não deu até hoje. Daí ela fala: Vou dar prova, vou dar prova. E não dá. Ela é doida esta mulher. E tudo que ela dá no texto ela faz pergunta. Tudo que ta aqui (nas perguntas) tem no texto, pode ver. Ta o texto inteiro. Então só dá as perguntas e não dá o texto. Eu sei que ela cobra muito uma coisa que não tem importância..." (Dalva).

Para Dalva, as cobranças excessivas em torno de notas têm sido motivo de preocupação, pois, segundo ela, a filha está demasiadamente ansiosa, com medo de tirar notas mais baixas e medo de decepcionar a professora e decepcionar-se também, em virtude dos resultados das provas. Para a mãe, o clima é de "muita pressão" e medo, o que acha errado. Diz que a professora dá exercícios e menciona que será objeto de cobrança para a prova, mas não dá a prova, tirando sua credibilidade. Para ela, também não faz sentido copiar textos no caderno e depois fazer perguntas que acabam resultando numa segunda cópia do texto, porém fragmentada em formato de respostas.

A avaliação também serve como medida punitiva para os alunos. Segundo Tatiana, a professora, além de atribuir as notas para as suas disciplinas, tenta influenciar os outros professores específicos a atribuir notas vermelhas para certos alunos.

"Ela fala na frente de todos professor, dos professor das outras classe, fala pra professora de artes, fala pro professor de filosofia que todo mundo tinha que tirar vermelha. A professora mostra o boletim pra professora de artes e fala: Este tá com nota vermelha, dá nota vermelha em artes também". (...) Quando a gente vai mostrar algum trabalho pra ela, ou chega com a folha da prova, ela fala assim: Pode sentar, eu não quero ver prova de ninguém (fala em tom ríspido). A prof. Carmem fala que a gente tem que se virar para fazer. Quem não sabe tem que aprender". (Tatiana)

Em síntese, os dados indicam que a professora não auxilia os alunos nas avaliações, sequer tirando dúvidas da própria questão. Infere-se que a concepção de avaliação da professora Carmem está centrada em um modelo mais tradicional, em que

o conhecimento do aluno deve ser testado, desconsiderando-se seu avanço pessoal, ainda que pequeno.

## **Núcleo Temático 10 – Características da Professora Carmem**

Este núcleo reúne os relatos dos alunos e de suas mães referentes às características da professora Carmem. Os relatos foram retirados do Anexo2.

### ***Subnúcleo 10.1 - Opinião das mães***

Este subnúcleo revela as opiniões das mães dos alunos com relação à professora Carmem e seu trabalho pedagógico. Para as mães, o conteúdo das aulas muitas vezes é adequado, mas o que está aquém de suas expectativas é o modo de relacionar-se da professora com os alunos, como no relato abaixo:

“O jeito de ser influencia na aprendizagem sim, porque eles tão ficando tudo com medo da Carmem, não tão se soltando, não tão aprendendo. Ela não ta dando espaço pra eles. E eu fico muito em cima dela (prof. Carmem), ela sabe que eu cobro muito. Acho que se a mãe não for assim não vai. Se não tiver a mãe, (a criança) vai ficando presa. Se em casa não ajudar, não vai. Só sei que me falaram assim: Se a mãe vai lá reclamar, ela muda. Se não vai, ela fica do mesmo jeito. Brava, gritando, sem paciência. Ela mudou com a Talita porque eu fui lá. (...) Às vezes a Talita fala que a professora pergunta pra ela: “O que sua mãe achou desta atividade?”, porque ela sabe que eu fico no pé. (...) “Então, o conteúdo assim, eu acho que é bom. O problema dela é que ela não sabe lidar com as crianças. O jeito dela. E outra, ela não dá dever, e na classe ela sobrecarrega muito as crianças. Então não dá tempo nem pra respirar. Então, ela sobrecarrega muito. Então eu acho que às vezes ela parece uma doida, eu acho. (...) Tem um monte de criança que vem embora, tem medo. (...) E ela no começo proibiu letra de mão: “Quem escrever letra de mão aqui, não é pra fazer”. E olha o que ela falou: “Tem que aprender todo mundo junto, porque Deus fez todo mundo igual”. Olha que absurdo! Todo mundo é igual? Só sei que esta menina ficou assim: Deitava, dormia, sonhava com a professora. Daí eu também sonhava com aquela mulher. O pior é que daí pra frente é isso daí né, A Luciana, a Claudia (professoras da mesma escola), tudo o mesmo estilo né... (...) Acho que ela tá cansada de dar aula né, não tá nem aí, né”. (Dalva)

Para Dalva, o modo de ser da professora em sala de aula está intimidando e impedindo os alunos a participarem mais, soltarem-se e aprender. A mãe afirma que teve algumas conversas com a professora e, a partir de então, o relacionamento de Carmem com sua filha modificou-se. Para Dalva, o problema está no modo de lidar da professora com as crianças e na forma de distribuir as tarefas. Ainda segundo a mãe, a professora Carmem, logo no início do ano, impediu as crianças de escreverem com letra de mão, pois todos deveriam estar no mesmo ritmo, sob a alegação de que todos os seres humanos são iguais. Deste modo, ao querer tratar todos como iguais, a própria professora quer estabelecer um único ritmo para a sala, desrespeitando as especificidades de cada aluno. Relata que muitas crianças não querem ficar nas aulas, pois temem a professora. O mesmo aparece no relato de Susana.

“Este ano no começo o André falou que a professora era bruxa. Até ele está tendo umas dor assim, umas cólicas, até não foi a escola e o médico falou uma vez que é emocional. (...) Ah, todo mundo passa mal com ela...(risos). Acho que é a emoção da aula. Acho que da até nervoso de ir pra escola. Então, ela (prof. Carmem) não pode fazer isso né. Tá fazendo mal para as crianças. Ele tem que gostar de ir pra escola. Já vai com medo. Ele fala que ela grita muito, fica gritando com eles”.  
(Susana)

De acordo com Susana, o filho tem tido dores porque não quer ir à escola devido à “emoção da aula”. Infere-se que os gritos e o medo gerado estão atuando como inibidores do processo prazeroso de aprendizagem.

Para Dirce, que foi aluna de Carmem durante a Educação de Jovens e Adultos, falta para a professora atualização. Para ela, os professores devem atualizar-se sempre, o que não parece ocorrer com Carmem.

“Eles (alunos) perdem o ânimo de saber que vai acordar e vai pra escola e não vai ter nada de diferente, vai ser aquela rotina chata. Vai ser o batalhão, o general e os soldados. Eu tive aula com ela e ela é meio estupidona. Você tem inteligência e você se vira. É bem assim. Eu tive aula com ela em 1997! Você vê, o professor ele tem que sempre estar fazendo curso né, se atualizando. E ela não acompanha, pára no tempo e

ela sempre dá as mesmas coisas. Eu lembro que eu fazia isso. Era sempre texto e colagem, texto e colagem. Acaba virando aquele professor que o aluno fala: “Ai nem me fale, nem me fale”. Terrível, a gente não vê a hora passar pra ir embora logo. (...) Acho que o incentivo tem que vir do professor né, ele não ajuda e a criança não desenvolve né. Acho que vai tudo da conversa que você tem com seus alunos né”. (Dirce)

Além de destacar a importância da atualização dos conhecimentos dos docentes, Dirce afirma que o relacionamento da professora com os alunos assemelha-se ao de um general diante de seu batalhão, clima pouco motivador. Para Eleni, está evidente que a motivação da filha para ir à escola parece ter declinado:

“É, eu to lutando com a Ariane que ela tem que ir pra escola, que ela tem que aprender, que ela tem que passar de ano, que ela precisa ser alguém na vida, que ela tem que estudar. Este ano eu to lutando e eu vou lutar o ano inteiro com ela pra ir (à escola), porque ela tem que ir. O ano passado não precisava. Dava o horário ela ia lá e se trocava, se arrumava. Não via a hora de chegar na escola, de ver a professora. Adorava levar flores para a professora de presente”. (Eleni)

Outra característica da professora, relatada por pais e alunos, é o modo de tratamento diferenciado da professora perante a classe:

“(...) A Carmem faz diferença (no modo de tratar as crianças). A Tatiana, a Alline e a Talita tiraram notas boas, aí ela falou que ia chamar as crianças que tiraram notas boas para ir na reunião dos pais e falar pros pais. Mas aí eu falei: É errado isso. Fica fazendo comparação pros pais, dizendo que estas crianças são melhores que as outras. A Tatiana fala que ela fica chamando elas de amorzinho. A minha sobrinha (já estudou com a prof. Carmem) comentou isso: “Quando a criança é boa, olha tia, ela destaca a criança”. (...) Ela tá fazendo as crianças ter uma competitividade né. Uma competir com a outra né. A Tatiana fala assim: “Ai mãe, eu terminei e a professora me chamou de anjinho, me abraçou, me beijou”. Aí eu falei iii... Depois as crianças ficam com raiva e começa a falar que a criança é puxa saco da professora”. (Maria)

A partir do relato acima, nota-se que a professora relaciona-se diferentemente, dependendo do aluno. Se o aluno tem boas notas ou outros atributos valorizados por ela, há um destaque para esta criança e uma relação de maior proximidade. Para Maria, este modo de diferenciação entre os alunos está criando um clima de competitividade

entre as crianças. Assim, infere-se que as mães, apesar de respeitar os conhecimentos da professora, criticam o modo de relacionar-se da professora com os alunos. Para as mães, as estratégias de imposição de ameaças para tirar notas boas, valorização dos melhores alunos, a falta de paciência da professora, entre outras características, tem contribuído para um menor desejo dos alunos de freqüentar as aulas ou de freqüentá-las sem o encorajamento para a participação efetiva das atividades.

### ***Subnúcleo 10.2 - Opinião dos alunos***

Neste subnúcleo, reúnem-se os relatos relacionados às opiniões dos alunos sobre a professora Carmem. Os trechos a seguir foram selecionados para exemplificar a opinião dos alunos.

“Na segunda série agora tá ruim, porque assim, a professora, mesmo se ficar quietinho ela grita e se assim, ela vê que tá pouca coisa na lousa ela vai lá e passa mais. Mudou tudinho! Até o jeito da professora. Essa professora Carmem é má. (...) não dá vontade nem de ver a cara dela. E pior que, quando ela fica brava ela faz aquele bico chato assim. Até no recreio é diferente. A professora Helena ficava sempre com a gente, mas a Carmem não. Ela desce (para sala dos professores) e não vê o que tá acontecendo com a gente. Ela deixa pra diretora lá, ver a gente. O pior é que ela chega atrasada do recreio. Ai a gente tem que descer com a Ivani (inspetora). Porque ela (prof. Carmem) é folgada, ela não se importa “cá” gente. (...) Ela não empresta o livro porque ela não confia na gente”. (Ariane)

“Mudou bastante (da primeira para a segunda série). Ela (prof. Carmem) vai chamar alguém ela já começa gritar que nem uma doida. Parece que ta chamando uma pessoa que ta fazendo desobediência. (...) Quando ela gosta de uma criança e ela já terminou a atividade, a prof. fica quase cinco minutos se agarrando lá com uma criança”. (Talita)

Nos trechos acima, nota-se que os alunos mencionam as características da professora Carmem, tendo como referencial a experiência que tiveram com a professora Helena. Para as alunas acima, a maior diferença está no tom de voz da professora, que grita em todos os momentos, podendo o aluno estar quieto ou bagunçando. Ariane sente a diferença também com relação à proximidade da professora. Segundo ela, a

professora Carmem não se aproxima dos alunos no intervalo e chega atrasada na classe. A aluna diz que isso ocorre porque a professora é folgada e parece não importar-se com eles. A aluna também acredita que a professora não confia nos alunos, pois não permite que eles emprestem os livros da escola, hábito comum do ano anterior.

Talita percebe que o tratamento da professora é variante, dependendo do aluno.

Giovani e Tatiana também notam o mesmo fato.

“Ela trata nós diferente. Tem os queridinhos dela, os espertos. Ela só manda quem ela gosta ir lá na frente. Ela deixa quem fica mais quieto ir lá na frente tomar conta da sala. Pra mim ela é um pouco carinhosa. Às vezes eu falo: “Pro deixa eu ir beber água?”, aí ela fala: “Ai me dá um abraço!”. As outras crianças ela não abraça, nem todas, só estes espertos. (...) Tem até gente que chora que não fez isso com ela. E tem gente que chora porque as coisas pra eles, e pra mim também, ficou um pouco difícil e eles não quer fazer, porque quer ir embora pra casa. É um susto que dá. Pra maioria das meninas dá medo, até pra pedir no banheiro”. (Giovani)

“Quando a criança termina a atividade, ela manda as crianças sentar no colo dela e fica abraçando, apertando. A Carmem faz isso para provocar os alunos e para eles fazer mais rápido. (...) E ela só fala da filha dela. Que a filha dela sabe isso, sabe aquilo, sabe pintar e nós não sabe. Ela fala o horário que a filha dela dorme e a hora que ela acorda e que nós tem que fazer igual. (...) A professora Carmem só elogia quatro (alunos): Eu, a Talita, a Alline e o Ricardo. O Roberto só tira vermelha, só D. Por causa do comportamento. Nas atividades ele tirava tudo B e agora a professora Carmem mistura as atividades com o comportamento. Então, se ele tira B e o comportamento ele tirava D, agora ele fica com vermelha. Ela falou que deu E pra ele”. (Tatiana)

Nestes dois trechos, nota-se que a participação em algumas atividades é privilégio de poucos e que a professora demonstra proximidade com alguns alunos, “os mais espertos”, segundo Giovani. Para Tatiana, esta manifestação afetiva da professora, em público, com estes alunos é uma forma de provocação para os demais alunos. A aluna ressalta que a professora comenta as atividades realizadas por sua filha de quatro anos, que ela considera superior a alguns alunos da classe. Tatiana afirma que são apenas quatro alunos os merecedores dos elogios de Carmem, e que ela modifica as notas dos alunos, conforme o comportamento.

Diante deste panorama, infere-se que os alunos não se mostram satisfeitos com o modo da professora em sala de aula e a caracterizam como uma pessoa que, apesar de dizer que todos foram criados iguais e são iguais, diferencia nitidamente os alunos no modo de falar com eles, de auxiliar, avaliar e na permissividade. Em suas tentativas de demonstração afetiva, poucos alunos são alvos de sua atenção. Certamente estas serão questões para posterior discussão.

## ***Núcleos Temáticos sobre as Concepções de Educação das Mães e a Mediação da Família***

### **Núcleo Temático 11- Qualidades essenciais de um bom professor**

No presente núcleo, estão os relatos das mães acerca das características que julgam essenciais em um bom professor.

“Qualidade acho que primeiro de tudo é ele (professor) gostar do trabalho dele. Eu acho que é essencial. Trabalhar com amor. Ter o dom de ser. E segundo, ter carinho, ter atenção. Não pensar só na quantidade, mas na qualidade do que ta ensinando. Acho que é o essencial”. (Eleni)

“Eu acho que é dar mais atenção ao aluno, ter mais proximidade com os alunos, com todos né e até mesmo mais individual né. Porque uns aprendem com facilidade né, outros não. E tem este negócio da vergonha. Então eu acho que não é só passar, escrever, falar e falar”. (Joana)

As mães entrevistadas acreditam que, para ser um bom professor, é necessário, além do domínio do conhecimento de ensino específico, gostar do trabalho que realiza, sendo atencioso e carinhoso com os alunos, mantendo uma relação de proximidade com os educandos. Segundo as mães, uma relação marcada pela compreensão e pelo carinho facilita o aprendizado. Maria, com o relato a seguir, defende esta tese.

“Eu acho que a professora sendo carinhosa, as crianças têm mais facilidade pra aprender. As crianças vão com mais vontade pra escola. Eu acho que as crianças às vezes vêem a professora como uma mãe. (...) Às vezes a criança se sente melhor na escola que em casa. Então a professora tem que ser carinhosa, tem que dar atenção. (...) Eu acho que

a escola tem que deixar uma coisa boa pra eles né. Não adianta você ir pra escola só fazer, fazer, fazer as coisas. Porque eles não têm que aprender só aquele básico né. Tem que saber mais coisas né. Tem que ter incentivo”. (Maria)

Portanto, observa-se que as mães consideram não apenas o conhecimento básico de ensino do professor, pois dizem não importar que os alunos apenas façam muitas atividades. Diferentemente, é essencial, para estas mães, a qualidade da relação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizado. As mães salientam que, se houver uma relação afetiva positiva na relação educando-educador, possivelmente as crianças terão mais motivação para a escola e maior facilidade para o aprendizado, visto que não terão medo ou vergonha de participar das aulas, o que de fato auxilia no desenvolvimento dos alunos. O incentivo do docente também é ressaltado pelas mães como qualidade essencial.

## **Núcleo Temático 12 - Concepção sobre a formação do leitor**

Neste núcleo estão os relatos das mães acerca de suas concepções sobre a formação do sujeito leitor. De todas as mães entrevistadas, uma única acredita que a criança apresenta tendências inatas para gostar de ler:

(O gosto pela leitura) “Um pouco é da criança mesmo. Eu acho que um pouco é. Acho que nasce com uma tendência. Aqueles que não têm muito interesse é difícil mesmo. Se você falar pra ler, eles não vão querer ler. Ela (filha) lê porque gosta mesmo. Eu não fico comprando livro, não fico obrigando a ler. (...) Eu lia para ela dormir quando era pequena, agora não leio mais porque já esta grande né, agora já sabe ler sozinha...”. (Joana)

Joana acredita que a filha lê porque nasceu com uma tendência para gostar da leitura, por isso não tem hábito de comprar livros ou obrigar a leitura. Apenas relata que lia para a filha, quando ela era menor. A mãe, no entanto, desconsidera os livros emprestados por incentivo da professora e a sua mediação em sala de aula.

As demais entrevistadas acreditam que o gosto pela leitura é desenvolvido de acordo com o incentivo que a criança recebe. Algumas acreditam que há uma combinação entre inato e construção. Ao opinarem sobre a formação do leitor, as mães indicam como é a mediação da família e suas concepções acerca de quem são os principais agentes influenciadores neste processo de formação do sujeito leitor.

“Ai eu acho que é incentivo (que motiva a leitura). (...) Que nem meu sobrinho tem a idade dela e a minha irmã não incentiva ele, a escola também é bem diferente e ele não gosta. Eu acho que se pegar, ativar... (...) Acho que você tem que trabalhar (...) A Talita desde pequeninha eu já incentivava. Ela (aluna), quando tinha um ano, acho que um ano e meio, que eu tinha aquelas lousinha com alfabeto, eu ensinei ela a letra D do nome da mãe e deste jeito. Ela sabia cor, sabia tudo já. Então eu incentivo muito ela, pego no pé dela, sou mãe chata.

Eu comprava (livros). Sempre comprei, desde os três anos. Ela gostava. Ela gostava de histórias. Lia histórias para ela, eu sempre comprei livro pra ela, estes livrinhos (livros que custam na faixa de 1 real e são vendidos em lojas de 1,99). Toda vez que saía comprava livro. Ela lia, mas não foi que nem na primeira série não, que ela pegou o gosto mesmo. Ela lia, mas não era com aquele gosto. Agora na primeira série, que ela foi pra escola, começou a estudar, trabalhar com os livros, todo dia ela tava com livro na mão. Caderno e livro na mão. (...) Então, eu acho que como eu comecei desde cedo, ler, comprar livros, incentivar ela, eu não tive trabalho agora. Ela gosta, não precisa ficar falando. Ela vai lê, não precisa ficar pegando no pé dela. Se deixar ela fica o dia inteiro lendo, a noite (risos). Às vezes, meia noite, falo: Vamos dormir Talita! E ela ta lá lendo. Então não sei se é porque comecei cedo, a comprar livros pra ela, ela pegou gosto desde cedo. Eu não tive problema não... Daí também ela pegou uma professora boa, que se preocupou bastante com os livros né. Acho que a leitura, nossa! Foi ótima! Foi ó!” (expressão de satisfação). (Dalva)

Neste relato, Dalva defende que a criança aprende a gostar de ler por incentivo. Segundo ela, o sobrinho, que tem a mesma idade de sua filha, não gosta de ler e a explicação para o fato não está na incapacidade da criança de gostar de ler, mas, porque, na sua concepção, o sobrinho não teve incentivo da mãe e da escola. Para Dalva, sua filha hoje gosta de ler porque, desde pequena, houve incentivo de sua parte e complementa dizendo que, posteriormente, a professora também incentivou a leitura, o que contribui para o processo de formação de leitora de sua filha, que lê

autonomamente, segundo o relato. O relato de Ivone também ressalta a importância de seu incentivo para que a filha começasse a gostar de ler.

“Bom, no caso da Alline eu percebi que (...) tudo que ela via eu fazendo ela queria fazer junto. (...) E ela via eu escrevendo e ela queria. Já tinha que dar um lápis ou uma caneta também pra ela rabiscar. Então ela já começou assim, então eu acho que tudo que vê fazendo, a criança quer acompanhar né. (...) Eu lia pra ela dormir e ela foi se interessando. Desde criança! Antes do pré eu já lia pra ela. De tanto que eu lia, ela decorava os livrinhos de história. Então desde pequenininha eu ia lendo. Eu uso óculos né, então eu ia passando o dedinho e ela falava “Mãe onde você ta?” e eu ia passando o dedinho depois ela pegava o livrinho e ia com o dedinho linha por linha falando a história, só que ela não sabia ler. Era livros deste de história de fadas, Cinderela (risos). Estas historinhas românticas. (...) Acho que começa a gostar de ler por causa de incentivo! Eu acho que seja isso! Eu trabalho em casa, ela me viu lendo, eu lia pra ela. (...) (A leitura) desenvolveu bem a Alline. Desenvolveu a fala, que ela queria falar as palavras corretamente, desenvolveu a mente né”. (Ivone)

Ivone relata que sua filha, que também está se constituindo leitora, começou a gostar de ler com sua mediação. Segundo a mãe, tudo que ela fazia a filha gostava de imitar, acontecendo o mesmo com a leitura. Neste relato, evidencia-se a importância dos pais não apenas reconhecerem a importância da leitura, mas demonstrá-la em seus próprios atos. Para outras mães, apesar de suas mediações, a figura principal que incentivou a leitura para seus filhos foi a professora.

“Eu acho que as pessoas vão se adaptando por incentivo porque pra você pegar o livro e lê, você tem que gostar do livro, se interessar. Tem que ter um incentivo, se não a pessoa não... Pra pessoa pegar um livro tem que ter um incentivo. (...) Acho que a principal pessoa que incentiva as crianças a ler é o professor. Nem tanto da nossa parte (família), mas dele. É porque eles (alunos) estão descobrindo uma fase nova né, então ele (professor) demonstra bastante conhecimento, várias coisas. Ele te empolga cada dia que passa mais. (...) O incentivo vem mostrando livros pra eles. (...) Aí eu incentivo muito eles a ler. (...) Porque tudo hoje em dia é leitura. A pessoa que lê hoje em dia ela vai fazer alguma coisa ela capta tudo mais rápido. Fica mais esperto”. (Dirce).

Para Dirce, a criança não pegará um livro se não for incentivado a fazê-lo. Ressalta que o incentivo maior é proporcionado pelo professor, porque é a figura que demonstra mais conhecimento. Para Eleni, o professor é fundamental para incentivar o

aluno a ter uma relação afetiva positiva com a leitura; todavia, ressalta que esta relação só ocorrerá se o próprio professor relacionar-se afetivamente com a leitura.

(Gostar de ler) “Se desenvolve. Eu acredito! Acho que ninguém nasce querendo ler! (ri). É que nem eu falo pra você: se não fosse a Helena o ano passado, a Ariane não gostaria de ler! Porque eu tive o Marcelo (filho que está na quinta série) ela é uma ótima professora, a Cida (ex-professora de seu filho), só que ele não tem amor ao livro. Por quê? Porque não era uma professora que se dedicava a contar historinhas. A dar um dever que ele lesse historinha em casa. Entendeu? Então eu acredito que isso aí nasce na pessoa dependendo com quem que você ta convivendo. (...) Eu penso que quem lê muito se torna muito inteligente. Eu falo isso por causa da minha irmã. Ela adorava ler e assim, ela é muito inteligente. E eu acredito que isso daí vem através da leitura. Quanto mais a pessoa lê, mais inteligente fica. Eu acredito nisso. Por isso que eu incentivo a Ariane a ler. (...) Eu sempre gostei de comprar livrinhos. Sempre gostei. Porque quando eu era criança meu pai comprava pra mim. Até hoje tenho saudades daqueles livros, daquelas histórias. Eu amo conto de fadas. Amo. Adoro lê livros, adoro vê vídeo. (...) Eu acho que antes eu tinha mais tempo pra ler, agora não tenho. Eu lia assim, quando ela tava no Jardim Um, Jardim Dois. Agora ela pegou amor, então ela mesmo lê. Eu conto história para eles assim: Eu leio uma parte aí eu falo: “vocês entenderam? Então foi isso que aconteceu, por isso que aconteceu” pra eles entender bem pra quando você chegar no final da história eles sabem contar a história que eles ouviu pra qualquer outra pessoa. (...) Agora quando ela começou na primeira série em diante eu não lia mais, porque aí ela pegou amor ao livro e acredito que foi por causa da Helena. Daí que ela pegou amor ao livro, a prestar atenção nas historinhas. Tanto é que agora aonde a gente vai, ela quer comprar alguma coisinha pra ler. (...) Quando a Ariane também não sabia ler aí ela falava: “Mãe lê pra mim” Ai eu tava ocupada às vezes eu lia e quando não dava eu falava: “Filha você olha o desenho e você pensa como que é a história!”. Ai às vezes eu contava a história e pedia pra ela repetir. Eu fazia com o Marcelo também, mas eu acredito que depende muito da escola também. A escola tem que exigir. As professoras não ligavam. Daí você vê, isso daí (falta de leitura) atrapalha até na redação”. (Eleni)

No trecho acima, extraído da entrevista com Eleni, nota-se que ela mediou a relação dos filhos com a leitura ao comprar livros, ao ler e ao demonstrar que gostava de ler, desde a infância. Para a mãe, a leitura é importante, pois acredita que torna a pessoa mais inteligente, a exemplo de sua irmã. Todavia, a mãe ressalta que sua mediação não foi suficiente para fazer com que o filho se tornasse leitor. Ao contrário, a filha que recebeu a mesma mediação de sua parte, apresenta maior proximidade com

a leitura. Para Eleni, está claro que a diferença está na mediação das professoras. Segundo ela, a professora de seu filho não lia e não incentivava a leitura, diferente de Helena, que para ela foi a responsável por fazer a filha “pegar amor ao livro”.

Além da mediação das mães, pais e da professora, a mediação dos primos mais velhos apareceu como importante, em um dos relatos:

“Ai eu acho que é as duas coisas (incentivo e inato que causa gosto pela leitura). Eu não sou muito chegada (a ler). O pai dela já gosta de ler, acho que já vem um pouco dele. Mas o incentivo é bom também. Até dos professores mesmo. Que nem a Tatiana eu achei que ela encontrou muito incentivo. E a Tatiana também acho que teve bastante incentivo das minhas sobrinhas. Ia lá, brincava no quarto de escolinha. (...) Ela tem uma gaveta só de livro e ela deixava ver”. (Maria)

Para Maria, a explicação para a sua filha gostar de ler está tanto na dimensão biológica, herdada do pai, quanto no incentivo das sobrinhas mais velhas, que brincavam com a filha e disponibilizavam-lhe uma variedade de material de leitura. Diante dos relatos, pode-se compreender que as mães que acreditam que a formação do sujeito-leitor se dá por incentivo e de acordo com a mediação, preocupam-se mais em oferecer materiais de leitura aos filhos ou reconhecem o trabalho dos docentes, ao passo que a mãe que pensa no processo de formação do leitor como inato, acredita que pouco pode fazer pelos seus filhos, porque estão predestinados a relacionar-se de uma determinada maneira com a leitura.

### **Núcleo Temático 13- Hábitos de leitura da Família**

Os hábitos de leitura da família compõem o presente núcleo com os relatos das mães e dos alunos. Algumas mães revelam que gostavam de ler; todavia, com a correria do cotidiano, acabaram diminuindo a frequência de suas leituras.

“Até os meus trinta anos eu lia bastante. Nessa idade eu lia bastante. Agora já falta tempo pra gente (risos). Sei lá, o dia a dia é mais corrido, acho que a paciência da gente falta também. Às vezes eu leio assim pra ela, pra incentivar ela e pra ela não perder o ritmo né. Porque às vezes

ela fala “Mãe eu leio dois livros e você lê dois livros” É assim (risos). Quando ela quer que lê, tem que parar tudo que eu to fazendo e tem que atender” (risos). (Ivone)

“Ah, tem uma fase, uma época que sempre lia gibi. Depois acho que me envolvi mais com a filha pequena, daí foi parando. Teve uma fase que teve muito livro. Mas ultimamente não. Ele até cobra às vezes, mas só as vezes que eu leio. É aquela correria, tem que cuidar dela (filha de dois anos). Ele gosta muito que lê pra ele. Sempre pede pra ler. Mas faz um tempinho que eu não to lendo, nem pra mim, nem pra ele”. (Susana)

Nos dois relatos, as mães revelam que diminuíram a frequência de suas leituras e que lêem apenas quando solicitadas pelos filhos. Os alunos relatam que os pais já não lêem mais para eles, porque agora já sabem ler, o que indica que os pais não mantêm um hábito de leitura próprio.

“Agora eles (pais) não lê mais, mas nós que tem que ler né, já sabe! Agora minha mãe fala: quando chegar, quando minha mãe vai pra cidade né, ela fala: “quando eu chegar eu quero vocês lendo um livro”. Aí eu lia um monte. (...) Minha mãe lê bastante, mas eu nunca vi ela lendo (sozinha). Acho que é porque ela lava bastante louça. Aí quando ela acaba eu falo pra ela ler, aí ela lê às vezes. Lê pra mim. As vezes quando eu levava dois ou três livros, ou quatro né, aí eu lia, dava um pra minha mãe, um pro meu pai e um pro meu irmão lê um né. Aí cada um lia um”. (Rafael)

Neste relato, Rafael diz que, apesar de a mãe incentivar a leitura, exigindo que lesse mesmo na sua ausência, nunca a viu lendo um livro sozinha, a menos que ele pedisse que lesse um livro para ele. Um momento em que a família lia, segundo Rafael, era quando a professora emprestava mais de dois livros e, deste modo, ele distribuía os livros à família para que cada um pudesse ler.

Encontraram-se, também, mães que declararam não gostar de ler, como exposto no relato de Dalva.

“Eu não (tinha hábito de ler). Detestava ler! (risos). Agora também que eu to descobrindo (risos). Mas mesmo assim eu comprava! Sempre comprei livros... aqueles negócios de pintar né. Dava pra ela. Este ano, também entrei na Liturgia, lê. Descobri que ler é bom... Agora também to pegando gosto pela leitura! (risos) É bom né, que faz falta pra gente né”. (Dalva)

Em seu relato, Dalva inicialmente diz que detestava ler, porém, afirma que vem descobrindo o gosto pela leitura, o que a fez entrar para a Liturgia da igreja que freqüenta. Segundo ela, mesmo inicialmente não gostando de ler, incentivava a leitura para a filha com a compra de livros e materiais de pintura. Para Dalva, o incentivo era importante, mesmo que ela não gostasse de ler, pois assumia a concepção de que a criança aprende a gostar de ler através de incentivo, como exposto no núcleo temático anterior, no qual defende claramente esta tese.

Considera-se, diante dos relatos, que a maioria das famílias não tem hábitos próprios de leitura. A maioria das mães relata que liam apenas para os filhos, antes de dormirem; no entanto, esta prática tem se tornado menos freqüente, pelo fato de os filhos já terem autonomia para a realização das leituras. As mães que relatam gostar de ler, também indicam que diminuíram a intensidade da leitura, em decorrência da falta de tempo no cotidiano. Os próprios filhos relatam notar que os pais não lêem para si próprios, explicando que não possuem tempo; no entanto, declaram que os pais os incentivam para a leitura.

#### **Núcleo Temático 14- Acesso aos livros fora do contexto escolar**

Neste núcleo, constam os relatos dos alunos com relação ao acesso que possuem aos livros fora do contexto escolar.

“A escola não tem biblioteca (...) Mas eu tenho livros em casa. Tem um monte. Mas tem mais na escola”. (Talita)

“Os livros que eu tenho em casa é mais de cem. De tanto que ela (mãe) comprava. De tanto que eu querer”. (Alline)

“(...) Eu tenho uma montanha de livros, daí cada vez que eu chego na minha casa sabe o que eu faço? Eu pego só uma pilhinha de livros daí eu pego assim, coloco em cima da mesa lá no quintal, daí eu fico sentada numa cadeira lendo aqueles livros lá”. (Thais)

“Em casa eu tenho uns dez (livros), mas não é tão legal igual da escola”.  
(Rafael)

Nos quatro relatos selecionados acima, nota-se que os alunos possuem livros em casa, porém em quantidades variadas. Todavia, Rafael ressalta que os livros que possuem em casa não são atraentes como os da escola. Os livros que possuem em casa são livros que herdaram dos pais ou livros de contos de fadas, impressos em uma versão popular. Nas entrevistas, os alunos levaram alguns exemplares de seus livros. Obtiveram-se, nos relatos, dados que indicam que a maioria dos livros dos alunos era comprada, geralmente, nas feiras de livro realizadas na própria escola, quando havia alguma festa comemorativa ou reunião de pais.

“Nem tem livro la (na casa do aluno). Não, eu até tenho uns livro lá, só que eu já li todos. Acho que tinha doze livros. Que eu comprei quando teve aquela festinha, dez reais e vinha doze livros. Vem um CD. Tem os sete erros, tem pra pintar”. (Guilherme)

“Ela (Alice) tem, uns (livros) que a professora deu. Não estes livros assim de gibi. São uns que a professora deu. Tem o de Português da segunda série. Agora ela não traz mais livros que nem o ano passado. Ela tem que ler as historinhas da primeira série, que a professora Helena fez e tem alguns velhinhos, que eu andei comprando. Porque toda vez que tinha feirinha de livro aqui, ela queria porque queria que eu comprasse. Tem uns que tem historinha e depois pra pintar. Ela adora”.  
(Sonia)

Nota-se que as coleções de livros vendidas com um preço baixo, na própria escola, facilitavam a compra de livros pelos pais, que muitas vezes adquiriam os livros apenas neste local. Outros alunos, no entanto, não possuíam acesso algum aos livros fora do contexto escolar, como o aluno João.

“E em casa não tenho livrinho. Só o dos Três porquinhos que a prof. fez. Eu gostei. Eu guardo aquele livro até hoje”. (João)

João, apesar de relatar não ter livros em casa, não se esquece de dizer que tem o livro dos três porquinhos feito em classe. Para outros alunos, como Victor, também é importante ressaltar a presença dos livros feitos na própria escola.

“Eu tenho alguns né (livros em casa). Uns feito né, tipo este daqui (mostra o livro do “O Caso do Bolinho” que fizeram com a professora Helena) e outros lá não feito e uns que ficam em cima do guarda-roupa né”. (Victor)

Observa-se que Victor legitima os livros criados em sala de aula, dizendo que tem livros “feito” e “não feito”. O aluno indica que alguns livros ficam sobre o guarda-roupa, ou seja, com acesso não facilitado. Portanto, elucida-se que há uma grande desigualdade de acesso aos livros fora do contexto escolar. Enquanto alguns alunos dizem ter “uma montanha de livros”, outros relatam ter apenas os “livros feito”. Em virtude deste fato, ressalta-se a importância do acesso ao livro no contexto escolar e a possibilidade de empréstimo do material para os alunos.

## 5. Discussão dos Dados e Considerações Finais

Este capítulo tem por objetivo fazer uma discussão dos dados, dialogando com a fundamentação teórica apresentada anteriormente, buscando tecer algumas interpretações e considerações para os resultados expostos.

Evidenciou-se, ao longo deste trabalho, que o objetivo inicial desta pesquisa era descrever as práticas pedagógicas de uma classe bem sucedida, entendendo o sucesso pela boa qualidade da produção da escrita e da leitura dos alunos, a boa qualidade da mediação professor- objeto de conhecimento- aluno e, em linhas gerais, a motivação dos alunos e do professor no processo educativo. Todavia, conforme já explicitado, a pesquisadora observou que havia um intenso trabalho pedagógico, da professora investigada, direcionado para as práticas de leitura, o que a levou focalizar a pesquisa nesta direção.

Deste modo, passou-se a observar e descrever as atividades de leitura realizadas na sala de aula investigada, além da realização de entrevistas com os alunos que focalizavam, entre outras temáticas, as seguintes questões: o que pensavam sobre a leitura? como caracterizavam a relação afetiva que possuíam com o ato de ler? como era o acesso aos livros? qual era o modo de ler da professora em sala de aula?. Os dados indicavam que os alunos estavam construindo uma relação afetivamente positiva com a leitura em decorrência, certamente, da proposta pedagógica assumida pela professora.

No ano seguinte, a pesquisadora retornou à sala de aula dos alunos investigados e deparou-se com uma nova professora que apresentava um trabalho pedagógico divergente do que vinha sendo proposto no ano anterior. Na nova sala de aula, o acesso ao livro não era facilitado, não havia empréstimo de material de leitura e a própria professora raramente lia para seus alunos. Naquele momento, ao presenciar os mesmos sujeitos em diferente contexto de mediação da leitura, decidiu-se problematizar as

repercussões afetivas na relação do aluno com este objeto de conhecimento em decorrência das diferentes práticas pedagógicas assumidas pelas duas professoras, alterando-se, portanto, o objetivo inicial da pesquisa.

A partir do referencial adotado, refutava-se a tese determinista de desenvolvimento humano. Compreendia-se, portanto, a constituição do sujeito a partir de determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, na qual a interação com o “outro” faz-se mister nesse processo. Assim, nesta perspectiva, a formação do leitor não poderia ocorrer diferentemente. Se o sujeito forma-se a partir de suas histórias de mediação, não sendo geneticamente determinado para gostar de estudar, dançar, pintar e ler, por exemplo, pressupõe-se que para constituir-se leitor, o sujeito deve necessariamente estar inserido em contextos de leitura.

Atualmente, vive-se em uma sociedade letrada, de modo que a leitura e a escrita são fundamentais para todo cidadão. Em virtude deste contexto, o analfabeto tem dificuldade de inserção social e facilmente lhe é imposto o estigma de “sujeito menor”, porque dificilmente pode ser independente para realização de todas as formas de interações sociais como, por exemplo, ler um bilhete, redigir uma carta, ler um jornal (Ratto, 1995). Neste sentido, a escola apresenta um papel fundamental, pois é a instituição-mor, responsável pelo ensino e aprendizagem dos conteúdos historicamente construídos.

Com o propósito de atender as demandas do desenvolvimento econômico e diminuir o grande contingente de analfabetos do país, a educação de massa democratizou-se, ocorrendo o processo de escolarização da alfabetização (Cook-Gumperz, 1991; Soares, 1998; Di Nucci, 2001; Leite, 2001). Segundo Di Nucci (2001), quando a alfabetização atrelou-se ao processo de escolarização, houve uma cisão entre a escrita escolar e a escrita social, pois se compreendia o sujeito alfabetizado por sua

capacidade de codificar e decodificar o código escrito, sendo o seu aprendizado baseado em práticas mecânicas de memorização e repetição. Para Leite (2001), neste modelo tradicional, há uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem da escrita, pois, a criança, que desde a tenra idade vai apreendendo a escrita e suas funções sociais através da interação com o ambiente no qual convive, ao entrar na escola, inicia um processo de aprendizado da escrita com textos descontextualizados, que visam ao código, em detrimento do significado.

Deste modo, o aprendizado da leitura e da escrita tornou-se irrelevante para o aluno, não despertando sua motivação, visto que a atividade lhe parece insignificante e destituída de função social. Compreende-se, portanto, o surgimento do enorme contingente de analfabetos funcionais- pessoas que, apesar de codificar e decodificar, não são capazes de compreender o que lêem e que muitas vezes não conseguem expressar-se através da escrita de forma inteligível (Soares, 1998).

Leite (2001, 2006b) defende que o envolvimento com práticas de leitura e escrita é condição necessária para o exercício pleno da cidadania, considerando, portanto, a escrita como essencial para a formação do cidadão crítico e transformador. A partir destas reflexões, não é mais possível conceber a escrita como propunha o modelo tradicional. Tentando resgatar a importância da funcionalidade da escrita, surge em nosso meio o conceito de letramento:

“Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 1998, p.39).

Em virtude do novo contexto, propostas e reflexões surgem reconfigurando-se o papel do aluno e do professor: o aluno não é mais visto apenas como o ser que nada sabe e o professor não se constitui apenas como o transmissor de conhecimentos.

Modifica-se a concepção de linguagem, a leitura e escrita não são mais passíveis de serem apreendidas apenas pela memorização e repetição mecânica, ressaltam-se suas funcionalidades e sentidos, que são possíveis através dos momentos discursivos, enunciativos de quem escreve, de quem lê (Smolka, 1988). Entretanto, ainda parece haver um abismo entre as novas formulações teóricas acerca da leitura e escrita e as práticas cotidianas das escolas.

Faz-se mister ressaltar que, apesar de o sujeito estar em ambiente letrado, esta condição não é suficiente para a sua formação como leitor assíduo e crítico, pois as relações do sujeito com o mundo não são diretas, mas sempre mediadas por agentes culturais. Segundo Silva (1991)

“A existência de livros disponíveis e de fácil acesso não garante, por si só e necessariamente, o surgimento da leitura enquanto uma experiência de prazer e de conhecimento objetivo da realidade” (p. 13-14).

Mas, se o fato de o sujeito ter acesso ao livro não lhe garante o estatuto de leitor, qual o pressuposto fundamental para seu processo de constituição? A teoria Histórico-Cultural postulará que o leitor não se constitui na relação direta entre o material de leitura e o próprio sujeito, havendo sempre um agente mediador como elo entre estes dois elementos, sendo essencial a qualidade desta mediação. Leite (2006) ressalta que:

“os efeitos da mediação não são somente cognitivos, mas, simultaneamente, afetivos, e esses efeitos subjetivos determinarão as futuras relações que se estabelecerão entre o sujeito e os objetos de conhecimento” (Leite, 2006, p. 26).

Deste modo, alguns estudos (Grotta, 2000; Tassoni, 2000; Leite e Tassoni, 2002; Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003; Barros, 2004; Silva, 2005; Souza, 2005 e Leite, 2006) afirmam que a qualidade da relação que o sujeito estabelece com determinado objeto é

de natureza cognitiva e afetiva, podendo ser negativa ou positivamente marcada pelas histórias de mediações vivenciadas pelos sujeitos, durante suas trajetórias de vidas. Portanto, assume-se que a qualidade da mediação é crucial para a repercussão afetiva da relação sujeito-objeto.

Os resultados desta investigação são consoantes com as pesquisas acima citadas, pois, os dados indicam que a natureza afetiva da relação dos alunos com a leitura repercutem diferentemente a partir da qualidade da mediação das professoras e suas decisões pedagógicas. Tendo como base a descrição das atividades de leitura realizadas ou propostas pelas professoras e suas posturas em sala de aula, além das entrevistas com os alunos e suas respectivas mães, evidenciou-se que a professora Helena apresentava práticas pedagógicas que valorizavam a formação do leitor. Todavia, constatou-se que a professora, que posteriormente assumiu a sala de aula dos alunos investigados, não deu continuidade ao trabalho de valorização da leitura; ao contrário, produziu um afastamento entre as crianças e a leitura.

Nos primeiro e no sexto subnúcleos temáticos, referentes às práticas de leitura das professoras em sala de aula, foi possível identificar diferenças cruciais entre seus modos de mediar a leitura, causando repercussões afetivas diversas para os alunos. A primeira diferença entre as duas professoras está nos hábitos de leitura em sala de aula - entendendo-se hábito de leitura não no sentido mecanicista do termo, que se opõe ao gosto de ler, como apresentado por Marcelino (2003). Neste caso, o hábito diário da leitura é compreendido como uma prática pedagógica prazerosa da professora, que intenciona a valorização da leitura no cotidiano da classe.

Os dados indicam que a professora Helena lia diariamente em sala de aula, muitas vezes lendo mais de um livro ou trecho de revista, jornal ou outro material de leitura. Para os alunos, o fato de a professora ler constantemente, indicava que ela

gostava desta atividade. Por outro lado, os dados revelam que a professora Carmem pouco lia na classe. Assim, os alunos identificaram-na como uma pessoa que parecia não gostar de ler, em virtude de sua esquivia para realizar leituras. Indicou-se que o ato de ler para a classe fez diferença para os alunos. De fato, quando os alunos chegam à escola, muitas vezes ainda analfabetos, lerão os livros pelos olhos dos professores, sendo eles importantes mediadores para a construção afetiva do aluno com o universo da leitura. A professora que lê diariamente para os alunos pode contagiá-los com o prazer que tem pela leitura, tentando incentivá-los, neste contexto, em que o ato de ler aparece permeado por sentimentos agradáveis. Para Mojica (2004):

“(…) ler é uma atividade que necessita ser desenvolvida, incentivada e inserida aos poucos na vida dos pequenos, mesmo quando ainda não são alfabetizados. (...) A leitura deve ser apresentada como uma ação lúdica e de diversão, primeiro passo para ser prazerosa”. (p.13)

Em virtude da leitura diária da professora Helena, os alunos parecem ter apreendido o valor que ela tem para a professora, compartilhando posteriormente do seu prazer de ler. Segundo Abramovich (1997), ouvir muitas histórias representa o início de uma aprendizagem, sendo muito importante esta ação para formar-se leitor. Também para Silva (1998), a leitura em voz alta, realizada pelo professor, é um momento importante para incentivar o gosto pela leitura, a partir do momento em que o professora mostra apreciar o texto, lendo-o de forma estimulante e envolvente.

Compreende-se que as leituras realizadas por Helena foram fundamentais para internalizar nos alunos a importância e o prazer da leitura, pois a professora não apenas dizia sobre sua relevância, mas ela mesma lia diariamente. Segundo Freire (1996)

“O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que eu mando e não o que eu faço’.

Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (p. 34).

Neste sentido, pode-se perceber que a diferença entre as duas professoras inicia-se na vivência, no próprio exemplo do que propagam. A escola e os professores discursam sobre a importância dos alunos lerem, mas como postula Paulo Freire, as palavras que não são vividas de fato pelas professoras pouco valem. Assim, o autor continua a defesa de que:

“Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que falo e o que faço” (p. 103).

Além do hábito constante ou não de leitura na sala de aula, inferiu-se ter sido decisivo para os alunos o modo de ler das professoras em sala de aula. Os dados revelam que a professora Helena lia e interpretava as personagens, fazendo entoações de vozes distintas, movimentando-se e percorrendo a sala ou ainda utilizando-se de recursos materiais como fantoches, ilustrações ou criação de cenários, que garantiam uma esfera lúdica durante a leitura. A professora Carmem, diferentemente, lia sempre de forma estática, sem alterações de entonação e materiais de apoio, segundo os dados.

Os alunos indicam a preferência pela primeira forma de leitura, mais dinâmica e atraente. Para os alunos, as expressões faciais da professora juntamente com a entonação de voz, despertavam-lhes ainda mais a imaginação sobre o texto lido. De acordo com Morais (1996):

“No nível afetivo também, a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entonação e de significação, daqueles em quem ela tem mais confiança e com quem se identifica. Para dar o gosto das palavras, o gosto do conhecimento, essa é a grande porta. (...) Nada melhor do que ter como meta seu prazer”. (p.172-173).

Os dados sugerem que é de extrema importância o modo como um texto é lido. Indicam, ainda, que a partir do reconhecimento do modo como a professora realiza a leitura, os alunos inferem se gostam ou não de ler e o valor que atribuem à leitura em seus cotidianos. No caso desta pesquisa, desvelou-se que a primeira professora envolvia-se completamente durante o ato de ler, de modo que os seus alunos percebiam a intensidade de sua paixão na realização desta tarefa, como relatou o aluno Guilherme:

“Quase todo dia ela lia lá na frente. Porque ela gostava. Pela cara dela ela gostava. Ela gostava de ler, ela sorria. Ela gostava. Só sei que ela gostava. (...) Ela gosta de ler e ela tem orgulho de ver nós lendo”.  
(Guilherme)

Grota (2000), ao defender que o ato da leitura é desenvolvido de acordo com as histórias de mediação dos sujeitos, diz que:

“O movimento do sujeito na busca de novas experiências de leitura, ou ainda, os motivos que o levam a ler e os significados que a leitura assume na vida do mesmo, possuem grande relação com as mediações que vivencia em seu ambiente cultural e social”. (p.154)

Portanto, pode-se dizer que a qualidade da mediação da leitura é fundamental para a constituição da relação do sujeito com a leitura. Se os sujeitos convivem com experiências de leituras que são apresentadas como atividades afetivamente positivas, colocadas como fonte de prazer, de informação e conhecimento, os sujeitos podem significar o ato de ler a partir desta concepção favorável de leitura. Todavia, ao inserir-se em um contexto em que a leitura é tida como uma obrigação sem qualquer relação de prazer, possivelmente será significada pelos sujeitos como atividade aversiva. Deste fato

resulta a importância não só do hábito de ler em sala de aula, mas, principalmente, do modo de mediar esta leitura e de significá-la.

A partir dos dados, atenta-se para a necessidade de o sujeito estar inserido em ambiente que valorize a leitura. Deste modo, na escola, é de extrema importância o incentivo do educador para a prática da leitura, devendo ele, em primeiro lugar, ser um leitor que vivencia esta prática e a valoriza. Simultâneo ao ato de ler, afirma-se o papel decisivo da qualidade da mediação para a significação positiva da leitura pelos possíveis leitores em formação. No entanto, um item de grande pertinência com relação à formação do leitor, ainda precisa ser mencionado.

O terceiro item dos primeiro e sexto subnúcleos temáticos desta pesquisa abordou o acesso que os sujeitos possuem aos livros no contexto escolar e a sua possibilidade de empréstimo. Pode-se supor que o sujeito possivelmente não desenvolverá o hábito e o gosto pela leitura sem que tenha acesso aos livros; portanto, este é mais um item decisivo para analisar se as práticas pedagógicas das docentes estão direcionadas ou não para o incentivo da formação do leitor.

A escola investigada não possui biblioteca, mas foi possível compreender que o acesso dos alunos aos livros ficou a critério das duas professoras investigadas. A professora Helena solucionou a dificuldade de acesso aos livros com a adoção de baús de livros e gibis, que disponibilizou no fundo da sala, ao alcance dos alunos. Segundo relatos, os alunos ficavam livres para escolher os livros a partir de seus próprios critérios, pegando-os quando esperavam a professora ministrar novo conteúdo e, uma vez por semana, eram obrigados a escolher um exemplar para ler em casa; todavia, os relatos indicam que o empréstimo de livros era feito diariamente, sem que a professora cobrasse esta atitude. Diferentemente, a professora Carmem optou por não manter o empréstimo. Ao temer que eles estragassem os livros, trancou-os em seu armário,

disponibilizando como material de leitura apenas o livro didático de Língua Portuguesa. Este apresentava alguns textos nas últimas páginas, que foram dados como sugestão de leituras, além de alguns gibis que ficavam sobre a mesa da professora e que ela própria escolhia para entregar aos alunos, sendo que eles não podiam levá-los para casa, exceto em um contexto, relatado pela aluna Ariane:

“Agora não (tem livros na classe como na primeira série). Ela (professora) tem, mas é só pra fazer a leitura de quem tá ruim. Ela não deixa (os livros) com a gente! Ela guarda tudo no armário dela com cadeado. (...) Pra quem tá ruim ela deixa emprestar o livro. Pra Talita, por exemplo, ela não deixa, porque a Talita já é boa”. (Ariane)

Assim, observa-se que o acesso ao livro, neste segundo momento, modificou-se. De fonte de prazer e fruição, o livro tornou-se instrumento de obrigação para os alunos “ruins”. Neste contexto, o livro associa-se às crianças que apresentam “deficiências” na leitura, não é para todos. Quem continuará querendo ler a partir deste estigma que se impõe? Desta forma, percebe-se que, nas duas salas de aulas, o acesso aos livros toma características diferentes, opostas. Compreende-se que, quando se objetiva que os alunos leiam, uma medida crucial é a disposição de materiais de leituras de fácil acesso aos alunos. Sabe-se que, atualmente, os alunos passam muitas vezes mais tempo na escola do que em suas próprias casas e nota-se que o poder aquisitivo das famílias muitas vezes não possibilita acesso aos livros, diante de outras inúmeras necessidades vitais às quais destinam seus salários. Deste modo, historicamente, o acesso aos livros e à leitura, que deveria ser um direito de todos os cidadãos, tornou-se um privilégio de poucos (Silva, 1991). Portanto, seria imprescindível que, na escola, o acesso ao livro fosse estimulado e democratizado, ação que, no entanto, fica a critério individual das professoras, no caso desta pesquisa.

No último núcleo temático, acesso aos livros fora do contexto escolar, encontrou-se que o acesso que os alunos possuem aos livros varia muito de sujeito para sujeito, dependendo não apenas da situação financeira, mas da própria concepção das mães acerca da formação do leitor e de sua própria relação com a leitura. Segundo Silva

“(…) as nossas *concepções* dos fenômenos, dos processos, dos objetos existentes no mundo afetam diretamente as nossas práticas sociais. Assim, aquilo que sei ou que penso ou penso que sei sobre o ato de ler ou, ainda, a forma pela qual eu concebo ou leio a leitura enriquece ou empobrece, dinamiza ou paralisa, dirige ou desvia, conscientiza ou serve para alienar as ações relacionadas com a formação de leitores”(2002, p. 47).

Assim, para as mães que acreditavam que o sujeito se constitui leitor a partir do incentivo, da criação do hábito através das histórias de mediação, houve indícios de que era importante comprar livros, ainda que dos mais simples, para o incentivo para a leitura desde a tenra idade. O mesmo não ocorreu com tanta intensidade para quem partilha uma concepção biologizante da formação do leitor. Os dados revelam que uma das crianças, em casa, possui cerca de cem livros, ao passo que outras apenas possuem os livros feitos na escola. Deste modo, se o acesso ao livro apresenta uma diferença abismal entre as famílias, insiste-se na relevância e na urgência de a escola democratizá-lo.

Como exposto anteriormente, a democratização dos livros e de outros suportes de textos ficou a critério das professoras e, em virtude de suas mediações, foi possível identificar diferentes repercussões afetivas na relação do aluno com a leitura. Estes dados compuseram o último item dos primeiro e sexto subnúcleos temáticos. De acordo com os resultados, as práticas pedagógicas da professora Helena conduziram os alunos a uma relação afetiva com a leitura. O incentivo constante da professora para que os

próprios alunos escolhessem os livros, a permissão para que os levassem para casa, o espaço concedido para a realização de leituras aos colegas e a valorização constante da figura do livro, geraram nos alunos uma satisfação da realização do ato de ler. Os alunos relatam sentirem-se importantes como a professora, na hora em que liam para a classe. Seus depoimentos estão marcados por conteúdos afetivos quando relatam sobre as leituras realizadas não apenas na escola, bem como em casa, sozinhos ou na companhia de familiares.

O trabalho da professora Helena com projetos literários foi marcante para os alunos, que se lembravam com detalhes dos livros mais trabalhados em sala de aula. A partir do incentivo da professora para o empréstimo constante dos livros, foi possível observar que os alunos habituaram-se a emprestar os livros com autonomia, escolhendo sempre mais de um exemplar por semana, ultrapassando a meta inicialmente proposta pela professora. Para os alunos, o livro estava associado como fonte de prazer e de conhecimento.

Todavia, quando os alunos passaram para a segunda série, sobre a mediação da professora Carmem, eles relatam ter diminuído a frequência das leituras, em virtude da grande quantidade de cópias que a professora exigia que fizessem em casa e, principalmente, pela falta de novos materiais de leitura. Como a professora não permitia o empréstimo dos livros, os alunos relatam que estavam cansados dos próprios livros, já lidos repetidas vezes. Na classe, os alunos dizem não gostar de ler, pois a leitura era avaliada pela professora, sendo que qualquer erro era fonte de sua ridicularização. Na classe, por não ter acesso aos livros, o aluno relata:

“Eu tô (sentindo falta do baú de livros) porque neste segundo ano, nós já é apegado a ler, só que agora não tem livro pra ler quando chega lá. Quando termina atividade, nós tem que pegar o livro (de língua portuguesa) e achar uma página pra ler. Eu acho chato porque tem que pegar o livro onde faz matéria”. (Giovani)

Portanto, percebe-se que havia uma condição favorável para a continuidade do projeto de valorização da leitura, haja vista que os alunos mantinham-se interessados, devido ao trabalho da docente do ano anterior; contudo, a condição foi ignorada pela professora da segunda série. Segundo Silva (2002), deveria haver uma “sensibilização da retina dos professores para olhar ativamente (com empatia) as necessidades reais e concretas das suas classes, dos seus grupos de estudantes” (p. 48). Entretanto, os professores parecem míopes para as necessidades de seus alunos. Para muitos professores, há a crença de que não é mais necessário trabalhar o incentivo à leitura com o avançar da escolaridade, pois, acreditam que depois do aprendizado da leitura e escrita já se constituíram como leitoras, o que, na realidade, não deixa de ser uma visão empobrecida do que seja um sujeito-leitor.

No capítulo de resultados, nota-se que, além de núcleos temáticos relacionados diretamente às práticas de leituras, foram criados núcleos relativos à escrita, ao dever de casa, à instrução e auxílio para a realização de tarefas, à correção de atividades, à avaliação, à caracterização das professoras, além das concepções das mães sobre as qualidades essenciais de um bom professor. Optou-se pela criação destes núcleos temáticos, pois foram conteúdos que apareceram frequentemente nas entrevistas e que enriqueceram a análise dos dados.

Ao analisar, por exemplo, as práticas relacionadas à escrita, na sala de aula e no dever de casa, pode-se compreender que as duas professoras trabalham com diferentes concepções. Helena, após pedir que os alunos lessem um texto, atribuía-lhes como

atividade escrita uma tarefa na qual dissessem o que acharam do livro, ao passo que Carmem fazia cobranças de interpretação de textos, na qual as respostas eram as transcrições de trechos do mesmo. No primeiro caso, a leitura deveria ser crítica, podendo o aluno dialogar com o texto, opinando sobre o mesmo, criando diferentes versões do livro, caso a original não lhes agradassem; todavia, no segundo momento, calava-se o aluno, que simplesmente reproduzia o autor. Por traz da tarefa escrita proposta pelas professoras, há indícios de como compreendem o processo de leitura. Segundo Silva (2002) “As teorias clássicas na área da leitura explicam três posturas distintas para um leitor na sua interação com os textos: o *ler as linhas*, o *ler nas entrelinhas* e o *ler para além das linhas*” (p.34). Sendo que, numa postura de leitura crítica, exige que se leia para além das linhas, podendo e devendo o leitor manifestar-se, dialogar com o autor, situar a obra em dado contexto.

Notou-se que a professora Helena não seguia um livro didático único, formulando suas aulas a partir de questões colocadas pelos alunos ou em voga na mídia. Carmem, no entanto, apresentava um compromisso com um único livro didático que assumia para cada disciplina, tendo como objetivo finalizá-los no último bimestre. Em virtude do compromisso estabelecido com o livro assumido, não podia “perder tempo” com outras atividades. Observa-se, assim, que o compromisso da primeira professora é essencialmente com os alunos, ao passo que a segunda professora tem como prioridade a execução plena de seu planejamento.

Com relação à avaliação, compreende-se que, para Carmem, ela era fonte de “motivação” para estudar, fonte de verificação sob pena de ameaças constantes, transformando-se em um instrumento de disciplinamento. Segundo Tatiana:

“O Roberto só tira vermelha, só D. Por causa do comportamento. Nas atividades ele tirava tudo B e agora a professora Carmem mistura as atividades com o comportamento. Então, se ele tira B e o comportamento ele tirava D, agora ele fica com vermelha. Ela falou que deu E pra ele”. (Tatiana)

Deste modo, nota-se que a professora não está fazendo uma avaliação coerente da aprendizagem do aluno, atribuindo à sua nota de avaliação, critérios outros que não a aprendizagem efetiva do aluno. Em outros relatos, os alunos e as mães questionam os conteúdos das provas, que não são coerentes com o que a professora ensina em sala de aula. Para Luckesi (2003), muitas vezes os professores tomam como relevantes dados irrelevantes, para surpreender os alunos na avaliação, ressaltando que:

“Com certeza, essa prática de usar dados irrelevantes ao bel-prazer manifesta uma prática autoritária da avaliação e, por isso mesmo, antidemocrática, uma vez que ela não serve ao crescimento do aluno no que se refere à elevação do seu patamar cultural, mas, ao contrário, contribui para que o aluno se afaste desse processo” (76).

Para Helena, a avaliação constituía-se como mais um momento para possível aprendizado, assemelhando-se mais da proposta avaliativa de Luckesi (2003), na qual a avaliação assume a função diagnóstica que deve estar sempre a favor da aprendizagem do aluno, como pode se observar através dos resultados da presente investigação.

Com relação à instrução, os dados indicam que a mediação da professora Helena era caracterizada como positivamente afetiva, assim percebida pelos sujeitos devido à atenção da professora, à calma para a explicação, à disponibilidade para o solucionamento de dúvidas, ao comprometimento com o trabalho pedagógico e ao respeito a todos os alunos, sem ação discriminatória. O mesmo fato não foi relatado pelos sujeitos, no segundo momento de mediação, no qual a professora não escondia a

admiração por alguns alunos específicos, deixando, muitas vezes, com que os demais alunos ficassem esperando sua intervenção, sem que ela os orientasse. Segundo os dados, a professora Carmem caracterizava-se por não ter muita paciência na explicação, além de não se disponibilizar, em alguns momentos, para auxiliar os alunos. Há alguma diferença na qualidade da mediação das duas professoras para o aprendizado? Parece bastar a conclusão do aluno:

“Este ano tá diferente, muito diferente, muito diferente (fala com voz de tristeza). Eu tenho saudade da professora Helena. A professora agora é bem diferente. (...) Sabe o que é, é que quando a gente chama ela (Prof. Carmem) ela finge que não escuta, não fala nada. A prof. Helena toda vez que eu chamava ela ia me ajudar. (...) Tem diferença porque parece que eu não vou aprender nada!” (João)

Elucida-se que a mediação da professora é fundamental para a aprendizagem dos alunos em certas etapas do processo educativo, representando momento essencial para o desenvolvimento do mesmo. Por isso, não se explica, nesta perspectiva, a recusa da professora em auxiliar o aluno.

Quando indagadas sobre o que julgam essencial para um bom docente, as mães não hesitam em dizer que apenas o conteúdo não é suficiente. Dominá-los é essencial; entretanto, saber fazer a mediação de forma afetiva ressaltou-se como necessidade urgente. Ser carinhoso com o aluno, saber ouvi-lo e respeitá-lo, gostar do seu trabalho e assumi-lo com compromisso e seriedade tornaram-se fatores primordiais.

Defende-se, portanto, a concepção monista do homem ao vislumbrar-se a urgência de mediações positivamente afetivas para um favorável desempenho do cognitivo. Para Vygotsky (1993)

sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente” (p.25).

Portanto, ratifica-se que a mediação está impregnada de conteúdos afetivos, não sendo possível cindir afeto e cognição - mediação afetiva no que concerne às decisões do educador que valorizam o educando; ações bem planejadas pelo docente, que está atento aos desejos e às necessidades dos alunos, que está disponível para ampliar os seus conhecimentos e de seus pares, que se direcionam ao crescimento e aprimoramento do coletivo; afetividade que se manifesta no seu compromisso com o educando e pela educação, no geral.

Todavia, faz-se mister ressaltar que o objetivo deste trabalho não é simplesmente defender a prática de uma professora em relação à da outra, culpabilizando os modos de mediação da docente que não se atenta para uma mediação qualitativa focada na formação do leitor e de cidadãos críticos. Certamente, os professores são responsáveis pelos seus atos em sala de aula. Para Charmeux

“(...) é o comportamento do professor em face da sua prática que faz a diferença. Encontramos professores que, de um lado, preferem se servir de ferramentas de aprendizagem inteiramente prontas, manuais ou métodos- objetos pré-embalados- e, de outro lado, professores que não se utilizam dessas ferramentas, preferindo construir eles próprios sua prática pedagógica” (1994, p. 22-23 ).

Contudo, não se pode esquecer de que as práticas do professor estão relacionadas à sua formação como tal, defendendo-se a urgência em reavaliar os modos como se tem formado os educadores. Vale ressaltar que a professora Carmem formou-se há quase vinte e cinco anos e, em decorrência de não se atualizar, mantém posturas compatíveis com a formação tradicional recebida. Entretanto, a professora Helena, que havia feito o magistério há mais de quinze anos, atualmente realiza sua graduação em pedagogia, tendo contato com propostas educacionais mais avançadas.

Silva (2002) alerta para o fato de que o magistério, enquanto trabalho e profissão, vem sendo constantemente desfigurado e desvalorizado. Com a redução dos salários, o autor diz que o professor viu-se obrigado a tornar-se um “dadeiro de aulas”, sem tempo para atualizar-se, deixando ele mesmo de tornar-se um leitor competente, não raras vezes. A falta de infra-estrutura nas escolas também é fator explicativo para a desvalorização da qualidade do ensino. Assim, ressalta-se aqui que o problema da qualidade da mediação pedagógica das professoras não é questão isolada e que pode ser explicada simplesmente com a culpabilização da professora. Atenta-se, deste modo, para outros determinantes históricos que conduzem às práticas desfavoráveis dos professores em sala de aula, não focando as causas de sucesso ou insucesso escolar puramente no professor. Alerta-se para este fato, pois não se intenciona reverter o quadro que a pouco tempo culpabilizava o aluno pelo fracasso escolar, transferindo agora o problema para o professor. Pretende-se, também, deixar claro a recusa à

ideologia liberal de que para ser um bom professor é preciso nascer com um dom divino.

Entretanto, a questão que se coloca é: como, em uma mesma escola, ou seja, compartilhando da mesma infra-estrutura, duas professoras trabalham com propostas pedagógicas tão divergentes? Desta indagação, resulta-se a defesa da importância de um projeto político pedagógico coletivo da escola que valorize a formação do sujeito leitor. Os dados da pesquisa indicam que, nesta escola, o incentivo à leitura fica a critério de cada professora, que age isoladamente, quando, na realidade, sabe-se que o processo de constituição do sujeito-leitor é gradativo e depende de diretrizes teórico-pedagógicas comuns e um trabalho contínuo, que só é possível por meio de ações coletivas. Entretanto, nota-se que cada professora possui uma meta a ser alcançada, balizadas por propostas individuais que visualizam apenas o seu período letivo com os alunos, sem, no entanto, atentar-se para a formação global dos mesmos no decorrer do processo de escolarização.

Para Leite (2006b), a ausência de trabalhos coletivos na escola é reflexo das concepções fordistas e tayloristas de organização. Taylor defendia a eficiência do trabalho individual, pois para o autor,

“(...) quando os trabalhadores estão reunidos, tornam-se menos eficientes do que quando a ambição de cada um é pessoalmente estimulada; que, quando os homens trabalham em grupo, sua produção individual cai invariavelmente ao nível, ou mesmo abaixo do nível, do pior homem do grupo; e que todos pioram em vez de melhorarem o rendimento com a colaboração (...) a ambição pessoal sempre tem sido, e continuará a ser, um incentivo consideravelmente mais poderoso do que o desejo de bem-estar geral” (Taylor, 1985, apud Heloani, 2003, p. 34-35).

De acordo com Heloani (2003), a lógica taylorista que defende a decomposição do trabalho em atividades individuais, com o álibi da especialização, visa não apenas à produtividade, mas serve à evitação dos grupos e multidões, que representam embriões de contrapoder. Portanto, o autor salienta que o taylorismo tinha um outro alvo: a própria gestão da subjetividade do trabalhador. Assim,

“Taylor esboça um ensaio de ‘modelização do inconsciente’, ou seja, penetrar na esfera da subjetividade do trabalhador para reconstruir a sua percepção segundo os interesses do capital” (Heloani, 1991, p. 119).

Deste modo, para Heloani (2003), a dominação da subjetividade da classe trabalhadora pelo capital serve como meio para aplacar a luta de classe. Na mesma direção, o autor postula que o Fordismo caracteriza-se por ser mais que uma disciplina no trabalho, impondo um padrão de conduta aos trabalhadores, havendo três fundamentos que garantem a eficiência de seus princípios. Em primeiro lugar, busca-se a intensificação da produção, alcançada com um rendimento maior com um menor tempo. O segundo princípio é concernente à produtividade, que demanda a otimização da capacidade produtiva e, finalmente, o princípio da economicidade, que objetiva a redução do volume de matéria em curso. Para Ford, o trabalhador deveria seguir alguns princípios que otimizariam a montagem dos produtos, defendendo que:

“O resultado destas normas é a economia de pensamento e a redução ao mínimo dos movimentos do operário, que, sendo possível, deve fazer sempre uma só coisa com um só movimento” (Ford, 1964, apud Heloani, 2003, p. 56).

Nota-se que os três princípios propostos por Ford ainda são passíveis de serem encontrados nas atuais organizações educativas. Em nome da intensificação, da

produtividade e da economicidade, as escolas adotam materiais didáticos com conteúdos pasteurizados, permitindo que o educador gaste menos tempo para a explicação dos conteúdos e preparo de suas aulas, demandando pouco ou nenhum investimento com qualificação docente, compra de diversificados tipos de materiais de pesquisa, além de servir aos interesses mercadológicos das editoras.

Compreende-se que ainda é possível encontrar formação docente e estruturação de instâncias educacionais que se dão sob os princípios taylorista e fordista, tendo os professores suas subjetividades dominadas pela lógica liberal, destituídos do pensamento crítico e transformador, servindo, portanto, aos interesses do capital, podendo, deste modo, “economizar o pensamento”, como pretendia Ford. Ressalta-se que as teorias continuam contribuindo igualmente para a manutenção do trabalho individualista que ocorre na escola, fragmentando a ação do planejamento educativo.

Em contrapartida, reconhece-se a urgente necessidade de um trabalho coletivo com a formulação de um projeto comum que vislumbre todo o processo educativo, superando a lógica taylorista-fordista de que o todo é a simples soma das partes produzidas individualmente (Leite, 2006b). Neste sentido, Leite (2000, 2001 e 2006b) vem defendendo a organização coletiva nas instituições educativas. O autor ressalta que este modo de organização não é um processo natural, mas que depende de planejamento e estratégias que exigem uma coordenação eficiente que atua para facilitar o processo de organização docente. Assim, afirma a necessidade de que ação e reflexão estejam imbricadas no processo educativo, sendo este planejado no coletivo e distanciando-se das atuações isoladas e individualistas, como se observa neste trabalho.

Portanto, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, reafirma-se a importância de um projeto político pedagógico da instituição escolar que valorize a formação do leitor, envolvendo todos os membros da escola, um trabalho organizado

coletivamente. Os dados indicam que o trabalho isolado de uma professora foi crucial para iniciar uma relação afetivamente positiva dos alunos com o ato de ler; no entanto, não foi suficiente para manter esta relação com a mesma intensidade em um segundo momento, devido à diferença das práticas pedagógicas assumidas e à qualidade da mediação, demonstrando a ausência de um trabalho coletivo nesta instituição.

Ressalta-se a urgência do compromisso coletivo de todos os agentes envolvidos na esfera educativa. Compromisso de manterem-se atualizados, de saberem que pesquisa não se faz sem ensino e que, por outro lado, ensino não se faz sem pesquisa, como defendeu Paulo Freire. Salienta-se, portanto, a necessidade de os professores refletirem criticamente as suas práticas e compartilharem com os demais educadores envolvidos no processo, possibilitando a busca conjunta de melhores alternativas, inovação, transformação e aperfeiçoamento. Reconhecerem-se, de fato, como sujeitos históricos, que vivem em um mundo que não é inexorável e compreenderem a condição de *inacabamento* do ser humano.

Refuta-se, portanto, a ideologia da docência como dom, ressaltando-se a necessidade de o professor lutar coletiva e politicamente a favor de sua dignidade enquanto professor, visualizando a demanda de seus alunos. Logo, defende-se a presença de um projeto político pedagógico coletivo, que valorize as práticas de leitura e, simultaneamente, a qualidade da mediação do professor, como essenciais para o sucesso do processo de constituição do leitor na escola. Os dados indicaram claramente que o conjunto das práticas pedagógicas assumidas pelas professoras é um dos fatores intimamente ligados ao sucesso na constituição do leitor, havendo indícios de que a mediação da família é também de importância fundamental, como aponta o estudo de Souza (2005).

Semelhante aos trabalhos de Grotta (2000), Silva (2005) e Souza (2005), os dados desta pesquisa chamam a atenção para as dimensões afetivas presentes na mediação do sujeito com a leitura. Sugerem que há práticas pedagógicas que favorecem ou aniquilam o hábito da leitura dos alunos, sendo os professores os principais responsáveis por organizar situações de leituras na sala de aula e que repercutem fora dela. Os dados também indicam que o professor comprometido com a leitura, que vivencia o ato de ler em seu cotidiano, valorizando-o e demonstrando relacionar-se afetivamente de modo positivo, torna-se uma forte referência para o aluno. Leite e Tassoni (2002) afirmam que:

“(...) as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões”(p. 17).

Desta maneira, entende-se que a qualidade da mediação, realizada pela professora Helena, foi determinante para que os alunos se aproximassem da leitura de modo positivo, criando vínculos afetivos com este objeto de conhecimento, à medida que houve a promoção de experiências agradáveis de leitura no contexto escolar. Pode-se inferir que os alunos internalizaram uma série de sentimentos positivos associados à leitura, contribuindo para uma relação bem sucedida. Entretanto, posteriormente, devido à ausência de práticas prazerosas e estimulantes de leitura, sobretudo pela falta de suportes diferenciados de textos e pela ausência de uma mediação afetiva da professora com relação ao ato de ler, os dados indicam que o processo de constituição dos alunos

enquanto leitores dependeu prioritariamente da mediação da família e, portanto, não se manteve predominante para todos os alunos investigados.

Conclui-se, diante desta investigação, a urgente necessidade de reconhecimento da formação do leitor enquanto processo que depende de histórias de mediação. Os dados deste trabalho, em consonância com o trabalho de Barros (2004), indicam claramente que diferentes mediações afetam a relação que o sujeito possui com o objeto de conhecimento, tornando-a negativa ou positivamente afetiva. Neste sentido, salienta-se a importância do trabalho coletivo, no qual cada educador contribui com suas práticas, afim de que elas se propaguem e contribuam com suas reflexões em busca de uma melhor formação para os educandos. Diante de tudo, ressalta-se a necessidade de o professor ser também um leitor assíduo, que valorize a leitura no seu cotidiano e que demonstre aos alunos a importância do ato de ler, consciente de que representa um importante referencial para seus alunos constituírem-se como sujeito leitores.

## 6. Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 2004.
- BARROS, Flávia Regina de. *A relação sujeito-objeto: diferentes histórias de mediação*. Trabalho de conclusão de curso. Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP, 2004.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1982.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie e Hébrard, Jean. *Discurso sobre a leitura – 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COLE, M. e SCRIBNER, S. Introdução. Em: Vygotsky, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- COOK-GUMPERS, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. Em: *A construção social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DAMASCENO, Benito Pereira. *Mente, cérebro e atividade: abordagem neuropsicológica*. Em: *Revista Brasileira de Neurologia*. V. 40, n. 4. 2004.
- DANTAS, Heloysa. *Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon*. Temas em Psicologia, *Sociedade Brasileira de Psicologia*, São Paulo, n.3, p. 73-76, 1993.
- DI NUCCI, Eliane. *Porto. Alfabetizar letrando...Um desafio para o professor!* Em: Leite, S. A. da S. (org.) *Alfabetização e Letramento*. Campinas, São Paulo: Arte escrita e Komedí, 2001.
- FALCIN, Daniela Cavani. *Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto*. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. Em: Arantes, Valeria Amorim (org.). *Afetividade na Escola- alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

GROTA, Ellen. *Processo de Formação do Leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

HELOANI, José Roberto. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003.

HELOANI, José Roberto. *Modernidade e identidade: os bastidores das novas formas de exercício do poder sobre os trabalhadores*. Tese de Doutorado. Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

LAROCCA, Priscila. *Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1996.

LAROCCA, Priscila. *Um professor no espelho: reflexões sobre os sentidos da psicologia na prática docente*. Tese de Doutorado (texto de qualificação). Faculdade de Educação: UNICAMP, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento- contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Ed. Komedi, 2001.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional do Professor: Desafios Institucionais. Em: Azzi, R. G.; Batista, S. H. S. da S. e Sadalla. A. M. A. F. (Orgs.) *Formação de Professores - discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas: Alínea, 2000.

\_\_\_\_\_. O Processo De Alfabetização Escolar: Revendo Algumas Questões. *Perspectiva*, Florianópolis, V.24, Nº 2, P.449-474, Jul/dez 2006 b.

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

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e TASSONI, Elvira. Cristina M.. Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Em: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs). *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas*. São Paulo:Casa do Psicólogo, 2002.

LUDKE, Marli. & ANDRÉ, Menga. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2003.

LURIA, A. R. Vigotskii. Em: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação - da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

MARCELINO, Fernanda Torresan. "*O Ler Por Prazer*": A Construção De Uma Forma De Entendimento Da Leitura Nos Anos 80. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação: Unicamp, Campinas, 2003.

MOJICA, Isabel. Sopa de Letrinhas. *Revista Kalunga*. Campinas: ano XXXI, n. 158, p. 13-15, março, 2004.

MORAIS José. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky. Em: Castorina, J. A. *Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. O problema da subjetividade em Vygotsky. Em La Taille, Y. de et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos Oraís: do "indizível" ao "dizível". Em: SIMSON, Olga (org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália- Brasil*. São Paulo: Vértice, Editora Revistas dos Tribunais, 1988.

RATTO, I. Ação Política: Fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. Em: KLEIMAN, Ângela (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. Em: EZPELETA, Justa. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVELI, Esméria de Lourdes. *Leitura na escola: As representações e práticas de professoras*. Tese de Doutorado, Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

\_\_\_\_\_. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

\_\_\_\_\_. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2002b.

SILVA, Lílian Montibeller. *Memórias de Leitura: A constituição do leitor escolar*. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 2005.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade estadual de Campinas, 1988.

SOARES, Magda B. Letramento e escolarização. Em: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda B. *Letramento- um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

SOUZA, Juliana Simões Zink de. *A mediação da família na constituição do leitor*. Trabalho de Conclusão de Curso, Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2005.

TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. *Um professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva*. Trabalho de Conclusão de Curso, Campinas: UNICAMP, 2003.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e Produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 2000.

VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. *Vygotsky: Uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, Lév. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Madri: visor, 1993, v. 2.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. *Do Ato ao Pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

## **7. Anexos**

## **Anexo 1- Núcleos Temáticos da Mediação Pedagógica da Professora Helena**

### **Núcleo Temático 1- Atividades pedagógicas da professora Helena**

#### ***Subnúcleo 1- Práticas de Leitura***

##### ***Item 1.1.1: Hábitos de leitura da professora Helena em sala de aula***

“A gente escolhia a carteira daí ela passava um monte de coisa na lousa. Todo dia ela fazia rotina. Daí a gente começou ouvir as histórias. Às vezes ela lia depois do recreio pra acalmar um pouquinho. Às vezes ela lia no começo, às vezes no final da aula. Todo dia tinha história. Sempre. E ela (Prof. Helena) gostava muito de contar livros daí eu gostei também dela”. (Talita. - Douglas, Alice e Ariane)

“A prof. Helena gostava de ler. Ela era mais apegada a ler. Porque todo dia no início da aula ela lia um livro diferente, ela lia. As vezes ela não lia livro, mas lia gibi ou uma revista, ou uma coisa do jornal que tava acontecendo, que tava passando na tv”. (Victor)

“Eu olhava o caderno e tinha a programação do dia, a rotina, e tinha leitura todo dia. E ele sempre levava um livro, um gibi pra casa, então (a prof. Helena) incentivava sim (a leitura)... Ela incentivou bem. Foi bom”. (Susana)

“Ela contava história todo dia, aí quando não dava tempo de contar, daí nos falava: Conta, conta! Daí ela dava um jeito. (...) Ela lia e cada vez nós queria que ela lia de novo”. (Paulo)

“Quase todo dia ela lia lá na frente. Porque ela gostava. Pela cara dela ela gostava. Ela gostava de ler, ela sorria. Ela gostava. Só sei que ela gostava. (...) Ela gosta de ler e ela tem orgulho de ver nós lendo. (Guilherme. – Rafael)

##### ***Item 1.1.2: Modos de ler da professora Helena em sala de aula***

“Ela (prof. Helena.) lia parecido com a voz dos personagem que eu escutava no DVD. No DVD tem a voz dos personagem, meu pai trouxe da Bela e a Fera, Cinderela... Ai ela lia parecido com a voz que tinha no DVD”. (Tatiana. – Guilherme, Alice, Douglas, Camila e Marta)

“Ela lia de uma maneira como se ela tivesse dentro do Gibi. Ela lê o livro ... ela imita outra voz. Parece que o Gibi, o gibi ou o livro ... Que a gente ta dentro da história”. (Talita)

“A Ariane pegou amor ao livro depois que passou a estudar (com a prof. Helena). E nem no pré que eles contam historinha, a Ariane pegou tanto amor quando foi pra primeira série. Eu acho que é o jeito da Helena né. Dela ser muito dedicada. O jeito dela contar história. Porque história você não pega o livro e a criança escuta se quiser. Você tem que contar, tem certas coisas que a criança não vai entender e você tem que explicar. (...) Eu acho que ela contribuiu pra Ariane gostar de ler, contando as historinhas ne. Ela lendo! A Ariane falava que ela contava as historinhas e fazia gestos”. (Eleni)

(A prof. Helena) “Lia e mostrava o desenho. E ela fica assim, sorrindo, né, do mesmo jeito assim. Sorrindo e falando né. Quando ela lia ela sorria assim, só que as vezes tinha que ficar brava, porque tava escrito no livro. (...) A professora Helena lê e anda assim na sala”. (Victor. - Giovani e Tatiana<sup>2</sup>).

---

<sup>2</sup> O primeiro nome fictício entre parênteses revela a autoria do trecho transcrito. Os nomes seguintes indicam os demais sujeitos que expressaram discursos com conteúdos semelhantes.

“Ela lia legal. Ela imita a voz dos personagens. Quando ela lia o livro da Chapeuzinho Vermelho ela imitava a voz. Eu gostava mais que a professora lia do que a minha família, porque ela é mais engraçada”. (Débora. – Ariane)

“Ela pegava o livro só que antes da gente perceber, ela pegou o livro, colocou na bolsa dela e quando ela chegava pegava o livro. Primeiro ia fazer a rotina, depois ela lia. Ela lia assim. Ela abria uma página “O caso do Bolinho” quem ilustrou, quem é o autor, assim. Daí ela foi cada vez mais falando e eu fui cada vez mais me interessando pelos livros. No “Caso do bolinho”, na hora que falava assim o bolinho “Nem você dona lebre vai me pegar” ela fazia bem o jeito de criança. Depois ela cantava aquela musiquinha engraçada”. (Alline)

“Ah, ela lia boazinha, voz macia, calma. Ah, que ela não falava com aquela voz grossa, ela falava normal assim, voz macia! (...) Era legal, por causa do jeito dela. Do jeito que ela falava. Eu gostei da história do ponto de interrogação, porque era legal a parte do bode. Ela mandava nós responder”. (André. – Paulo e Ricardo)

“A minha mãe e a pro, as duas tem um jeito de contar histórias que eu gosto. Sabe como? Se expressando! As duas lê uma história contando o que acontece, mas elas não fazem sua voz. A voz também desperta a imaginação. E lê bem calma, as vezes elas fazem a voz. Por isso que eu gosto das duas! Faz a voz as vez do lobo mau, da Chapeuzinho Vermelho, a voz da vovozinha. Fazem a voz de tudo!” (Thais)

“Ela lia, todos os dias! Eu também pensava: Era só fechar os olhos enquanto a pro lia pra mim, daí eu também pensava que tava dentro da história. Que eu era um personagem. Ela falava calminha (fala bem devagarzinho e suave), não falava gritando. Fazia tudo com amor e carinho! Uma vez ela contou história só com boneco! Sabe como é que é? Tinha o Lobo Mau, Os três porquinhos... É fantoche. Os três porquinhos, o lobo e as casinhas. Foi legal, porque foi interessante. A gente via! A gente não só lia uma história como via esta história na nossa frente. Era muito legal! Um dia também ela levou um pano preto Foi a história do Bingo. Ele era um cachorro que quando ele latia ele fazia assim: Miau, miau. Ele miava. Muito legal! Ela tinha o gato preto, o Bingo e a noite! (...) quando era noite na história a professora pegava uma capa preta pra fingir que era noite. Achei diferente, eu gostei! Foi muito mais diferente que as outras histórias que ela contou”. (Thais. – João)

“E teve um dia que ela foi contar uma história de terror né... Ela pegou e colocou um assim um lençol meio preto e acendeu uma vela pra fazer que a gente tava na história. A gente sentou tudo naquele pano preto. E o dia que ela fez a Colcha de Retalhos foi legal também. Por causa que a gente contou cada pedacinho da história. Foi diferente! Eu acho legal. Porque daí faz diferença do que ficar na carteira sentado”. (Talita. – Alline, Victor e Giovani)

“Na hora que ela lia, ficava tudo quietinho assim né. Um dia, ela trouxe um Cebolinha e a Mônica pra nós brincar depois que ela leu o gibi. E eu lembro até hoje quando ela leu a história do fantasma. (...) Quando ela falava assim ó: “Amanha eu vou trazer um livro novo”. Ai quando chegava no outro dia todo mundo falava assim: “Pro, trouxe o livro?” E ela falava “trouxe!”. Ai a gente falava: “Lê! Lê!”. Sempre ficava fazendo assim!” (Rafael)

“Por exemplo, era aniversário de uma pessoa que trabalha lá (na escola). Ai era o aniversário de contar a história do “O Caso do Bolinho” pra aniversariante de lá. Só pra quem trabalha lá. Esse era o nosso presente pra diretora, pra Marcela (inspetora). Entendeu? A gente gostava de ler este livro, porque tinha aquela musiquinha. Todo mundo gostava.” (Giovani)

“E quando o livro era longo, a professora dividia e lia um pedacinho cada dia né, daí a gente fica assim curioso pra saber o que que vai acontecer. Depois a gente descobre”. (Talita)

“Ela sabia sempre que livro trazer pra gente. Que ela já sabia o jeito da gente e cada dia ela trazia o jeito de uma criança. Os livros do jeito de uma criança. E a gente não sabia quem era. O jeito de cada criança. É que ela via qual livro ela ia querer né, pra ver o aspecto da criança. E ela lia”. (Alline)

### ***Item 1.1.3: Acesso aos livros no contexto escolar e empréstimos***

“A Helena dava bastante livro pra ele, vinha na capa, escrito! A Helena incentivava a leitura sim. (...) Levando livro pra casa, ela lia livro na classe. Acho que isso era um incentivo pra eles”. (Flávia)

“Os livros (do baú) eram bem diferentes. Sabe o que eu aprendi lá, na primeira série, que ela lia muito livro pra gente aprender. A gente aprendia muito lá. Muito! Porque tinha muito livro lá né, ai eu lia um monte”. (Rafael)

(Para escolher os livros) “Primeiro eu ia lá, pegava um (livro), abria rapidinho e lia assim um pouquinho. Ai ia vendo. O que eu achava mais legal eu pegava. (André. – João)

“Gostava de trazer os livros para casa. Eu trazia um monte. A pro deixava! Ela deixava no empréstimo. Quando vinha pouca pessoa eu pegava um monte pra ler. Eu lia, depois eu guardava tudo e ia devolver”. (Ariane)

“A professora lia todo dia, mas quando não dava tempo de ler eu não achava tão ruim porque tinha o baú de livro e eu ia lá e catava um monte de livro quando terminava (a atividade). A professora deixava pegar o livro que quisesse. Escolhia qual que quisesse. Ai eu escolhia alguns que eu não sabia como é que era e uns que ela lia”. (Tatiana. - Guilherme)

“Eu já levei mais de doze livros pra casa. A pro deixava. (...) A terceira série também tava querendo levar os livros, daí nós foi levando de dois em dois. Cada criança levava dois! ‘O caso do Bolinho’ tinha que ser um sorteio, por causa que todo mundo queria. Eu lia umas cinco vezes por dia. Ah, eu gosto de ler no meu quarto, na sala, no quintal. No quintal é onde mais eu leio. Lá eu já fico criando uma música, uma dança. (Alline. – Sonia)

“Ah, lá fora, ela (prof. Helena) levava sempre os baú lá né, daí ela colocava o livro na mesa e a gente escolhia lá. Ela colocava todos os livros na mesa. Ai ia por fileira né” (pra escolher os livros). (Douglas. - Guilherme e Rafael)

“Eu nunca fui em uma biblioteca. Acho que ia ser diferente. Ah, eu ia ficar lendo. Pegava um livro e começava a ler. Mas o gibi e o livro que ela lia a gente pegava e pegava do baú. Ela (prof. Helena) contava bastante história né, ai as vezes eu pedia pra ela dar pra mim lê, mesmo sem ser no dia de levar pra casa e ela deixava eu levar embora. Pedia pra ela, marcava e levava”. (Camila)

“Quando não tinha nada pra fazer ela deixava pegar um livro e lia. Era hora da leitura. Eu gostava, porque todo mundo pegava e ficava quietinho cada um lendo seu livro, ai quando acabava um livro você pegava outro. Ai pra não ficar levantando, eu já pegava uns três e lia. Acabava e lia outro. Ela sempre deixava levar livro pra casa. “Ce” pedia pra ela e ela falava pra trazer amanhã”. (Rafael)

“Como que eu escolhia? Ah, eu escolhia os mais legal, escolhia também os “mais grande” pra dá (durar) pro sábado e pro domingo”. (Paulo)

“Eu gostava (de levar livro pra casa). Porque eu gostava de ler com meu pai. Meu pai pegava e falava pra mim as palavras, ai ele lia tudo primeiro, depois era eu que lia tudo”. (Alice)

“Eu levo os livros que a professora já tinha lido! E também, às vezes levava um que a professora não tinha lido, daí cada vez que a gente lê uma parte tem várias surpresas!” (Thais)

“E mesmo que o livro era dela (professora) ela não tinha medo de emprestar pra gente. Não tinha! Ela tinha confiança na gente”. (Ariane)

“A professora deixava (levar livros emprestados) porque ela sabia que nós ia trazer. Ela confiava em nós”. (Paulo)

### ***Item 1.1.4: Repercussão afetiva das práticas pedagógicas da professora Helena na relação do aluno com a leitura.***

(Quando as crianças liam lá na frente) “A professora sentava lá no fundo para escutar a nossa voz. Ela sentava lá no fundo. Daí (quando terminava a leitura) ela falava muito bem ou parabéns e

aplaudiam quem tava lendo. Eu gostava. Eu achava legal ler lá na frente, me sentia importante. Era como se eu tivesse igual a professora, igual quando ela lê”. (Alline. - Camila)

“Um dia ela (professora Helena) fez uma caça ao tesouro daí a gente leu um monte de livro lá. É que ela falou pra gente antes e cada um fez um grupo, aí tinha um mapa que a gente procurava (o tesouro), daí tava escondido pela escola toda. Daí foi assim: a gente achou e tinha livro, pipoca doce, bala. A gente leu (o livro que estava na caixa do tesouro) pra classe. Cada um leu uma parte e os que não sabia ler mostrava as ilustrações. Ah, foi muito legal, divertido. Tinha que olhar em um monte de lugares. (...) Achei muito legal ter o livro lá, porque eu gosto bastante de ler! A professora teve boa idéia de fazer isso pra gente!” (Douglas)

“As vezes na hora do recreio ela não ia brincar e ela pegava os livros e ia ler com a professora. Ela fala que gostava de ler para a professora, porque a professora elogiava, ajudava ela ler. E a professora nem ia tomar café. Disse que ficava lá, escutando ela”. (Joana)

“Eu gosto bastante de ler. (...) Eu gostei de tudo (todos os livros). Não dá pra escolher só um. Os três porquinhos e o lobo Loucão eu também li bastante, a Cinderela ela (prof. Helena) também leu bastante, por causa que a gente montou um livro. Saci-pererê. A gente leu bastante livro. Acho que o livro que eu mais gostei acho que foi “A Colcha de Retalhos”, porque assim, a gente fez aquela atividade na classe e faz de conta que a gente tá dentro do livro, a imaginação. Eu gostei muito daquele livro. E quando eu levava o livro pra casa, as vezes eu lia pra minha mãe, as vezes eu lia sozinha ou pro meu irmão. Era legal levar o livro que a pro já tinha lido na classe pra ler lá na minha casa”. (Talita)

“E se a gente lê, cada vez que a gente lê, a gente pensa que tá dentro do livro. Não só que a gente tá lendo a história, mas que a gente tá dentro da história. Que tá acontecendo isso com a gente. (...) Quando eu terminar de ler a história, se eu fecho os olhos, daí eu penso que eu tô lá dentro, que eu sou um personagem da história. Como se eu tivesse movimentando (...) A minha professora me ensinou isso. (sorrindo). A Helena também me ensinou um monte de coisas. Eu gosto muito dela e sempre vou gostar. (...) E eu gostava de levar livro pra casa. Eu não parava de ler. Quando era pra assistir DVD eu ficava mais no livro do que assisti o DVD. Quando a professora deixou eu ler no dia seguinte pra classe, aí nossa! Eu não parei de ler! Quando eu sai da escola eu li, li, li, li, li, li! (Preparando-se para a leitura compartilhada do dia seguinte). (...) Eu lia sozinha, bom, eu fazia dever, brincava um pouquinho daí eu despertava a imaginação no livro. Ah, eu lia junto com meus primos. (...) Bom, eu gosto de ler na varanda! (...)

Eu gosto de ler pra alguém porque daí a gente tira tudo que tem dentro (faz gesto como se estivesse tirando algo do coração). Fala com amor, carinho, bastante paixão. Porque eu gosto (de ler). Eu gosto de ler, mas só que eu não posso ler toda hora, sabe por quê? Porque se a gente lê toda hora a gente briga com os primos e fica sem fazer nada. É como se a leitura também fosse seu inimigo que quisesse que a gente só entrasse nela, não quisesse mais que a gente saísse. E se a gente viciar muito a gente perde os amigos. Por isso que eu leio um pouquinho, descanso um pouquinho, brinco um pouquinho”. (Thais)

“Ai, eu adorava ler. Eu adorava ler lá na frente. (fala com entusiasmo). Todo mundo presta atenção. Até a professora”. (Ricardo)

“Eu lia porque gostava de ler! É porque lê é bom. Eu sempre gostei! No finalzinho das aulas que eu comecei a me apegar em livro aí eu não parei mais porque era legal. Ler é bom né, que você aprende para ir para a segunda série aprendendo já a ler e a escrever. A professora fala que é bom né. Eu leio para aprender mesmo”. (Ariane – Guilherme)

“Eu sou assim: Quando a professora lê, daí eu fico prestando atenção. Pra mim importa agora, que eu tô ouvindo a história. Mas às vezes tinha história repetida do pré com a da primeira série. Daí ficava ruim de ouvir né. Mas história nova aí eu ouvia! É história nova eu ouvia, mas quando eu já sabia (a história) eu ficava assim (faz cara de entediado)... Mas quando era história nova eu já... Eu ficava lá (arregala os olhos e leva o pescoço a frente, como se tivesse vidrado na leitura). (...) Eu gostava de mim lê, pra mim mesmo, mas eu gostava também que a professora lia. Mas não livro repetido. Livro novo!” (Victor)

“E quando terminava a lição primeiro que os outros, a professora mandava ler né, pegar um livro... ou então fazer alguma outra coisa... desenhar, pegar umas atividade que sobrava pra fazer de novo... mas a maioria fica quieto e faz um livro, ou lê livro! Eu preferia lê livro né. Porque eu achava

mais legal né, que ficar desenhando né. Ah porque a professora não lê todos os livros que ta lá, aí tem alguns livros que ela não leu daí eu pego pra mim lê, pra mim vê. Eu gostava dos livros do baú. Só que tinha uns que eu não gostava não. Aqueles que não tinha desenho, eu não gostava. É, porque eu gosto mais com desenho né. Eu gosto mais, é mais legal”. (Giovani. – Victor e Talita)

“Eu achava legal (a hora que a professora lia), porque eu ia conhecendo uma história nova, levava pra casa. Daí eu fui lendo e fui conhecendo outras histórias novas. Eu gostava quando assim, eu pegava o livro pra mim lê, então eu peguei um que eu não li, que eu nunca li. Mas eu já vi a professora lê. Mas eu queria lê! (ressaltando o eu). Já aprendi assim, daí eu lia lia daí com o tempo, daí chegou a minha vez de lê na frente daí eu li o que eu fiquei lendo. Eu gostei de muitas coisas”. (Victor. – Camila)

“Quando a Alline levava livro pra casa, ela lia várias vezes. Tinha uns que ela falava: “Este aqui a professora leu e eu que ajudei ela ler na classe!”. Tinha que mandar parar, falar que já chegava de tanto que lia, mandava eu ler, perguntava pra mim qual (livro) que eu mais gostei e ela repetia de novo. Ela gostava mesmo e gosta ainda. Mesmo que não mandasse (...) ela fazia as coisas e lia sem se preocupar se alguém vai olhar aquilo depois. Ela faz porque gosta mesmo. E era tão importante a professora confiar neles, deixar trazer os livros pra casa”. (Ivone)

“Eu levava os livro pelas duas coisas (porque a prof. mandava e porque gostava de ler). Ah, que eu queria levar. Tem vez que não era dia e eu pedia pra ela e ela deixava levar, porque é legal. Eu gosto de ver as letras. E ela mandava levar também porque a gente aprende o texto e a gente podia copiar algumas coisas, o parágrafo. (...) Ah, eu também acho legal as pessoas que lê bastante. Queria ser como elas. Mas só que eu ainda não sei. (...) A leitura é importante, bota importante. Já pensou não saber o que é pra fazer. Tipo, uma pessoa grande manda eu fazer uma coisa, tenho que ler, aí o que eu faço? Mandou outra pessoa ler pra mim?”(fala com tom irônico). (Camila)

“Sempre que ela lia me dava um pouco de imaginação. A professora fala que é bom mesmo pra dar imaginação pra gente. Melhor que assistir TV né. (...) Eu aprendo muita coisa! Eu levava um livro e um gibi. O que eu mais levava era gibi. Ah, eu aprendo as coisas quando eu leio. Porque eu gosto, daí eu vejo as coisas, eu gosto de ficar inventando assim. Eu ganho idéias. (...) Eu gostava de ler quando eu ia dormir assim... lá no quarto”. (André)

“As vezes ela lia um livro por dia e no final da aula deixava as crianças (ler). Aí a gente ia conhecendo mais histórias. Mais histórias que a gente nem sabia que tava no baú de livros”. (Alline)

“Acho que todo mundo gostava (de ouvir história), todo mundo ficava muito quieto, e lá na classe é meio barulhento, e todo mundo ficava muito quieto pra ouvir a história. E quando não tinha a história a gente ficava triste. Ah, não sei por quê... a gente gostava! Eu gostava das histórias que ela (prof. Helena) lia, acho que ela trazia da casa dela. Eu gostei de todos (livros). Porque se fosse tudo igual não ia ter graça, mas era um de cada jeito. Eu gosto bastante de ler! Eu levava (livro para casa) porque eu gostava de ler. Ah, (escolhia o livro) porque era um livro que eu nunca tinha lido e eu queria ver como ele era e porque ensina mais as crianças, ajuda mais nas histórias, pra escrever. (...) Ai eu lia pra minha mãe, pro meu pai. (...) Eu gosto de ler mais em casa, na sala. Eu gosto de ler no meu quarto, porque lá ninguém atrapalha a lê. (...) E eu gosto de ler porque é muito divertido, e as ilustrações. E a gente aprende muito mais em histórias”. (Douglas. – Victor)

“A minha mãe falava pra lê, mas primeiro foi a professora (que incentivou). Eu acho que ela gosta de ler sim, do tanto que ela sabe... das coisas assim... tem que ler bastante pra saber tanto. (...) E eu acho que quem lê bastante vai aprender mais, porque você fica sabendo das coisas né. (...) Eu levava os livros porque eu gostava né, porque eu quero aprender, daí quem sabe eu fico assim que nem a professora. Esperto né. E alguns livros eu levava que a professora falava pra levar”. (Rafael)

“Eu lia porque eu gosto. Pra mim ser inteligente”. (Débora)

“A Ariane pegou amor ao livro depois que passou a estudar (com a prof. Helena). E nem no pré que eles contam historinha, a Ariane pegou tanto amor quando foi pra primeira série. Eu acho que é o jeito da Helena né. Dela ser muito dedicada. O jeito dela contar história. Porque história você não pega o livro e a criança escuta se quiser. Você tem que contar, tem certas coisas que a criança não vai entender e você tem que explicar. (...) Eu acho que ela contribuiu pra Ariane gostar de ler, contando as historinhas ne. Ela lendo! A Ariane falava que ela contava as historinhas e fazia gestos”. (Eleni)

“Eu levava bastante livro pra casa, porque tinha um baú de livro lá e de sexta feira nós levava um livro pra casa, daí depois nós devolve, porque era sábado e domingo pra ler um livro. Ai devolve, na outra sexta feira pega um livro. É gostoso pegar o livro e levar pra ler na nossa casa. A gente lê a hora que quer. Mostra pros outros”. (Victor)

(Quando prof. Helena lia) “Ela lia e imitava a voz, sabe? O Cebolinha ela fazia assim: Eu sou o cebolinha (imitando uma voz fina). Eu gostava. (...) Eu comecei a gostar de ler, quando ela (professora) mandou eu ler lá na frente. Ela falou assim: A partir de hoje cada um vai pegar um livro e ler lá na frente. Ai, quando foi a minha vez, eu li. Gostei. Foi muito legal! Eu gostei. Senti uma alegria, porque eu gostei”. (Guilherme)

“E quando a professora leu ‘O caso do bolinho’... Então, eu fingia que eu era o bolinho, mas eu fui engolida pela raposa. Bom eu adoro ir lá na frente ajudar a professora a contar a história do bolinho e ainda adoro fazer as coisas e sempre vou adorar, porque eu tenho uma professora me ajudando”. (Thaís)

### ***Subnúcleo 1.2 - Práticas de escrita***

“Descobri uma coisa nela (Talita) que eu não sabia (sorri). Descobri que ela tem facilidade para escrever. Ela pega pra escrever e aí eu falo: Nossa, não acredito que foi ela que escreveu! E foi ela que escreveu mesmo! Mas acho que foi com a ajuda da leitura né. A professora lia muito, dava muitos livrinho pra eles ler né, daí fazia aquelas escrita do texto. Tudo isso foi ajudando né. Acho que por isso já ajudou ela a desenvolver a escrita ”. (Dalva)

“Ela (professora Helena) fez um livro mostrando as figuras em movimento. Então acho que foi isso que incentivou a pegar amor pra ler. Acho que foi isso. Ela (prof. Helena) contando os livros e montando as histórias. Então, o principal é isso: uma criança nunca passa pela cabeça dela que vai montar uma história dos três porquinhos. É uma história contada que todo mundo conhece né. Então é um orgulho pra criança né. A Ariane se sentiu orgulhosa quando ela abriu o livro e foi mostrando as casinhas de palha, de tijolo. Se movimentando né. Então eu acho que isso foi uma parte importante da Helena ter feito isso daí com as crianças. Porque isso foi fazendo o desejo deles ver mais histórias e escrever mais né”. (Eleni)

“A atividade que eu mais gostava de fazer eu acho que era escrever um texto assim que enchia quase a lousa inteira: o texto coletivo. E de sexta feira, lá na escola, tinha que escolher um livro pra trazer pra casa. A gente escolhia um livro e um gibi. A gente tinha que ler e fazer uma atividade: O que você entendeu desta história. Eu escrevia o que que eu entendi da história, desenhava do lado pra ficar bonito. Eu adorava fazer isso, porque eu colocava o que eu achava do livro, o que eu pensava (ressalta a palavra eu)”. (Talita.–Alline)

“Eu gosto mais de fazer atividade que ta relacionada com uma história, porque inventar eu não acho legal. Mas, tipo, reescrever de uma história eu acho legal. Que nem ela leu várias histórias dos três porquinhos porque deu uma idéia pra ela que ela ia fazer um livro pra gente. Foi difícil! (escrever o livro). (risos) Foi assim... A pro fazia fileira e passando em cada um e a gente foi falando o que devia dizer. Se a pro não gostasse da palavra ela mudava pra outra ou ela deixava a nossa mesmo. (...) Eu tive um pouco de vergonha, mas eu fui falando (...) Daí virou aquele livrinho! Hoje eu pego o livro e eu lembro que eu que falei aquela parte da história. É legal.” (Ariane. – Giovani)

“A gente fazia texto em dupla. Eu fiz com a Marta. Eu escrevia umas dez, vinte linhas, e ela escrevia também quase o mesmo tanto. Só que ela escrevia de letra de fôrma e eu de mão. Foi legal. A gente fez uns dez ou vinte parágrafos. Não sei quanto lá. Eu fiz um monte”. (Alline)

“E quando a professora lia um livro e depois mandava fazer uma atividade eu achava muito interessante fazer a história, desenhar, pintar. (...) Fazer a história de um livro é muito legal. Eu também gosto de fazer da minha imaginação e ler também ajuda ter imaginação. Porque sempre que eu leio uma história, eu tenho uma idéia pra escrever. (...) E quando tinha que fazer texto era muito legal, porque eu lia um monte de livro e eu tinha um monte de idéia. (...) Mas o texto coletivo era meio legal. O texto coletivo em primeiro lugar eu não acho muito legal porque tem que escrever um pouquinho mais. E as

idéias tem que vir de você mesmo ou de livro, e isso é muito legal. Eu achava legal e meio chato”. (Douglas)

“Eu gostava dois. De criar e também de fazer a reescrita. Ela (prof. Helena) mandava a gente pegar dois livros, as vezes um monte ela deixava. Ai eu pegava só um dois ou três né. Ai eu levava pra casa, ai você lia né. Quando chegava na escola você lembrava o que você viu e quando você lia você escrevia o nome do livro, ai no último, o quarto né, você escrevia assim: O que você entendeu do livro? Ai embaixo você desenha a parte que você mais gostou do livro. (...) (A história dos três porquinhos e do Lobo Loucão) Foi muito grande né, mas eu gostei. É que nós ficava um tempão né, escrevendo, escrevendo. Nós fazia a atividade, ai nós devolvia pra pro, quem acabou. Ai nos descansava um pouquinho, ai tava dando a hora de ir embora, faltava umas três horas, ai nós ficava só escrevendo até ir embora. Fazia uma hora e descansava, fazia uma hora e descansava. Ah, eu gostei porque é gostoso, você escreve assim e você aprende rapidinho escrevendo esta história grande assim, porque é uma história legal de fazer”. (Rafael)

“A professora levou o livro, mas só que daí, todo mundo queria ler, daí a gente leu várias vezes. Todo mundo queria ler só aquele livro, daí um monte de gente reclamava: ”Ai eu vou levar este livro e você quer ler” “Ai a gente já leu este livro várias vezes”. Daí ela falou assim: “Que que vocês acham de fazer uma colcha de retalhos?”. Todo mundo gostou. Daí a gente fez, com cada paninho, até a diretora deu um paninho dela. Daí a gente fez a Colcha de Retalhos. Daí a gente fez a reescrita igual do livro, depois foi assim. Ela (professora) queria falar como que a gente fez aquela colcha de retalhos nossa, de onde saiu aquela idéia. Foi tudo do livro, aí a gente escreveu aquele texto. Ela escreveu na lousa e a gente escreveu no caderno. (...) foi pegando a idéia de cada um, até fazer o nosso livro”. (Talita)

“Foi legal escrever um final diferente pra história (do Caso do Bolinho). Isso ai foi! Eu acho melhor que da outra (história original). Ah, porque eu não gostei do final da história não. Este daí foi “mais melhor”. Eu achei legal fazer outro final. Porque eu ia mudando assim. Mudando umas coisas que eu não gostava, que eu não gostei da história, e mudando as coisas que eu queria na história (ressalta o eu). Acho que a minha história ficou muito mais “melhor” que aquela lá (original)”. (Giovani. – Camila, Victor e Ariane)

“A professora leu varias histórias dos três porquinhos né. Depois nos fizemos até um livro. O texto cada um dava uma idéia. Ai eu falei: Na primeira casa ele assopra uma vez e a casa voou. Na segunda vez ele assoprou duas vezes e na terceira ele assoprou três vezes. Ai a professora gostou da minha idéia né, e colocou no livro, ai eu fiquei contente. Mas ela gosta (da opinião) dos outros, da minha, de todo mundo. Ela falava assim: Classe, vocês concordam? Depois se a classe falava não, mas ela achava bom ela colocava, ela convencia nós de que era melhor pra combinar mais, se ela não gostava mas a classe gostava ai ela põe também”. (Guilherme)

### ***Subnúcleo 1.3 - Dever de casa***

“Tinha dever de casa todo dia, mas não era difícil. Imagina! Ela fazia tudo na hora, alguma coisa ela perguntava. Mas mesmo quando ela fazia eu olhava né, pra ver se não tinha uma palavrinha errada né, mas não deu trabalho não. Era tudo bem fácil de entender. Vinha tudo explicadinho pra eles”. (Dalva. – Susana, Maria e Dirce)

“Eu conseguia (fazer o dever de casa) porque era tudinho fácil. Do jeito que ela explicava na classe”. (Ariane)

“Ela (prof. Helena) passava (dever de casa), mas tinha aquela quantidade, mais fácil. Ela (filha) fazia, não chorava pra fazer”. (Joana)

“Era bom porque ela (prof. Helena) fazia umas atividades diferente pra ele (filho) que precisava de reforço. Ela passava bastante (atividade). Bastante assim, que dava pra fazer né. E tudo era explicadinho na folha, porque a gente que vai ajudar a fazer. O dever dela (Prof. Helena) era tudo explicadinho o que tinha que fazer. Ela explicava bem o que era pra ser feito”. (Flávia)

“Era bem isso mesmo. Eu gostava muito porque tinha muito dever. Tinha bastante dever que ela dava. Não era coisa difícil e ela mudava o tipo de dever. Não era só coisa da escola, era coisa da vida de fora”. (Maria)

“Ah eu percebia que a Alline gostava de ir pra escola (na primeira série), porque as vezes ela (prof. Helena) dava um dever pra Alline fazer com tantas palavras e a Alline fazia não sei quantas. Um monte a mais. Só para agradar a professora!” (Ivone)

## **Núcleo Temático 2 - Instrução e Auxílio para a realização das tarefas**

“Ela escrevia na lousa, ela mostrava como faz, daí sim que nós fazia. (...) A professora Helena dava mais pista! É que a professora Helena escrevia tudo. Tudo como é que era pra fazer (...). (Quando pedia auxílio) Bom, ela andava devagarzinho, chegava, daí ela ajudava a gente. Ela não perdia a paciência. Sabe por quê? Porque quando fazia uma atividade, eu percebia que ela dava com amor e carinho, não dava assim ó (faz bico e cara feia) com raiva. Quando ela dava uma atividade ela dava assim ó (faz uma expressão serena, com sorriso nos lábios) com a carinha boa. Não dava assim ó (soca a mão na mesa e faz expressão de raivosa). Entendeu?” (Thais. - Alice, Tatiana, Guilherme, Camila)

“O jeito dela, pela explicação dela, o jeito dela fazer, ensinar nós, ela gostava também (de dar aula). Porque ela pegava o material dela assim, as coisas que ela gostava, e com calma ela escrevia assim né, bem devagar. Ela escrevia, por exemplo: “É o anjo Gabriel”, quando a gente tava fazendo o texto, daí ela: “Já escreveram?”daí nós: “Sim”. Daí ela passava mais. Ela passava depois esperava todo mundo acabar. Daí ninguém ficava atrasado. Se não sabia o que era pra fazer você falava: “Pro, o que era pra fazer mesmo nesta matéria aí?” e ela falava. Ai nós entendia e fazia tudo certinho. Ela parecia assim um anjo falando com Deus. A voz dela era assim muito legal, muito fininha né. Ela falava bem calma”. (Rafael. – Débora)

(Quando tinha um exercício para fazer e não conseguia) “Eu erguia a mão e perguntava pra ela. (...) Por causa que assim, a gente vai perguntar, a gente vai ta aprendendo, não vai ta fazendo uma coisa tão ruim assim. Ela ensinou isso! Lá na classe todo mundo perguntava. Não dava medo não!” (Talita)

“Na hora de perguntar ela falava como que tinha que fazer, fazer assim. Ia lá, perguntava e saía na boa. (...) Podia perguntar normal que ela não ficava brava não”. (Victor. – Giovani e Douglas)

“As vezes eu me travava e a pro ia lá e ajudava.(...) Era pra levantar a mão e falar que não entendeu, aí ela explicava tudo de novo. Sempre ela olhava na carteira se errasse ela ficava lá e ajudava! (...) Assim, ela falava pra mim fazer a letra num papel, ela dava um papel e eu fazia a letra daí eu lia as palavrinhas. (...) Não dava vergonha de perguntar. Ela é calma. E ela não ficava brava de ter que explicar de novo porque ela quer que os alunos aprendam e não ganha nota vermelha!” (Ariane. – Tatiana, João e Alice)

“Ela explicava bem porque quando ela explicava só uma vez, ai eles não entendia, ai eles mandava a professora explicar de novo e ai a professora explicava. Explicava bem direitinho. Dava pra entender. As vezes quando eu pedia ela falava só pra mim. (...) Eu gostava dela porque ela não dava muita coisa difícil né. Ela ajudava todo mundo, as perguntas que a gente não sabia ela fazia na lousa. E também, quando era difícil e muita gente ficava com dúvida, a gente podia perguntar pros nossos colegas né”. (Ricardo. – Tatiana)

(No) “primeiro ano, como a professora explicava bem o que era pra fazer, eles chegavam em casa e não perguntava nada pra mim, nenhuma explicação. Eu via e estava tudo correto. Ela (prof. Helena) sempre atendia! Eles nunca ficavam com dúvidas.... o OK estava por perto deles”... (Dirce)

“As vezes fazia dever a mais pra agradar a professora porque eu gostava dela, ela era muito legal, porque ela ensinava a gente! A gente fazia tudo errado e ela passa e olha e ensinava com calma a gente. Ela vinha sempre que eu chamava. As vezes ela não podia porque ela tava ajudando os que mais precisava. (...) Ela disse que era melhor a gente erguer a mão, e ela ia lá. Ela ia por fileira. Daí ela fazia assim, ela falava... Bom, quando a gente errava algumas coisas, quando a gente errava quase tudo, ela fazia assim: “Bom, não é quase assim, é assim” (imitando voz calma da professora). Ai ela falava assim. Ela dava pistas (dicas) daí a gente ia descobrindo cada vez mais!” (Alline. – Alice)

(A prof. Helena) “Explicava bem. Explicava quase tudo assim, ela falava do jeito dela. Ah, falava calma, voz macia assim calma. A voz rapidinha. Falava bem. Dava uma boa dica. (...) Ela sempre falava: Quem precisa de ajuda?” (André)

“Para as crianças que ficava atrasada, a professora explicava de novo e quando não dava pra escutar que tava muito atrasada, ela repetia. (...) Ah, ela explicava. Falava que gostava muito da gente. Ela ajudava sempre. Eu chamava ela, ela falava pra mim pensar, contar nos dedos, as vezes eu contava com os lápis. (...) o jeito dela conversar era muito legal, muito educado. Sem gritar. Ela explicava devagar, mais calma”. (Douglas. - Rafael)

### **Núcleo Temático 3 – Correção das Atividades**

“Quando eu errava ela não brigava. Ela ia lá, sentava comigo, mandava apagar e fazer. (...) Ela ia lá e dava uma olhada, ai se não tivesse certo mesmo ela apagava o que eu escrevi. Ela falava as letras certas e falava pra escrever bonito”. (Camila)

(Quando fizeram) “aquele texto em dupla, depois a professora pegou um texto e colocou na lousa para corrigir os erros né (...) É, assim... Ela pega um texto, mas não fala o nome (do autor). Ela pegou e escreveu o errado, depois ela mandou a gente pega outra folha e faz tudo de novo. (...) Eu acho (importante não revelar a identidade do autor do texto), porque senão a pessoa vai ficar magoada. Ela só falava onde tava errado pra apaga e a gente concerta. (...) Mas ela não briga, ela é “bonzinha” “cá” gente”. (Ariane. – Guilherme e Victor)

“Às vezes ela corrigia na casa dela (os cadernos) ai ela falava o que tava certo e o que tava errado. O que ta errado ela passa um traço e o que ta certo ela faz aquele C lá” (o símbolo do certo). (Giovani. – Victor)

“Ela vinha e me ajudava. Ela falava assim: Ta errado João! Ai ela apaga e vai falando como que tem que fazer. (...) Eu não tinha medo de chamar ela, toda vez que eu falava ela atendia e ela não atendia com aquela cara feia, ela atendia com uma cara boa. Ai ela me explicava como que era pra fazer. Ela falava: Faz isso daqui, isso daqui e isso daqui. (...) Ela fala fininho (...) Achei bom. Porque ela teve paciência. Toda vez que eu chamava ela ia me ajudar. Ela tinha paciência, quando a gente não entendia ela falava assim: Você não entende? Faz assim, depois assim... Ela explicava o certo. A gente falava ah ta!” (João – Guilherme)

“Se tivesse coisa errada no texto, ela só falava com calma assim que tava errado, corrigia tudo certinho. O dever de casa quando não dava tempo da minha mãe olhar, eu já fazia e se eu errasse a professora corrigia (...) (A prof. Helena) Olhava (o caderno), só que nem todo dia ela tinha tempo. Ela olhava quase uma vez por semana porque ela não tinha tempo, de tanta coisa que ela passava. No meu caderno tinha carimbinho. Uns carimbinhos de livrinho, de coração, da turma da Mônica, assim de uma estrelinha com uma criança escrito parabéns. Ela escrevia parabéns, colocava uma estrelinha. Escrevia parabéns”. (Alline. – Talita e Douglas)

“Ela corrigia a gente. Falava onde tava errado e a gente arrumava, corrigia”. (André – Alice e Guilherme).

“Teve um dia que ela passou umas continhas da colcha de retalhos né, ai eu fiz no caderno, depois ela ia corrigir na lousa. Ai ela foi ver se o meu tava certo, ela viu que tava certo ai que ela mandou eu fazer na lousa. Eu gostei porque se tivesse errado lá na lousa eu não ia gostar”. (Débora)

(A aluna havia escrito um texto e separado a palavra “assado” mantendo os dois s juntos. A professora em tom de voz baixo disse à aluna: Como é mesmo que a gente separa as palavrinhas gêmeas? O Ss pode sentar juntos? A aluna corrigiu e a professora falou alto, para todos ouvirem: “Muito bem Thais., está linda sua história!”). “Ai ela falou bem baixinho só pra eu ouvir que estava errado, se ela falasse alto, daí eu ia ficar com vergonha né! Quando a gente tem uma coisa de ruim pra falar, a gente fala no ouvido, cochichando. Daí invés dela falar assim “Thais. isto aqui ta tudo errado” (tom de voz áspero) pra todo mundo escutar. Ai que eu ia ficar com vergonha mesmo! Quando a gente tem algo de bom pra falar, a gente fala quase gritando! E quando elogia daí a gente falava “Ai que bonito!” Fala gritando, quase gritando”. (Thaís)

## **Núcleo Temático 4 – Avaliação**

“Teve uma prova que era dos três porquinhos né. Tinha um desenho, tinha que escrever. Foi difícil, mas deu pra fazer porque ela (prof. Helena) foi ajudando. (...) Assim, se a gente errasse, ela apagava e mandava a gente fazer tudo de novo, mesmo que fosse na prova”. (Ariane)

“Eu pedia pra ela como que era pra fazer. Falava pra ela “pro, como que é pra fazer?”. Ai ela explicava tudo certinho né, pra ninguém, errar. Ninguém ter erro na prova. (...) Eu não tinha medo de fazer prova porque não tinha bicho se mexendo lá dentro pra ter medo. Eu fazia normal. As vezes eu falava: “Ai pro, to com medo de errar! Se minha mãe ver a prova no dia da reunião dos pais ela vai me bater” ai ela falava “não tem bicho dentro da folha pra dar medo em você!”. E se errasse na prova ela corrigia, ai entregava pros pais, via o que tava errado daí ela não xingava ninguém não. O jeito dela era legal, ela não gritava, ela não falava estas coisas assim gritava... ela era sempre boazinha”. (Rafael)

“Se tem dúvida na hora da prova, aí tem que pensar bem né, pra não errar né, mas quando não ta conseguindo tem que chamar a pro né. Pra ajudar um pouco. Podia levantar a mão e ela ajudava. Só não ajudava a fazer. Ai ela ajuda, mas não fala” (a resposta). (Giovani. – Victor e Talita)

“A prova pro reforço era diferente, pra gente que não era do reforço era mais difícil. Tinha que escrever um monte de resposta, desenhar, pintar. Eu não tinha medo (de fazer prova). Achava normal. Porque a prova era quase toda igual de todos os dias. Tinha que fazer texto (...) era coisa que a gente sabia fazer, daí quando não era, ai a professora explicava bem”. (Douglas. – Tatiana)

“Ela ensina daí depois quando a gente aprendeu bastante ela dá prova”. (Paulo)

“E teve um dia que teve que fazer prova e tinham umas figuras (geométricas) e eu não sabia o nome de uma figura. Ai eu ia entregar sem fazer daí ela falou umas coisa pra me ajudar. Ela sempre dava dica, ela tinha calma. Eu achei bom, por que o certo é ajudar. Ela falava: Ta errado, o certo é fazer isso daqui, depois aqui”... (Guilherme)

“Ai prova a gente não precisa ter medo, se a gente errar não acontece nada! É só um errinho!” (Thais)

“A prof. Helena ela ajudava (na prova) e escrevia: “com ajuda”. Ai a gente entendia e fazia. Ela falava assim: Vai lá, pega uma unidade e começa a contar, daí eu não sabia fazer, daí ela falava como que fazia. Tinha por exemplo uma continha  $6 + 20$ . Eu não sabia como fazia. Ai ela falava é só pegar vinte e mais seis que você vai saber quanto que vai dar. Daí ela escrevia “com ajuda” na continha, porque ela tinha ajudado eu fazer”. (Talita)

## **Núcleo Temático 5 – Características da Professora Helena**

### ***Subnúcleo 5.1 - Opinião das mães***

“O que fez do trabalho dela um trabalho bom... Ah, foi a dedicação dela né. Ela é muito dedicada... Compreensível... Eu falei pra ela, ela foi um anjo na vida nossa! Ela é ótima. Acho que ela é iluminada. Ela é uma professora assim que... acho que tem um dom. Tem professora que dá aula e não gosta de trabalhar. Ela não. Ela tem uma luz nela, eu acho que ela dá aula porque gosta, eu acho que ela é uma pessoa iluminada. (...) A Talita já sabia escrever letra de mão, lê! Mas acho que o jeitinho...o jeitinho que ela (a professora) foi fazendo, soltou mais ela. Acho que ela trabalha assim de um jeito com a criança, que a criança pega fácil né. Por isso que eu falo né, é a professora. Tem professora que passa tanta coisa na lousa né e não olha para a criança né. Ela tem assim um jeito dela que ela sabe falar com as crianças. Ela sabe tratar. Então eu acho que... Lá é tudo criança carente né, de pai, de mãe, de vó. E com ela, a criança se sente acolhido né. (...) Ela incentiva tanto a criança (...) se não tiver incentivo acho que ela (aluna) ia fica parada né, não ia deslizar o tanto que ela deslizou”. (Dalva)

“Ai eu gostei muito (do trabalho da prof. Helena). A Ariane se desenvolveu muito (...) De repente ela aprendeu ler mais, escrever melhor, e acho que tudo isso daí foi à base do carinho da Helena. Eu acredito assim, que o carinho dela, a paciência dela, ensinou a Ariane se desenvolver mais rápido por causa disso. (Mas) Infelizmente sabe, eu falo pra eles (filhos) que no mundo a gente encontra todo tipo de gente. Então você tem que enfrentar as pessoas boas e enfrentar as pessoas ruins. Porque você vai topa com estas pessoas. Cada um tem um jeito, não pode pensar que todo mundo vai ser igual a Helena. Porque a Helena é uma ótima professora né. Acho que foi isso também que a Ariane se desenvolveu. Por isso que eu falo que o amor da Helena ensinou ela a ler, a escrever. Parece que ela pegou amor ao estudo, pra querer aprender. Entendeu? (...) A Helena foi bom do começo até o fim. Começo, meio e fim. (...) E tem que ter autoridade. Eu vi isso na Helena - autoridade e carinhosa. Porque ela é carismática, mas ela tem autoridade. Quando ela falava: Crianças chega! Eles respeitavam. Acho que tudo isso foi pela paciência e pelo amor da Helena. Pelo carinho. Acho que a Helena ela tem amor pela profissão dela e já outras professoras acho que não tem amor pela profissão delas. Só ta fazendo isso daí pra não ficar desempregada. Eu acredito assim. Quando você tem amor, a criança aprende. Se você tem amor a sua profissão, o que você ta fazendo, ta fazendo bem feito. Agora quando você não tem, faz de qualquer jeito mesmo. Quem aprendeu aprendeu. Quem não aprendeu fica sem aprender. A Helena, acho que desde o tempo que eu estudo, foi a primeira professora que eu vi que a vida dela é dedicada totalmente às crianças, ao trabalho dela. Eu achei ela dedicada demais!” (Enfatiza a palavra demais). (Eleni.- Dirce e Maria)

“Ah, eu achei legal, muito criativo o trabalho dela, que nem os livrinhos. Que nem no primeiro dia eu já gostei porque tinha assim aquele textinho em cima da mesa, aquela palavra de carinho, não só pro aluno, mas pras mães também. E no primeiro dia né. Ela fez um incentivo né, um cartãozinho “Seja bem vinda” né. Então o aluno já chega né... com vontade de estudar. Eu gostei, que em cada reunião né, tinha aquele trabalho, aquelas coisinhas que ela falava, aquelas provinhas... tudo bem enfeitadinho, com aqueles carimbos nos cadernos. É legal né, porque tem professora as vezes que é boa professora né, mas não sei... As vezes falta tempo também né, pra fazer estas coisas né. Mas achei que... que nem ela eu achei interessante porque ela estuda fora né e tem o trabalho da escola tudo e ainda faz isso né. O tempo é corrido e ainda dá tempo pra fazer isso né. É porque realmente gosta do que faz né. E a Alline já é bem carinhosa, ela gosta de um carinho (sorri) então ela já chegou com vontade né, de estudar. (...) Ah acho que ela mostrou ser bastante “pacienzosa” com os alunos né, e carinhosa. Que a Alline até hoje sente um carinho por ela. Às vezes passa, vê ela na rua, corre, vai encontrar. E acho que ela (prof. Helena) não foi só professora, foi também uma mãe ali dentro né. E uma espécie de psicóloga ali dentro pra incentivar as crianças, pra ajudar as crianças”. (Ivone. - Maria e Sonia)

“Ai, eu gostei bastante do jeito dela (Prof. Helena), muito mesmo. Eu acho assim que ela era mais amorosa com as crianças né, ela dava mais atenção e isso ajudava bastante, porque as crianças gostavam dela, não tinha aquele medo. Isso ajudava muito. Que ela é amorosa, muito carinhosa. Qualidade é o que ela mais tem (risos). E a Camila gostava muito de vir pra escola. Pelo jeito da professora mesmo né, então isso chamava muito ela, ela não tinha medo de vir. Então isso ajudou bastante. (...) Ah eu acho também que ela gostava muito de dar aula. Tem muitos (professores) mesmo que da aula por obrigação mesmo. Não quer nem saber, só fala mal do aluno a todo momento. Ela não. A gente percebia”. (Joana. – Flávia)

“Ah eu gostei muito dela. Acho que ela tinha muito assim de psicologia, de lidar com as crianças, de ter paciência. Que ele vem do pré, que é uma coisa bem infantil, e não foi aquela mudança drástica. Ela foi adaptando, e ele foi ficando bem a vontade com ela. Eu acho que o método, foi legal. Usava sempre turma da Mônica, estas coisas assim. E ela tinha bastante paciência. Ela era tão amorosa. Tipo, na hora de ir embora era um beijinho em cada um. (...) Então, ela era bem apegada, amorosa. Não era obrigação só dentro da sala, na aula. Era ate entregar cada um pros seus pais ela tava ali. Achava legal isso. Eu gostava muito dela. Pena que este ano mudou. O André gostou muito dela. Ela era bem amorosa. (...) O André sempre estava ansioso pra ir (à escola), gostava muito dela. Das aulas dela. Que não era aquela rotina, aquela coisa chata. Ela variava. Achei uma pena que não foi ela de novo. (...) Então, era bem variada as aulas. Teve musical das abelhinhas, livrinhos, levou eles pra passear e criança gosta disso mesmo. Aprende brincando”. (Susana)

### **Subnúcleo 5.2 - Opinião dos alunos**

“Além dela ser “bonzinha”, ela é carinhosa! (...) A Pri. tava chorando né, aí ela vai la e aconselha a Pri. Ela é “bonzinho” “ca” gente né. E ela trata super bem a gente, porque ela não briga bastante “ca”

gente! (...) É gentil. (...) Não tenho medo dela não (sorri). Ela é carinhosa. Ela gostava de dar aula porque ela não gritava muitas vezes com a gente. Só se bagunçasse muito”. (Ariane. – Giovani, André, Paulo, Victor e Alline)

“Ela é legal, eu não tinha o menor medo dela. Ela gostava de dar aula pra gente. Demonstrava que tava feliz em dar aula, que gostava muito das crianças e gostava de passar coisas na lousa. (...) Acho que ela tinha paciência, porque ela falava muito calma, muito calma. Só gritava se fizesse muita bagunça. Ela é muito, muito, muito boazinha. A professora mais boazinha que eu já conheci. Ela tratava todos bem”. (João. – Victor e Douglas)

“Ela passava coisa legal na lousa, conversava. Ela falava coisas engraçadas. E ela era deste jeito. Acho que ela dava aula porque ela gostava. Ela tratava a gente bem”. (Camila. – Marta)

(A primeira série era) “Legal. Lá tinha um monte de amigo né, a professora era legal. Tudo la era legal. Ela (Prof. Helena) brincava com nós, dava um monte de coisa legal pra nós fazer. (...) Ela é engraçada. Às vezes calma e às vezes nervosa. Todo mundo falava assim: Às vezes ela era bruxa e às vezes era fada. Era mais fada do que bruxa (sorri). Ela é legal, ela nunca falou bastante bronca pra nós”. (Rafael)

“Acho que ela gostava de dar aula porque ela quase nunca faltava. O jeito de ela dar aula, ela sempre fica sorrindo na aula, quando ela lê história. Eu gostava do jeito dela. Ela era bastante carinhosa com a gente, ajudava a gente”. (Douglas)

“Eu gostava dela, porque sempre que ela dava uma aula ela era sincera, boa, não era ruim como qualquer pessoa assim. Ela falava calminha (fala bem devagarzinho e suave), não falava gritando. Fazia tudo com amor e carinho! Porque ela sempre me tratou com muito carinho. Eu e todo mundo. Ela, eu acho que gostava de todo mundo igual. (...) Dava atividades super legais e o mais importante dela é que ela sente amor por nós. Então, ela dava matérias super legais. Eu tinha muitos amigos lá que também adoravam ela. Porque ela tem um jeito que faz todo mundo gostar dela. Não só eu como todo mundo. (...) Sabe, ela tem os ajudantes, que entregam as coisas pra ela, mas ela não fala gritando com eles. Ela é sincera, ta sempre ajudando a gente né... Ajudando a gente fazer as matérias, ajudando educar a gente, ajudando em quase tudo”. (Thaís)

“A professora tinha paciência com a classe, mas ela também pegava no pé. Mas aí é bom porque a criança aprende. Às vezes ela ficava um pouquinho brava, mas ela não era tão brava assim. Por causa que as criança não obedecia ela, as criança por exemplo, ficava voando no ar (expressão para dizer que não estava prestando atenção) e não fazia atividade. É, daí ela dá, dava uma bronca, mas ela maneirava. (...) Ela gostava de todos os alunos, eu acho. Tratava todo mundo igual. Por causa que assim... Ela não vai falar... elogiar um, ela vai elogiar todos. (...) Ela vinha elogiar, por causa que daí ia aprender”. (Talita. – Ariane e Victor)

## **Anexo 2- Núcleos Temáticos da Mediação Pedagógica da Professora Carmem**

### **Núcleo Temático 6- Atividades pedagógicas da professora Carmem**

#### ***Subnúcleo 6.1- Práticas de Leitura***

##### ***Item 6.1.1: Hábitos de leitura da professora Carmem em sala de aula***

“Um dia só que ela pegou um livro, sabe aquele de língua portuguesa, e leu uma (história) pra nós. Acho que ela não gosta de ler não”. (Ariane. – Giovani e João<sup>3</sup>)

“Ah, a professora Carmem não ta lendo não e lá na classe nem tem os livros. Só tem uns livrinhos lá do Seninha”. (Alline. – Camila e Douglas)

“A professora Carmem fala com a voz dela, parece que ela ta brigando. E ela leu só no primeiro dia. Não um livrinho, é um livro de estudo (Livro didático de Língua Portuguesa). E ela falou: ‘Se vocês quiser que lê pra vocês manda os pais em casa’”. (Tatiana)

“Ela (professora) não lê muito não. Quando tem alguma atividade de português, tipo de interpretar o texto, a professora não lê o texto com a gente. Depois só que ela lê, às vezes, ou então é cada um que tem que lê um pedaço” (Débora)

##### ***Item 6.1.2: Modos de ler da professora Carmem em sala de aula***

“Acho que a prof. Carmem não gosta de ler não, porque as vezes, quando ela vai ler, ela erra um monte de palavra. Ela parece que ta na nossa idade que não ta conseguindo ler aquela palavra, e ela fala com a mesma voz toda hora”. (Talita)

“Ela lê e fica só parada. Mas a maioria que ela conta história ela manda abrir o livro na página e tem que ler (junto com a professora). Tem dia que tem que copiar texto do livro. (...) A professora Carmem lê sempre com a voz grossa. Sempre com a voz brava dela. Eu acho que é diferente né, porque eu já me acostumei mais com o jeito do outro ano né, mas agora já to acostumando também. (...) Acho mais legal, mais imitando a voz né, não a voz grossa né. Pra saber quem ta falando né. Se é uma voz grossa, uma voz fina. (...) Eu acho que ela não (se prepara para a leitura). Acho que ela pega lá na hora e olha. É que ela pega lá na hora, ela manda abri uma página e ler em voz lenta (baixa), ai ela fala vamos contar história gente. Ai tem dia que ela fala assim: “Você continua a história!” Ai você continua. Eu penso que ta xingando, porque ela fala: “Você Victor!” (imita voz brava). Parece que ela não gosta de ler e manda a gente ler né. Mas eu leio, porque na primeira série a gente lia lá na frente, então eu já to acostumado”. (Victor.- Giovani)

“A professora do segundo ano acho que não gosta de ler nem um pouco. Porque ela lia assim: com-te-no-a-mor (leitura pausada e sem fluência). Então ela não gostava de ler. Eu também acho que ela não gostava de ler porque ela lia assim desanimada, não conseguia, parece que não conseguia ler pras crianças! Acho que é por isso que ela não lê as pergunta. Que ela não gosta de ler. Só o texto que ela lê um pouco”. (Giovani)

(A segunda série) “Ta ruim, porque não pode ler, não tem livro pra ler e a professora lê mais nervosa! E ela grita muito também se alguém olha pro lado enquanto ta lendo, ai ela pára e fica brigando”. (Rafael. – Ariane)

---

<sup>3</sup> O primeiro nome fictício entre parênteses revela a autoria do trecho transcrito. Os nomes seguintes indicam os demais sujeitos que expressaram discursos com conteúdos semelhantes.

“E a leitura dela não é igual da Helena não né. Pelo amor de Deus. Ela leu na reunião (risos). Só que pelo amor de Deus. A Helena lia calma. Era gostoso de escutar. Ela não. Ela grita, ela fala baixo... Ela dá umas paradas lá” (gagueja). (Dalva)

“Ela leu um (texto) que era bastante longo, era história dos negros, dos escravos. Aí ela mandou fazer a reescrita. Foi difícil, porque a história era longa e ela não passou nada, ficou ameaçando a gente que ia tirar nota ruim. Ia tirar nota baixa. Ela leu o negócio lá dos negros e ela lia tão “negociado” e vinha um monte de gente perturbar a história e a gente não entendia né. Por exemplo: Está escrito: A luz do pecado, aí ela lê: blu blu blu blu... (faz um som com a boca de quem lê rápido e incompreensível). Daí ela pára (...). Daí ela fala dsidsidsi (imita mais uma vez a leitura incompreensível). Aí os alunos fala: Professora o que você tá falando que eu não to ouvindo nada daqui de trás! (...) Ela se perde, aí ela continua lendo sendo que ela não leu a outra linha, daí ela volta de novo. E ninguém lê lá na frente. Só ela, tudo é ela. Tudo é ela. Ela acha que ela é a que explica tudo”. (Talita)

“No carnaval ela não leu nenhuma história, não deu nenhum desenho pra nós pintar, não ensinou nenhuma música e no dia do índio ela só deu uma índia pra pintar e cantou uma música que todo mundo ensinou pra ela e que as outras professoras deu pra ela. Mas se não ela não tinha feito nada. Não ia contar nenhuma historinha”. (Tatiana)

### ***Item 6.1.3: Acesso aos livros no contexto escolar e empréstimos***

“Agora não (tem livros na classe como na primeira série). Ela tem, mas é só pra fazer a leitura de quem tá ruim. Ela não deixa (os livros) com a gente! Ela guarda tudo no armário dela com cadeado. Se a gente quer pegar ela fala assim: “Não é pra pegar, só quando eu for fazer leitura!” (imita voz arrogante). E quando termina a atividade às vezes ela até deixa a pessoa pegar um gibi né, só que ela que dá, nós não pode escolher. Eu acho ruim porque assim, eu quero pegar um livro do meu jeito (ênfatisa a palavra meu) que eu gosto (ênfatisa a palavra eu). Mas não, ela quer pegar do que ela gosta (ênfatisa a palavra ela). (...) Pra quem tá ruim ela deixa emprestar o livro. Pra Talita, por exemplo, ela não deixa, porque a Talita já é boa”. (Ariane)

“É, eu to achando chato né (não poder emprestar livro), porque em casa pode ler a vontade né, lá não, ela fala assim: Lê isso daqui e depois faz. Aí fica atrasado. Eu nem leio, eu to copiando as perguntas, depois que eu leio pra responder. (...) Só tem gibi lá, aí tem que pegar e ler na carteira. É do Sesinho. Só tem deste e não pode levar pra casa”. (Giovani. – Douglas)

“Agora não pode emprestar livro e eu vou ter que sempre ler os meus né, aí vai ficar difícil de sempre ler todos os mesmos livros né. Vou ficar enjoada, mas eu também não posso parar de ler. (...) Quando termina atividade e ela deixa ler, ela que dá o livro. Eu acho melhor eu escolher, porque depois eu não gosto” (do livro). (Camila)

“Eu to (sentindo falta do baú de livros) porque neste segundo ano, nós já é apegado a ler, só que agora não tem livro pra ler quando chega lá. Quando termina atividade, nós tem que pegar o livro e achar uma página pra ler. Eu acho chato porque tem que pegar o livro onde faz matéria. Se fosse livrinho assim só de história “ce” podia acompanhar as páginas”. (Giovani)

“Os livros a gente não mexe muito. Ela manda ficar fazendo leitura no livro de português, mas enjoa ficar só o livro de português. Ainda mais que ela manda copiar no caderno, ler de novo e fazer as perguntas, ler de novo. (...) Às vezes ela dá leitura do livro de Português, às vezes ela só da leitura pro reforço e a gente só fica lá olhando, que a gente fica parado às vezes e não lê nada, porque ela não manda, e ela não tem livro quase, ela só tem uma caixinha de gibi que só tem uns dez. E o baú de livro não tem mais. (...) Ela tem livro no armário. Acho que ela (prof. Carmem) só tem alguns (livros) daí é ela que entrega qualquer um”. (Talita)

### ***Item 6.1.4: Repercussão afetiva das práticas pedagógicas da professora Carmem na relação do aluno com a leitura***

“Este ano não tem empréstimo. Eu achava bom (o empréstimo) porque a Tatiana ela nossa, ela adora ler. Precisa brigar com ela para ela parar, porque ela levava o livro para cama, e invés de dormir ela ficava lendo, então o pai dela falava: “Tem hora pra tudo!”. E ela ficava lendo, ela gosta de ler. Só que em

casa né, tem horas que não dá né, porque os livros que já têm eles já leram tudo né. Não dá para comprar sempre né. Acho importante a escola emprestar. Na minha época que era assim, tinha biblioteca. E é legal que coloca responsabilidade neles: Ó, você não vai estragar que o livro é da escola. Então era legal isso daí. Acho legal. (...) Agora, apesar de diminuir um pouco (a leitura), ela lê umas revistas que tem aí e uns livros que o pai dela tem da época que ele estudava. Mas já não lê tanto que nem antes, porque falta incentivo da professora. Ela só lê em casa porque a gente oferece as coisas. Se fosse depender da professora, este ano não teria lido nada de interessante”. (Maria)

“Ela (prof. Carmem) sobrecarrega muito eles e ate quem gosta de ler, que nem ela, não ta tendo tempo pra ler. Acho errado isso. Ai a mãe do Victor falou: Por que você não faz que nem a Helena: Empresta cada semana um livro? Ai ela falou que tem o livro de português com texto pra ler. Você acha que a criança vai querer ler? Não vai. Ela fica o dia inteiro com aquele livro. A Talita não vai querer ler. Porque até ela que gosta de ler, não ta lendo mais. Ta muito cansativo”. (Dalva)

“Ah, diminui (a intensidade da leitura em relação ao ano anterior), pela professora mesmo né. Acaba diminuindo, perde o interesse né. Se você já nem pode trazer o livro pra casa, como que vai ler?”. (Joana)

“Agora eu parei um pouco (de ler) porque é muita correria. Ela manda copiar coisa do livro e não dá pra terminar na classe e ela manda terminar em casa. Daí não dá pra mim lê. Se eu tenho que escolher terminar de copiar as coisa do livro ou ler uma coisa que eu quero, eu tenho que copiar do livro, porque senão a professora vai brigar comigo”. (Talita)

“Ah, agora ta diminuindo (o hábito da leitura). Os (livros) dele ele já enjoou. Nem pega mais. Antes toda semana tinha um novo. Só que agora tem um livro que tem vários textos, livro de português né. Ai ele vê às vezes, bem às vezes”. (Susana)

“E agora na segunda série a professora não deixa pegar livro. Não estou gostando nada. Porque eu gosto de levar livro, gibi, escolher diferente. Agora eu nem to lendo. Ah, perdi a vontade. Porque os livro de casa é repetido, repetido, repetido, daí eu fico cansado. Sempre os mesmo livro. Eu também odeio ler lá na classe quando a professora fica mandando cada um ler um pedaço. O texto é tão chato e ela só fica reclamando se a gente não leu do jeito que ela queria. Eu to achando muito chato ler deste jeito”. (André)

“Cada mês eu leio né, cada mês um livro diferente. Ai passa um mês e eu leio o último livro ai eu começo ler lá do começo. Porque eu gosto de ler muito. (...) Mas estes livros que eu to falando que eu to lendo é tudo que já tem na minha casa, porque como eu te falei, a professora nunca deixa ninguém levar um gibi pra casa”. (Rafael)

“Dá vontade de continuar lendo em casa, porque “ce” pode ler mais a vontade, na escola não. Só que eu fico lendo sempre os mesmo livros”. (Giovani)

“Agora (na segunda série) por não ter os livros diminui a vontade de ler. Às vezes eles pegam uma revista, mas crianças quer histórias né. Acho ruim deles não poder trazer os livros. Com ela (prof. Carmem) fica a critério do aluno gostar ou não né, ela não vai incentivar” (a leitura). (Dirce)

“Agora não tem mais os livros né. Faz diferença, que nem em casa, ele vai pra escola de manhã, normalmente ele chega, almoça e vai assistir TV, fica a tarde inteira. Se trouxesse um livro pra casa ele ia ter interesse de ver a história. Tentar ler. E também se eu comprar acho que ele não vai ter interesse porque fui eu que comprei. Se fosse o livro da escola ele sabia que ia ter dois dias pra ler, ia ter responsabilidade”. (Flávia)

“Eu gostava de ler na primeira série, tentava copiar a professora né. Mas na segunda série a professora nem gosta de ler pra gente e quando a gente lê ela só fica de olho pra ver a gente errar as palavra e dar bronca né. Se eu pudesse escolher eu não ia mais querer ler lá na frente não. Dá vergonha de errar né, os outros vai rir né se eu ficar errando e a professora briga”. (Victor)

### **Subnúcleo 6.2 - Práticas de escrita**

“A professora não faz brincadeira. Só coisa séria na aula. Mudar as carteiras ela não faz. (...) Sabe por que a prof. Carmem só dá as coisas pra gente copiar do livro, porque aí ela pode ficar lá conversando com a professora na porta, fica falando mal das criança. Toda vez a professora Carmem fica conversando com as professoras na porta e esquece das crianças. A professora ela senta na porta, quando acaba o recreio, ela abre a porta e fica lá esperando se passa alguma professora pra conversar com ela. Enquanto ela conversa a gente copia tudo a página do livro de português, daí faz a interpretação e os exercício que tem lá.”. (Tatiana. – Camila, Giovani e Victor).

“Ela dá uma pagina do livro pra eles copiar e resolver e de Português é texto. Ela passa o tema e eles fazem a outra parte. Só. Não tem mais nada de diferente. Nenhuma atividade espontânea, colorida, uma coisa legal. A aula é bem séria. Ela passa bastante atividade assim: ela manda recortar uma geladeira e escrever de letra de mão na frente”. (Dirce)

“Eu acho chato assim, as atividades, porque coisa assim a gente já aprendeu na primeira série, na segunda série é coisa nova. Este ano nós quer aprender coisa nova e não coisa igual do primeiro ano assim. (...) Eu gosto de coisa difícil né, ta chato porque antes eu achava difícil fazer letra de mão, eu não sabia fazer a letra g, z... Agora eu já sei. Ta chato porque as coisas é tudo nova, mas é igual”. (Giovani. – Victor e Alice)

“Com a professora Carmem está bastante diferente. A Camila chora, reclama que ela passa muita coisa. Eu acho um pouco de exagero. Acaba não gostando. Depois não quer vir” (à escola). (Joana. – Alice, Giovani e Victor)

“Ta muito cansativo (as atividades). Acho que o livro tem umas coisas bem puxada pra eles. Bem puxadas. E ela ta seguindo tudo. E tem uns desenho difícil pra copiar e tem que passar tudo pro caderno. Mas tipo assim, ta lá a figura no livro, só responde no caderno, mas não, ela quer que copia tudo! E ela quer que faz tudo com lápis de cor. Tudo colorido no caderno. O Cabeçario... Se errar... Eu sei que ela cobra umas coisas assim que eu acho que não tem nada a ver”. (Dalva)

“As vezes ela passa coisa que não tem título e é estranho pra gente, ai a gente fica perguntando pra ela, porque não tem título, mas a gente entende, mas só que ai ela passa texto, tipo de coisa pra perguntar. Ai a criança vai ter que ler um textão. Outro dia ela ameaçou a gente de... Ela achou no livro três páginas cheinha de coisa pra copiar, daí ela ameaçou todo mundo de se conversar ia fazer aquilo lá. Daí este texto que ela faz copiar, as vezes ela não pergunta nada, mas as vezes ela faz pergunta e manda desenhar. (...) Na produção de texto a gente cria história. Ela dá de uma abelha, de um carro, qualquer coisa. Eu prefiro escrever a minha história. Por causa que daí é difícil achar aquele título que ela quer . Ela passa às vezes três texto, tudo com título que ela quer. É estranho tem que fazer, porque tem que fazer do jeito que ela quer”. (Talita. – Giovani e Victor)

### **Subnúcleo 6.3 - Dever de casa**

“O dever da Carmem é sempre as mesmas coisas. É tudo do livro. E não muda, porque a minha sobrinha tem quinze anos e estudou três anos com ela. A primeira, a segunda e a terceira série. E é exatamente o que a minha sobrinha aprendeu, ela está passando agora. É isso daí. (...) eu achei assim as coisas muito repetitivas. Este negócio de ficar colando palavras e escrever letra de mão, isso daí eles já sabem, já aprenderam na primeira série”. (Maria)

“Agora eu nunca vi a Camila chorar tanto pra fazer um dever, que nem este ano. E outra, ela (prof Carmem) passa muito dever e eles querem terminar logo, quer brincar, não quer ficar o dia todo fazendo. Às vezes ela acaba não aprendendo, porque eu acabo fazendo e ela copia, porque ela começa a chorar, não quer fazer. Não adianta uma grande quantidade. Você não aprende nada. Ela só quer terminar, pra ficar livre disso. Então, eu acho que isso não tem valor nenhum”. (Joana)

“Ou ela nem da dever ou ela dá muito. Ela não sabe distribuir as coisas, eu acho. (...) E ela passa o dever e não explica né. As vezes tem coisa que nem eu sei. “O que será que é pra fazer nisso?” Ela não explica e fica por isso mesmo. Tem coisa que só faz até aqui, o restante não faz e ela não dá importância. Se não fazer fica por isso mesmo. Tem coisa que a gente não sabe, não entendeu! Tem coisa que a gente não sabe. (...) No dia do índio, olha o absurdo que ela fez: Ela deu dever que era pra procurar na internet,

tirar, imprimir sobre o dia do Índio. Eu tenho computador, mas não tenho impressora. Ela deu até o nome do site (*Google*). Não queria saber, tinha que levar. Mas a maioria que tem computador não tem impressora. E quem não fizer o dever ela pega no pé... A criança tem que se virar! Tinha que procurar já pro outro dia”. (Dalva. – Flávia)

## **Núcleo Temático 7 - Instrução e Auxílio para a realização das tarefas**

“Se ela ta passando uma coisa na lousa, ela explica muito rápido, gritando”. (Douglas)

“A prof. Carmem não lê (a atividade). É muito diferente, porque ela não lê, não deixa levantar a mão, quer dizer, até pode levantar a mão, mas não vai adiantar nada, porque ela não fica passando em fileira. Um dia eu fui mostrar um negocio pra pro e eu tive que ficar assim meia hora (com a mão levantada). Ela não foi né (em sua carteira), mas depois eu consegui perguntar. (...) A professora fala um pouco chato assim, porque ela não é calma. Ela fica brigando às vezes assim. Quando não entendeu, ela já fica nervosa que não entendeu. Ela fala: “O que que é isso?”(Com voz brava imitando a professora). Ai já tem que apagar tudo. Ela já é mais estressada. É porque ela assim ó. Se alguém ergue a mão ela já fala assim ó: Ah, não vou ver! (Imita voz brava da professora). Ela passa andando, mas não ajuda”. (Victor)

“Ela é um pouco mais brava né, não é que nem a professora Helena não. Ela mudou muito. Ela tem a voz mais grossa. Ela ensina diferente (...) mas ela ensina, só que é o jeito dela de ensinar. A prof. Helena também ensina bem, só que não brigando, não com uma voz grossa assim. E também ela não apagava tudo. A prof. Carmem quando vai apagar uma letra ela apaga a palavra inteira e dá só cinco minuto pra terminar.. A prof. Helena mandava ir lá na mesa dela, a prof. Carmem as vezes manda pra corrigir umas coisas, mas ela apaga tudo e manda copiar de novo”. (Giovani. – Alice)

“Agora na segunda série tem coisa que eu não consigo entender. Eu fico tentando ler né, porque se pedir ajuda pra pro ela não vai nem olhar, ela não vai querer saber se eu não to entendendo a letra. Ela finge que nem escuta. Quase todas coisas que as crianças fala é isso, ela não olha. Só as boazinha. (...) Você vai falar assim: “Professora, esta letra aqui é qual?” Ai ela faz assim (faz gesto de quem finge não escutar) e continua fazendo, continua. Antes eu era bobo né, ficava perguntando um milhão de vez. Agora, eu pergunto uma vez e saio. Sento no meu lugar. Porque senão eu vou ficar esperando lá igual um bobo. Esperando a resposta sendo que ela nem dá. (...) Um dia eu fui perguntar e ela falou: “Senta lá” (voz ríspida). Mal olhou e já falou: “Senta lá”. Ai eu esperei, fui e sentei. Ai eu não tento mais, porque vai ser a mesma coisa. (...) Ai eu tento, fico lendo, lendo, até eu conseguir. Se fizer errado ela manda apagar, errou uma coisa ela apaga tudo. (...) As vezes eu fico arrependido de perguntar. As vezes ela ta de mal humor e ela não quer saber de nada. As vezes ela já ta mais boazinha”. (Victor. – Giovani, Camila, Alline)

“Este ano eles chegam e fala: Como que eu faço isso? Como que eu começo? Porque ela (professora Carmem) passa (a atividade) direto e não explica. Eles sempre vem com a dúvida. Deixa eles se virar nos trinta. Este ano tem que estar em cima, porque eles não compreendem muito bem. E isso era parte dela né, a gente dá ajuda né, mas ela que tinha que explicar”. (Dirce)

“Este ano tá diferente, muito diferente, muito diferente (fala com voz de tristeza). Eu tenho saudade da professora Helena. A professora agora é bem diferente. (...) Sabe o que é, é que quando a gente chama ela (Prof. Carmem) ela finge que não escuta, não fala nada. A prof. Helena toda vez que eu chamava ela ia me ajudar. (...) Tem diferença porque parece que eu não vou aprender nada!” (João)

“A professora Carmem ela explica uma vez, a criança que não entendeu, ela não explica mais. E não deixa os outros explicar também. Tem vez que as crianças não consegue fazer, ai fica com nota vermelha”. (Tatiana)

“Ela não lê. Ela passa um texto e você que tem que lê. Tipo tem uma palavra diferente e a gente copiava errado a palavra daí ela ficava tão brava. (...) Ela ensina, só que o problema dela é que ela é muito brava e ela também ameaça as crianças (...) Tipo hoje, eu não sabia se aquilo (exercício) era uma pergunta né, ai eu fui perguntar pra ela. (...) Ela não presta atenção. Ela não responde, ela não ajuda, ela fala: “Ai não sei. Se vire!”. Eu acho que isso não é bom pras crianças que não sabe ler, porque daí eles falam: “Pro o que ta escrito aqui”, ai ela fala: “Não sei!” (irônica). Um dia eu tava lá na frente olhando a classe com ela e o Maurício falou: Pro é pra copiar estas letrinhas? Ela falou: “É!” Daí depois ela falou pra mim: “Eu nem sei o que ele falou”. E o menino copia as coisas daí ela fala que ta errado. (...) Mas ela nem olha, ela

olha pro ar. Na hora que ela vai ver de novo faz errado porque ela nem olha. A gente vai perguntar uma coisa ela não entende a gente. Ela reclama pra gente. (...) Queria que fosse também, que fosse uma aula explicada, porque às vezes ela explica zzzz e a gente não entende, tipo eu, fico atrás da Débora e ela (prof. Carmem) encosta e quase quer passar da lousa. Daí ela explica bem baixinho. (...) Ela fala: “Eu não to me preocupando com vocês, porque vocês tão fazendo errado!” E ela não repete (a explicação). As vezes da dúvida. Acho que agora as coisas não é nada se diverti não!” (Talita)

## **Núcleo Temático 8 – Correção das Atividades**

“Se erra ela já da nota vermelha. Eu não pergunto as coisas. Não, eu me viro! Se eu errar não tem importância. Porque ela é má. Porque ela não tem paciência com as crianças, como a Helena tinha. E o pior é que ela dá texto, ai quem não entendeu ainda leva nota ruim dela. E o pior é que lá tem nota vermelha, boa”. (Ariane)

“A Thais ela (a professora Carmem) sempre manda apagar as coisas porque ela mistura de letra de mão com letra de forma no final. Ai ela fala: “Apaga isso! Não sabe pensar não?” (gritando). Outro dia tinha que fazer um texto de duas folhas, e ela falou que a Thais errou e mandou apagar tudo. Na frente de todo mundo. Ai ela teve que fazer tudo de novo e ela já foi passando outra matéria. Depois ela apagou aquela matéria e não deu pra Thais fazer”. (Tatiana)

“Este ano ela não corrige muito (os cadernos). Pode ser que ela olhe, mas corrigir ela não corrige muito não. E eu percebi uma coisa. Tem coisas que às vezes ta errado e ela não corrigiu. Ela coloca o certo lá e pronto. Falta incentivo né. A criança quer fazer e quer ver se está certo. Quer um elogio”. (Maria)

“Hoje ela chamou a Alline pra fazer quatro continha. Ela chamou quatro criança. Ai uma errou e todo mundo dava risada. Ela chamou a Thais, a Thais errou e todo mundo deu risada. Chamou o Douglas, todo mundo deu risada. A professora não fez nada. (...) Que nem eu, tava contando com lápis as bolinhas, ai ela viu e falou: “Ai, ta errado!”. Ai eu fazia de novo e ela falava: “Ai ta errado!” (voz irritante). Tudo tava errado e ela não falava o que tava errado. Eu fiz reescrita do leão e o rato, ai eu fiz errado o começo e ela falou: “Isso daqui ta errado”. Ai ela mandou apagar quase metade do texto, e o que tava certo ela também mandou apagar. E ela falou na frente de todo mundo quem tinha feito certo e que o resto tinha feito tudo errado. Que só quem tinha feito era a Tatiana, o Giovani, o Victor, a Alline e o Ricardo. A Jussara faz alguma coisa errada, ai ela vai lá e a professora apaga inteiro. E ela já acostumou agora”. (Talita)

“Ela corrige tudo de uma vez só. Ela só vê a primeira palavra, a do meio e a do fim e já coloca a nota. (...) É chato, você fica fazendo um dever que ela nem olha, não corrige pra ver se ta certo se ta errado”. (Tatiana)

## **Núcleo Temático 9 – Avaliação**

“Ela fala na frente de todos professor, dos professor das outras classe, fala pra professora de artes, fala pro professor de filosofia que todo mundo tinha que tirar vermelha. A professora mostra o boletim pra professora de artes e fala: Este ta com nota vermelha, dá nota vermelha em artes também”. (...) Quando a gente vai mostrar algum trabalho pra ela, ou chega com a folha da prova, ela fala assim: Pode sentar, eu não quero ver prova de ninguém (fala em tom ríspido). A prof. Carmem fala que a gente tem que se virar para fazer. Quem não sabe tem que aprender”. (Tatiana)

“Mas porque tem o livro, tem que fazer tudo do livro se não cai nada na prova? A prova não tem nada a ver com o livro. Ela aprendeu antecessor, sucessor... Achei que ia cair na prova. Não caiu, foi cai o dardo, que eles não sabia fazer. Tudo que eles fazem no livro, nada cai na prova. Daí umas coisinha que ela dá no caderno, é aquilo que cai na prova. (...) Ai ela deu o negócio do dardo. Só que a criança nunca tinha feito aquilo lá né... E ela dá aquilo lá na prova... Não cai na prova do livro, pra que fazer isso? E é tudo coisa cansativa, pergunta grande”. (Dalva)

(A prof. Carmem) “É diferente da Helena que lia a prova. Eu tinha uma professora assim. Ela lia a prova inteira e perguntava: “Alguma dúvida?” Ai ela tentava explicar direitinho, que era prova. Agora

esta daí não, ela dá... Quem fez fez... Agora eu não sei explicar se isso daí está certo ou errado, porque chega no ginásio e tem que estar preparado para isso mesmo né”. (Maria)

“Eu tenho medo (de fazer prova) porque se a gente errar e ela não gostar, ela da nota vermelha”. (Ariane)

“Ela dá a folha, mas ela não lê igual na primeira série. Ai nós já que tem que ler. Tem que fazer né. Se ficar com dúvida ai tem que pensar né, porque não pode pedir nem dica para a pro. Eu acho que é mais difícil né. Nos dias de prova ela não tem paciência”. (Giovani. - Dalva)

“Pela professora sempre achar que a Talita é boa, a Talita fica muito ansiosa, sempre fica se cobrando, porque quando ela erra a professora fica: “Mas você não sabia isso daqui?”. Ela quer sempre ficar tirando só nota boa. Então fica deixando ela sempre ansiosa. (...) Na prova ela ficou com tudo A, só matemática B. Ela errou um (exercício) na prova e tirou B. E ela (prof. Carmem) fala que a média não é só a prova, então não era pra ficar com B. Mas eu falei: “Deixa eu ficar quieto”. Ai eu perguntei se ela tava com dificuldade em matemática, porque em casa ela faz bem né. Ai ela falou assim: “Não, sabe o que que é, não é dificuldade, é que ela se perdeu um pouco no problema. Teve um problema lá que ela ficou tão ansiosa, tão ansiosa, que eu fiquei com dó de ver. Ela ficou desesperada”. A Carmem falou que ela tava tão ansiosa, tão ansiosa, que via na cara dela. Mas não ajudou, e você vê, ela errou. Ansiedade né, o problema tá ai né. Em casa ela tá tão ansiosa, tão ansiosa, que ela engordou cinco quilos. Mas eu não quis falar que foi por causa dela né (da prof. Carmem), por causa da mudança né. Não sei se ela entendeu isso. Mas só sei que agora ela acostumou mais, mas no começo foi muito difícil. Mas acho que la é muita pressão, muita pressão... Ela (Prof. Carmem) põe muito medo na criança né. Acho que este é o lado errado dela né. (...)

Ela fez um texto do dia do índio, pouca coisa. Falou que vai cair na prova de geografia. Ela falou que ia dar sexta feira passada. Ela ficou enrolando e não deu até hoje. Daí ela fala: Vou dar prova, vou dar prova. E não dá. Ela é doida esta mulher. E tudo que ela dá no texto ela faz pergunta. Tudo que ta aqui (nas perguntas) tem no texto, pode ver. Ta o texto inteiro. Então só dá as perguntas e não dá o texto. Eu sei que ela cobra muito uma coisa que não tem importância...” (Dalva).

“Teve duas provas que eu chorei por causa que eu tava com dor de barriga e fui no banheiro e quase que vomitava. Quando a gente tá fazendo prova ela fala: Nossa, tem gente que já tirou vermelha. Ela falou assim: Tem quase trinta por cento aqui que vai repetir. (...) Ela fala assim: Tirou B, não tem vergonha de falar pro seus colegas? Ai ela fala: “É bom falar pros colegas, pros colegas saber o que o amigo é”... Por exemplo, aquele menino tem um colega que fala: Nossa, aquele menino deve ser um ótimo aluno né, daí ela deu este exemplo, quando for falar fala: “Não, ele é um péssimo amigo, ele tira tudo C”. (...) A prova foi difícil, ela acha que a gente conhece direito aquele negócio de Dardo. E ela não tinha explicado nada. Ela falou: “Não, não sei, vocês vão ver!”. A gente nunca tinha feito daquele, tinha gente que nem sabia o que que era isso, nem nunca viu. Ela entregou a prova, tinha pintado as quatro flechinas que ela tinha pedido meu lápis. (...) Mas a gente não sabia de nada”. (Talita)

## **Núcleo Temático 10 – Características da Professora Carmem**

### ***Subnúcleo 10.1 - Opinião das mães***

“O jeito de ser influência na aprendizagem sim, porque eles tão ficando tudo com medo da Carmem, não tão se soltando, não tão aprendendo. Ela não tá dando espaço pra eles. E eu fico muito em cima dela (prof. Carmem), ela sabe que eu cobro muito. Acho que se a mãe não for assim não vai. Se não tiver a mãe, (a criança) vai ficando presa. Se em casa não ajudar, não vai. Só sei que me falaram assim: Se a mãe vai lá reclamar, ela muda. Se não vai, ela fica do mesmo jeito. Brava, gritando, sem paciência. Ela mudou com a Talita porque eu fui lá. (...) As vezes a Talita fala que a professora pergunta pra ela: “O que sua mãe achou desta atividade?”, porque ela sabe que eu fico no pé”. (Dalva)

“Eu nunca tive reclamação dos professores. (Mas) este ano agora com a da Ariane (expressão de descontentamento). A professora da Ariane pode tá bagunçando, pode tá boazinha que ela tá brava”. (Eleni)

“Então, o conteúdo assim, eu acho que é bom. O problema dela é que ela não sabe lidar com as crianças. O jeito dela. E outra, ela não dá dever, e na classe ela sobrecarrega muito as crianças. Então não dá tempo nem pra respirar. Então, ela sobrecarrega muito. Então eu acho que as vezes ela parece uma doída, eu acho”. (Dalva)

“Bom, o João não quer vir pra escola não. Ele não tem vontade de vir mais, só que a gente incentiva ele a vir. E a gente vai explicando que agora mudou. Primeira série é uma coisa, segunda série é outra e vai mudando, cada vez mais vai mudando. Mas ele ta se esforçando. Não sei, parece que é medo da professora”. (Flávia)

“Este ano no começo o André falou que a professora era bruxa. Até ele esta tendo umas dor assim, umas cólicas, até não foi a escola e o médico falou uma vez que é emocional. (...) Ah, todo mundo passa mal com ela...(risos). Acho que é a emoção da aula. Acho que da até nervoso de ir pra escola. Então, ela (prof. Carmem) não pode fazer isso né. Ta fazendo mal para as crianças. Ele tem que gostar de ir pra escola. Já vai com medo. Ele fala que ela grita muito, fica gritando com eles”. (Susana. – Sonia)

“Eu não sei se é porque na segunda série precisa começar ser assim, porque vai preparando pro ginásio, porque o ginásio é bicho feio, mas esta daí (prof. Carmem) já é mais secona. A Carmem, pode ser que isso já venha dos pais dela, ela não é carinhosa. Já percebi isso no primeiro dia de aula. No primeiro dia de aula só que ela levou as crianças até o portão, ai as crianças foram tudo pra beijar ela, mas ela não abaixou pra beijar ninguém. Eu falei nossa, ela é diferente, não é carinhosa. E ela tem uma filha pequena. Estranhei na reunião, eu fiquei assustada, ela fala com os pais como se tivesse falando com os alunos. Os pais não são os alunos. Ela fala alto assim, ela começa num tom baixo, vai e exalta e parece que ta brigando. Ela fala: Eu não vou aceitar isso (gritando e imitando a professora). Eu estranhei a professora. Foi bem diferente. E na hora da bronca ela já fala: Vocês pensam que eu sou a Helena? Eu acho que não pode fazer comparações assim. Acho que é porque as crianças falam: Pro você não vai fazer que nem a pro Helena? Acho que é isso. E esta professora não brinca, ela não é de brincar. Mas parece que não é só esta professora que é assim. Eu falo pra ela, a gente tem que incentivar né, então eu falo que daqui pra frente vai ser assim, você não vai encontrar mais nenhuma professora igual a professora Helena. Só se ela voltar a dar aula ai.

E eu acho errado também da professora falar, na reunião de pais, da criança na frente de todo mundo, que é o caso dela. A Helena falava: Não, depois eu falo com você. (...) Ela falou na reunião de pais que não vai aceitar que vai uma tia, ou é o pai ou a mãe. Só que tem muitos pais que trabalham, ai vai a tia. Ela falou que não é para mandar parente. Só pai e mãe. Então ela é bem radical. Não entende a situação das famílias. (...) A prof. Carmem dá aula ai uns vinte anos. Então você não via só criança falando mal, tinha adolescente de dezoito anos falando: “Ai estudei com aquela professora, ela é brava!”. (...)

Eu acho que a escola tem que deixar uma coisa boa pra eles né. Não adianta você ir pra escola só pra aprender, aprender. A professora Helena incentiva bem. Já a professora Carmem não tem disso não. (...) Eu procuro colocar pra Tatiana que agora vai ser assim. Não sei se é porque tem mais crianças né... Procuro colocar isso pra ela, porque se for falar o que a gente pensa, desanima eles né. (...)

A Carmem faz diferença (no modo de tratar as crianças). A Tatiana, a Alline e a Talita tiraram notas boas, aí ela falou que ia chamar as crianças que tiraram notas boas para ir na reunião dos pais e falar pros pais. Mas ai eu falei: É errado isso. Fica fazendo comparação pros pais, dizendo que estas crianças são melhores que as outras. A Tatiana fala que ela fica chamando elas de amorzinho. A minha sobrinha comentou isso: “Quando a criança é boa, olha tia, ela destaca a criança”. (...) Ela ta fazendo as crianças ter uma competitividade né. Uma competir com a outra né. A Tatiana fala assim: “Ai mãe, eu terminei e a professora me chamou de anjinho, me abraçou, me beijou”. Ai eu falei iii... Depois as crianças ficam com raiva e começa a falar que a criança é puxa saco da professora”. (Maria. – Dalva e Eleni)

“É, eu to lutando com a Ariane que ela tem que ir pra escola, que ela tem que aprender, que ela tem que passar de ano, que ela precisa ser alguém na vida, que ela tem que estudar. Este ano eu to lutando e eu vou lutar o ano inteiro com ela pra ir (à escola), porque ela tem que ir. O ano passado não precisava. Dava o horário ela ia la e se trocava, se arrumava. Não via a hora de chegar na escola, de ver a professora. Adorava levar flores para a professora de presente”. (Eleni)

“Falaram pra mim: “Sua filha vai estudar com ela? Se prepara porque ela não vai aprender nada!”. Ela só grita. (...) Ela ameaça eles, fala: “Na reunião, tem pai que vai sair chorando”. (...) Ela compara eles com os outros alunos. Ai cria uma rivalidade com os outros alunos, não é verdade? Só que

também ela cobra muito daqueles que sabem mais, cobra muito. Por isso que ela (filha) ta muito ansiosa. Tirou B (na prova) já ficou nervosa. (...) Tem um monte de criança que vem embora, tem medo. (...) E ela no começo proibiu letra de mão: “Quem escrever letra de mão aqui, não é pra fazer”. E olha o que ela falou: “Tem que aprender todo mundo junto, porque Deus fez todo mundo igual”. Olha que absurdo! Todo mundo é igual? Só sei que esta menina ficou assim: Deitava, dormia, sonhava com a professora. Daí eu também sonhava com aquela mulher. O pior é que daí pra frente é isso daí né, A Luciana, a Claudia (professoras da mesma escola), tudo o mesmo estilo né... (...) Acho que ela ta cansada de dar aula né, não ta nem aí né”. (Dalva)

“Eles (alunos) perdem o ânimo de saber que vai acordar e vai pra escola e não vai ter nada de diferente, vai ser aquela rotina chata. Vai ser o batalhão, o general e os soldados. Eu tive aula com ela e ela é meio estupidona. Você tem inteligência e você se vira. É bem assim. Eu tive aula com ela em 1997! Você vê, o professor ele tem que sempre estar fazendo curso né, se atualizando. E ela não acompanha, pára no tempo e ela sempre dá as mesmas coisas. Eu lembro que eu fazia isso. Era sempre texto e colagem, texto e colagem. Acaba virando aquele professor que o aluno fala: “Ai nem me fale, nem me fale”. Terrível, a gente não vê a hora passar pra ir embora logo. (...) Acho que o incentivo tem que vir do professor né, ele não ajuda e a criança não desenvolve né. Acho que vai tudo da conversa que você tem com seus alunos né”. (Dirce)

### **Subnúcleo 10.2 - Opinião dos alunos**

“Na segunda série agora ta ruim, porque assim, a professora, mesmo se ficar quietinho ela grita e se assim, ela vê que ta pouca coisa na lousa ela vai lá e passa mais. Mudou tudinho! Até o jeito da professora. Essa professora Carmem é má. (...) não dá vontade nem de ver a cara dela. E pior que quando ela fica brava ela faz aquele bico chato assim. Ate no recreio é diferente. A professora Helena ficava sempre com a gente, mas a Carmem não. Ela desce (para sala dos professores) e não vê o que ta acontecendo com a gente. Ela deixa pra diretora lá, ver a gente. O pior é que ela chega atrasada do recreio. Ai a gente tem que descer com a Ivani (inspetora). Porque ela (prof. Carmem) é folgada, ela não se importa “ca” gente. (...) Ela não empresta o livro porque ela não confia na gente”. (Ariane)

“Ela trata nós diferente. Tem os queridinhos dela, os espertos. Ela só manda quem ela gosta ir lá na frente. Ela deixa quem fica mais quieto ir lá na frente tomar conta da sala. Pra mim ela é um pouco carinhosa. As vezes eu falo: “Pro deixa eu ir beber água?”, ai ela fala: “Ai me dá um abraço!”. As outras crianças ela não abraça, nem todas, só estes espertos. (...) Tem até gente que chora que não fez isso com ela. E tem gente que chora porque as coisas pra eles, e pra mim também, ficou um pouco difícil e eles não quer fazer, porque quer ir embora pra casa. É um susto que dá. Pra maioria das meninas dá medo, até pra pedir no banheiro”. (Giovani. – Victor e Tatiana)

“Ela é brava brava. Muito diferente. Muito brava pro meu gosto. (...) Ai, to odiando. (...) A prof. Carmem grita por qualquer motivo”. (André. - Rafael)

“Quando a criança termina a atividade ela manda as crianças sentar no colo dela e fica abraçando, apertando. A Carmem faz isso para provocar os alunos e para eles fazer mais rápido. (...) E ela só fala da filha dela. Que a filha dela sabe isso, sabe aquilo, sabe pintar e nós não sabe. Ela fala o horário que a filha dela dorme e a hora que ela acorda e que nós tem que fazer igual. (...) A professora Carmem só elogia quatro (alunos): Eu, a Talita, a Alline e o Ricardo. O Roberto só tira vermelha, só D. Por causa do comportamento. Nas atividades ele tirava tudo B e agora a professora Carmem mistura as atividades com o comportamento. Então, se ele tira B e o comportamento ele tirava D, agora ele fica com vermelha. Ela falou que deu E pra ele”. (Tatiana)

“Mudou bastante (da primeira para a segunda série). Ela (prof. Carmem) vai chamar alguém ela já começa gritar que nem uma doida. Parece que ta chamando uma pessoa que ta fazendo desobediência. (...) Quando ela gosta de uma criança e ela já terminou a atividade, a prof. fica quase cinco minutos se agarrando lá com uma criança”. (Talita)

## **Anexo 3- Núcleos Temáticos das Concepções de Educação das Mães e a Mediação da Família**

### **Núcleo Temático 11- Qualidades essenciais de um bom professor**

“Qualidade acho que primeiro de tudo é ele (professor) gostar do trabalho dele. Eu acho que é essencial. Trabalhar com amor. Ter o dom de ser. E segundo, ter carinho, ter atenção. Não pensar só na quantidade, mas na qualidade do que ta ensinando. Acho que é o essencial”. (Eleni. – Susana e Dalva<sup>4</sup>)

“Primeiro de tudo acho que paciência né e ser duro no que fala ali. Tem que ser firme no que fala né, porque se for um professor muito mole os alunos também toma conta do professor. (...) Eu acho assim, porque o professor depende do aluno, né, porque o que faz o professor um bom professor é o aluno e o professor que faz um bom aluno. Um completa o outro né. Porque se o aluno for um bom aluno ele vai achar um bom professor e se o professor também for muito ruim, não tiver paciência, levar seus problemas de casa pra classe, vai acabar prejudicando não só os alunos mas ele também”. (Ivone. – Dirce e Flávia)

“Eu acho que é dar mais atenção ao aluno, ter mais proximidade com os alunos, com todos né e ate mesmo mais individual né. Porque uns aprendem com facilidade né, outros não. E tem este negócio da vergonha. Então eu acho que não é só passar, escrever, falar e falar”. (Joana)

“Eu acho que a professora sendo carinhosa, as crianças tem mais facilidade pra aprender. As crianças vão com mais vontade pra escola. Eu acho que as crianças as vezes vêem a professora como uma mãe. (...) As vezes a criança se sente melhor na escola que em casa. Então a professora tem que ser carinhosa, tem que dar atenção. (...) Eu acho que a escola tem que deixar uma coisa boa pra eles né. Não adianta você ir pra escola só fazer, fazer, fazer as coisas. Porque eles não têm que aprender só aquele basicão né. Tem que saber mais coisas né. Tem que ter incentivo”. (Maria)

### **Núcleo Temático 12 - Concepção sobre a formação do leitor**

“Ai eu acho que é incentivo (que motiva a leitura). (...) Que nem meu sobrinho tem a idade dela e a minha irmã não incentiva ele, a escola também é bem diferente e ele não gosta. Eu acho que se pegar, ativar... eu acho que... não sei se ta na pessoa. Acho que você tem que trabalhar, acho. Começa ai. Eu acho que é assim. Porque a minha sobrinha mesmo, ela é ótima aluna, primeira da classe, só que infelizmente ela não tem este gosto (pela leitura), porque eu acho que parte da mãe também. Porque a mãe trabalha e não tem tempo de ficar lendo. Ela é ótima aluna, mas ela não é de ler não. Porque eu acho que é incentivo, incentivo. (...) A Talita desde pequeninha eu já incentivava. Ela (aluna), quando tinha um ano, acho que um ano e meio, que eu tinha aquelas lousinha com alfabeto, eu ensinei ela a letra D do nome da mãe e deste jeito. Ela sabia cor, sabia tudo já. Então eu incentivo muito ela, pego no pé dela, sou mãe chata.

Eu comprava (livros). Sempre comprei, desde os três anos. Ela gostava. Ela gostava de histórias. Lia histórias para ela, eu sempre comprei livro pra ela, estes livrinhos (livros que custam na faixa de 1 real e são vendidos em lojas de 1,99). Toda vez que saía comprava livro. Ela lia, mas não foi que nem na primeira série não, que ela pegou o gosto mesmo. Ela lia, mas não era com aquele gosto. Agora na primeira série, que ela foi pra escola, começou a estudar, trabalhar com os livros, todo dia ela tava com livro na mão. Caderno e livro na mão. (...) Então, eu acho que como eu comecei desde cedo, ler, comprar livros, incentivar ela, eu não tive trabalho agora. Ela gosta, não precisa ficar falando. Ela vai lê, não precisa ficar pegando no pé dela. Se deixar ela fica o dia inteiro lendo, a noite (risos). Às vezes, meia noite, falo: Vamos dormir Talita! E ela ta lá lendo. Então não sei se é porque comecei cedo, a comprar livros pra ela, ela pegou gosto desde cedo. Eu não tive problema não... Daí também ela pegou uma professora boa, que se preocupou bastante com os livros né. Acho que a leitura, nossa! Foi ótima! Foi ó!” (expressão de satisfação). (Dalva)

---

<sup>4</sup> O primeiro nome fictício entre parênteses revela a autoria do trecho transcrito. Os nomes seguintes indicam os demais sujeitos que expressaram discursos com conteúdos semelhantes.

(Gostar de ler) “Se desenvolve. Eu acredito! Acho que ninguém nasce querendo ler! (ri). É que nem eu falo pra você- se não fosse a Helena o ano passado, a Ariane não gostaria de ler! Porque eu tive o Marcelo (filho que está na quinta série) ela é uma ótima professora, a Cida (ex-professora de seu filho), só que ele não tem amor ao livro. Por quê? Porque não era uma professora que se dedicava a contar historinhas. A dar um dever que ele lesse historinha em casa. Entendeu? Então eu acredito que isso ai nasce na pessoa dependendo com quem que você ta convivendo. (...) Eu penso que quem lê muito se torna muito inteligente. Eu falo isso por causa da minha irmã. Ela adorava ler e assim, ela é muito inteligente. E eu acredito que isso daí vem através da leitura. Quanto mais a pessoa lê, mais inteligente fica. Eu acredito nisso. Por isso que eu incentivo a Ariane a ler. (...)

Eu sempre gostei de comprar livrinhos. Sempre gostei. Porque quando eu era criança meu pai comprava pra mim. Até hoje tenho saudades daqueles livros, daquelas histórias. Eu amo conta de fadas. Amo. Adoro lê livros, adoro vê vídeo. (...) Eu acho que antes eu tinha mais tempo pra ler, agora não tenho. Eu lia assim, quando ela tava no Jardim Um, Jardim Dois. Agora ela pegou amor, então ela mesmo lê. Eu conto história para eles assim: Eu leio uma parte ai eu falo: “você entenderam? Então foi isso que aconteceu, por isso que aconteceu” pra eles entender bem pra quando você chegar no final da história eles sabem contar a história que eles ouviu pra qualquer outra pessoa. (...) Agora quando ela começou na primeira série em diante eu não lia mais, porque ai ela pegou amor ao livro e acredito que foi por causa da Helena. Daí que ela pegou amor ao livro, a prestar atenção nas historinhas. Tanto é que agora aonde a gente vai, ela quer comprar alguma coisinha pra ler. (...)

Quando a Ariane também não sabia ler ai ela falava: “Mãe lê pra mim” Ai eu tava ocupada as vezes eu lia e quando não dava eu falava: “Filha você olha o desenho e você pensa como que é a história!”. Ai às vezes eu contava a história e pedia pra ela repetir. Eu fazia com o Marcelo também, mas eu acredito que depende muito da escola também. A escola tem que exigir. As professoras não ligavam. Daí você vê, isso daí (falta de leitura) atrapalha ate na redação”. (Eleni. – Sonia)

“Eu acho que as pessoas vão se adaptando por incentivo porque pra você pegar o livro e lê, você tem que gostar do livro, se interessar. Tem que ter um incentivo, se não a pessoa não... Pra pessoa pegar um livro tem que ter um incentivo. (...) Acho que a principal pessoa que incentiva as crianças a ler é o professor. Nem tanto da nossa parte (família), mas dele. É porque eles (alunos) estão descobrindo uma fase nova né, então ele (professor) demonstra bastante conhecimento, várias coisas. Ele te empolga cada dia que passa mais. (...) O incentivo vem mostrando livros pra eles. As vezes eu vou na banca, tem aqueles livrinhos de pintura, ai eu falo: “Você quer?” “Ah, eu quero!” Ai eu incentivo muito eles a ler. (...) Porque tudo hoje em dia é leitura. A pessoa que lê hoje em dia ela vai fazer alguma coisa ela capta tudo mais rápido. Fica mais esperto”. (Dirce. – Susana).

“Bom, no caso da Alline eu percebi que (...) tudo que ela via eu fazendo ela queria fazer junto. (...) E ela via eu escrevendo e ela queria. Já tinha que dar um lápis ou uma caneta também pra ela rabiscar. Então ela já começou assim, então eu acho que tudo que vê fazendo, a criança quer acompanhar né. (...) Eu lia pra ela dormir e ela foi se interessando. Desde criança! Antes do pré eu já lia pra ela. De tanto que eu lia, ela decorava os livrinhos de história. Então desde pequenininha eu ia lendo. Eu uso óculos né, então eu ia passando o dedinho e ela falava “Mãe onde você ta?” e eu ia passando o dedinho depois ela pegava o livrinho e ia com o dedinho linha por linha falando a história, só que ela não sabia ler. Era livros deste de história de fadas, Cinderela (risos) Estas historinhas românticas. (...) Acho que começa a gostar de ler por causa de incentivo! Eu acho que seja isso! Eu trabalho em casa, ela me viu lendo, eu lia pra ela. (...) (A leitura) desenvolveu bem a Alline. Desenvolveu a fala, que ela queria falar as palavras corretamente, desenvolveu a mente né”. (Ivone)

(O gosto pela leitura) “Um pouco é da criança mesmo. Eu acho que um pouco é. Acho que nasce com uma tendência. Aqueles que não têm muito interesse é difícil mesmo. Se você falar pra ler, eles não vão querer ler. Ela (filha) lê porque gosta mesmo. Eu não fico comprando livro, não fico obrigando a ler. (...) Eu lia para ela dormir quando era pequena, agora não leio mais porque já esta grande né, agora já sabe ler sozinha...”. (Joana)

“Ai eu acho que é as duas coisas (incentivo e inato que causa gosto pela leitura). Eu não sou muito chegada (a ler). O pai dela já gosta de ler, acho que já vem um pouco dele. Mas o incentivo é bom também. Até dos professores mesmo. Que nem a Tatiana eu achei que ela encontrou muito incentivo. E a Tatiana também acho que teve bastante incentivo das minhas sobrinhas. Ia lá, brincava no quarto de escolinha. (...) Ela tem uma gaveta só de livro e ela deixava ver”. (Maria)

### **Núcleo Temático 13- Hábitos de leitura da Família**

“Eu não (tinha hábito de ler). Detestava ler! (risos). Agora também que eu to descobrindo (risos). Mas mesmo assim eu comprava! Sempre comprei livros... aqueles negócios de pintar né. Dava pra ela. Este ano, também entrei na Liturgia, lê. Descobri que ler é bom... Agora também to pegando gosto pela leitura! (risos) É bom né, que faz falta pra gente né”. (Dalva)

“Até os meus trinta anos eu lia bastante. Nessa idade eu lia bastante. Agora já falta tempo pra gente (risos). Sei lá, o dia a dia é mais corrido, acho que a paciência da gente falta também. Às vezes eu leio assim pra ela, pra incentivar ela e pra ela não perder o ritmo né. Porque às vezes ela fala “Mãe eu leio dois livros e você lê dois livros” É assim (risos). Quando ela quer que lê, tem que parar tudo que eu to fazendo e tem que atender” (risos). (Ivone)

“Ah, tem uma fase, uma época que sempre lia gibi. Depois acho que me envolvi mais com a filha pequena, daí foi parando. Teve uma fase que teve muito livro. Mas ultimamente não. Ele até cobra as vezes, mas só as vezes que eu leio. É aquela correria, tem que cuidar dela (filha de dois anos). Ele gosta muito que lê pra ele. Sempre pede pra ler. Mas faz um tempinho que eu não to lendo, nem pra mim, nem pra ele”. (Susana)

“Agora eles (pais) não lê mais, mas nós que tem que ler né, já sabe! Agora minha mãe fala: quando chegar, quando minha mãe vai pra cidade né, ela fala: “quando eu chegar eu quero vocês lendo um livro”. Ai eu lia um monte. (...) Minha mãe lê bastante, mas eu nunca vi ela lendo (sozinha). Acho que é porque ela lava bastante louça. Ai quando ela acaba eu falo pra ela ler ai ela lê as vezes. Lê pra mim. As vezes quando eu levava dois ou três livros, ou quatro né, ai eu lia, dava um pra minha mãe, um pro meu pai e um pro meu irmão lê um né. Ai cada um lia um”. (Rafael. – Paulo e Douglas)

“Nossa, ela só dormia se contasse história. Agora tem vez que ela fala: “O mãe, vem aqui contar uma história” e eu falo: Vou nada, vai dormir menina! Quando ela era pequena tinha que contar uma história. Ou era eu, ou o pai dela, mas tinha que contar todo dia uma história pra ela. Às vezes era de livro, às vezes era inventada mesmo, que ela achava mais legal. Ai ela falava: Ai mãe, mas isso não é verdade. Ai eu falava: Mas é o que a minha vó contava. Mas olha, falar a verdade, é difícil sentar e pegar um livro pra ler. As vezes o incentivo parte deles: “O mãe você não vai contar uma história pra mim?” (Sonia)

### **Núcleo Temático 14- Acesso aos livros fora do contexto escolar**

“A escola não tem biblioteca (...) Mas eu tenho livros em casa. Tem um monte. Mas tem mais na escola”. (Talita)

“Eu tenho alguns né (livros em casa). Uns feito né, tipo este daqui (mostra o livro do “O Caso do Bolinho” que fizeram com a professora Helena e outros lá não feito e uns que ficam em cima do guarda-roupa né”. (Victor)

“Os livros que eu tenho em casa é mais de cem. De tanto que ela (mãe) comprava. De tanto que eu querer”. (Alline)

“E em casa não tenho livrinho. Só o dos Três porquinhos que a prof. fez. Eu gostei. Eu guardo aquele livro até hoje”. (João)

“Em casa eu tenho uns dez (livros), mas não é tão legal igual da escola”. (Rafael)

“Ela (Alice) tem, uns (livros) que a professora deu. Não estes livros assim de gibi. São uns que a professora deu. Tem o de Português da segunda série. Agora ela não traz mais livros que nem o ano passado. Ela tem que ler as historinhas da primeira série, que a professora Helena fez e tem alguns velhinhos, que eu andei comprando. Porque toda vez que tinha feirinha de livro aqui, ela queria porque queria que eu comprasse. Tem uns que tem historinha e depois pra pintar. Ela adora”. (Sonia)

“Eu tenho uns livros em casa: João e o pé de feijão, os três porquinhos... já ate esqueci.. Tem um livro do Puf, grandão assim”. (André. – Douglas)

“Nem tem livro lá (na casa do aluno). Não, eu até tenho uns livros lá, só que eu já li todos. Acho que tinha doze livros. Que eu comprei quando teve aquela festinha, dez reais e vinha doze livros. Vem um CD. Te os sete erros, tem pra pintar”. (Guilherme)

(Agora que não pode emprestar livro na escola) “bom, sabe o que eu faço? Eu tenho uma montanha de livros, daí cada vez que eu chego na minha casa sabe o que eu faço? Eu pego só uma pilhinha de livros daí eu pego assim, coloco em cima da mesa lá no quintal, daí eu fico sentada numa cadeira lendo aqueles livros lá”. (Thais)

## **Anexo 4- Fragmentos das entrevistas com as professoras**

### **Professora Helena**

- **O sucesso escolar**

Eu acho que (sucesso escolar) é o progresso das crianças né. Acho que tem a ver com o progresso integral mesmo das crianças, tanto cognitivo quanto afetivo. Tudo que envolve as crianças. Se você olha para a classe e eles estão bem, você acha que estão com carinhas, o rostinho está feliz, se eles estão bem. (...) Se a classe está bem, está indo na escola por prazer, eu acho que é sucesso né!? (fala sorrindo).

As vezes nem tanto cognitivo. Mas o sucesso eu acho assim, integralmente, tudo. Não só o cognitivo mesmo não. Claro que para a escola, para a avaliação escolar do professor a avaliação cognitiva é a mais importante. Mas existe toda uma socialização ali durante o ano. A escola é um espaço que abre um leque imenso pra tudo né. Tem crianças que de repente não vão conseguir um estágio elevado de aprendizado ou em matemática ou em produção de textos, mas vão estar se sentindo bem né, vão estar em um espaço de repente inesquecível da vida deles, por certos momentos, certas coisas que aconteceram.

(...) Eu acho que o comprometimento do professor é uma coisa fundamental né, é um dos aspectos (para o sucesso escolar). O comprometimento acho que é um trabalho de boa qualidade né. A capacitação do professor também eu acho que é muito importante né. Acho que o professor nunca pode ficar parado no tempo. Se surgem coisas que você vê que é legal, que vai dar certo, ou mesmo se eu estou assistindo um programa de TV e eles dão um exemplo bom do que aconteceu numa sala, eu de repente resolvo fazer. Acho que é comprometimento tudo isso. Que você mesmo em férias está envolvido, ta o tempo todo pensando neles. O comprometimento é importante! E os pais também né. Eu acho que a ajuda dos pais também é essencial. Quando a família se envolve também, a gente vê que a criança é super diferente. O resultado das coisas que ela apresenta é super diferente quando há o comprometimento e envolvimento da família. Quando a mãe, o pai valoriza cada papelzinho, cada desenho, cada coisinha que ela leva, nossa... a auto-estima da criança... É muito bom. Ai ela sabe que pode mais e mais, porque o mais importante na vida delas são os pais né. É a família, é a base da vida. Se o pai está achando bom o que está acontecendo, ela vai fazer cada vez melhor, mais e mais, para mostrar para eles. (...) É uma parceria. Eu diria que acho que é 50% esta parceria. A gente tem exemplos clássicos que se não há esta parceria não dá certo mesmo. Nem tanto às vezes com o dever de casa, mas em tudo né. Nas reuniões, na valorização mesmo do que está acontecendo com a criança né. Eu acho que é 50% realmente.

- **Relacionamento professor-aluno**

Eu acho que a maioria das vezes era um relacionamento bom. A gente consegue ver nos rostinhos assim. É muito importante estar observando o rosto das crianças, os olhinhos né, porque eles passam tudo o que estão sentindo. Este trabalho de observação, o que eles sentem, como eles estão, é legal e eu fazia sempre, ficava sempre observando.

- **Características que preza no trabalho pedagógico**

A criatividade para mim é essencial né, e quando eu vejo uma professora muito criativa, que tem uma criatividade fora do comum, que o coordenador pede e já desenvolve rapidinho, tem umas idéias muito boas, eu acho interessante. Eu sou um pouco lenta, eu preciso estudar, pensar primeiro, vê o que da certo, o que não dá, repensar... Tem gente que não né, sai as coisas ali de repente e dá tudo certo, isso eu tenho assim, uma certa invejinha assim (gesticula aspas). Mas eu sou mais lenta, eu preciso estudar, pensar, esta coisa de querer que saia tudo perfeito. A criatividade eu acho. Eu acho que eu tenho um pouco também, mas não tanto quanto eu gostaria, eu queria ter mais. (Fala com paixão, entusiasmo). Eu queria saber contar histórias também de uma maneira diferente. Tem educadores que contam histórias que usam recursos também para contar historias, acho muito importante. Eu quero me aprofundar nisso. Sabe, usar tecidos, panos de repente é... bichinhos, o que você puder estar contando como recurso. Isso é uma coisa legal.

- **Posturas com as quais discorda na escola**

Desde a época que eu fiz estágio, a falta de ética dos professores na sala dos professores é terrível. Meu Deus, como que falam coisas dos alunos ou dos pais. Se a pessoa está começando ela fica horrorizada. Eu fiquei na época que eu tava fazendo estágio, mas vale pra você ver o lado negativo que

você não tem que cultivar em você mesmo, né. Eles falam, não faça isso, escolha outra profissão, eles falam para gente. Nossa, mas de jeito nenhum. Depois, na prática, você vê que não é nada disso não. Depende muito de você, da sua conduta, da sua maneira de agir com os alunos. Claro que as coisas não são rosas né, o tempo todo, existem espinhos também. Mas eu acho que são tudo coisas que você consegue contornar. É trabalhar com amor. Se você não trabalha com amor, tá ali por obrigação é terrível mesmo. Deve ser terrível mesmo.

- **Motivação para o trabalho**

Motivação... É... Todo início de ano, você ver novas crianças, novos olhares, ter uma classe nova, expectativas... Acho que motivação são os alunos. São eles, eu acho. Saber que você vai chegar ao final do ano, você vai ter passado todo aquele ano inteirinho com eles. A maior motivação são as crianças (muito segura na resposta). No magistério, o salário não é uma grande motivação né. Todo mundo gostaria que fosse um pouquinho mais né, porque realmente... se o salário fosse maior, o professor se comprometeria muito mais. Eu acho que ele se envolveria mais, compraria mais material. Como não é, a gente acaba fazendo as coisas com o que tem na escola e sempre sai um pouco do nosso bolso, porque quando não tem na escola a gente tem que ir atrás. As vezes não é possível, você gostaria de fazer muito mais, comprar muito mais. Mas eu compro o que dá. Nada que te vai fazer passar falta de alguma coisa em casa porque você está fazendo estas coisinhas. Os professores não gostam muito. Este ano mesmo eles falaram: “ah não, não vou fazer nada, não ganhei nada, não vou fazer nada”. Ah, mas eu acho importante né?! São coisinhas assim que eu acho que as crianças valorizam tanto... E enriquecem a aula também. Você não vai ficar parado também, esperando só o que podem te dar. A gente tem que correr atrás.

Mas a motivação grande é os alunos né, é você ver ele aprendendo, sabe? Quando ele descobre alguma coisa, descobre pensa um pouquinho e descobre... aquele olharzinho assim ilumina, com o que ela aprendeu, com o que ele viu. Acho que é a maior motivação que um professor pode ter. Eu acho!

(Você acha que com o passar dos anos os professores vão perdendo motivação pelo trabalho?) Eu creio que não. Eu espero em Deus que isso não aconteça comigo, porque o tempo todo que eu trabalhei na creche eu não deixei isso acontecer comigo. E nunca senti, em momento algum... É claro que a gente fica estressada às vezes né. Quer férias, não agüenta mais, mas assim, perder motivação ou fazer menos do que fazia, ou relaxar, eu não senti. Não senti não, nos quatorze anos que eu trabalhei em creche. Eu me doava por inteiro também na creche. Nossa eu dei meu sangue. Eu não acho que isso vai acontecer comigo. Eu acho que eu vou ficar uma professora bem velhinha e vou continuar gostando muito do meu trabalho. Eu acho, eu espero em Deus que seja assim mesmo, que não apareça grandes coisas no meu caminho que me faça mudar muito. Eu acho que não. Isso aí eu não sei o que acontece com estas professoras não... Acho que uma injeção de animo elas tão precisando né, algum curso novo, alguma coisa nova. Sei lá. Passear um pouco, ir para o Hopi Hari, gritar bastante (risadas).

- **Auto-Estima**

A criança, se ela não tiver auto-estima, se você achar que ela não pode, você não vai elogiar muito ou valorizar pequenos aprendizados. Tem coisinhas pequenas que o professor pode valorizar e a partir disso a criança achar que pode mais, que ela consegue, que ela é capaz. Se de repente o professor acha que a criança não consegue, ele vai meio que abandonar, meio que deixar de lado. Aí acaba se cumprindo a profecia de que ele não sabe mesmo né, que ele não vai conseguir. Eu acho sim, que interfere muito o modo como o professor olha a criança. E acontece muito isso né. Acontece sim de ficar de lado né, achar “ah, não vai ser capaz”. É preocupante né. É preocupante porque assim, a gente sente. A gente sabe como ser humano, na gente se você não tiver um nível de auto-estima a gente não consegue fazer grandes coisas, de realizar o que você pretende. Eu mesmo, eu pinto, estou parada porque pagando faculdade não é fácil, mas eu gosto de pintar telas. E se eu não tivesse um pouquinho de auto-estima, achar que eu posso, que eu consigo, que eu entendo que cores combinam, que material usar... Se eu não tivesse um professor que falasse isso para mim: olha você tem talento, pinte, vai em frente, não pare! Se não houvesse isso eu não iria, não teria esta auto-estima que precisa, que é o que move, como se fosse o combustível para você continuar. Na criança também né, se o professor não falar que ele é capaz, que ele consegue...

- **Lidar com a diversidade**

É difícil né, que a diversidade é grande mesmo né. Cada um tá num estágio diferente do aprendizado, é complicado. E trabalhar com atividade diversificada é bastante difícil sabe?! Difícil você não consegue dar atenção, por isso as aulas de reforço são tão importantes né. Eu preparo atividade diferenciadas muitas vezes para que todos possam fazer, consigam fazer as atividades. A gente leva em consideração tudo isso, sabe que eu não vou exigir demais. Não vou exigir que uma criança produza um

texto se ela não consegue. As poucas palavras que ela colocar ali vai ser suficiente, vai dar para avaliar a criança. Ao passo que outro vai produzir que nem a Alline e a Talita, duas três folhas ali né. Então a gente tem que respeitar este limite de cada um e não exigir que vá muito além do que pode, mas a gente tem que lutar pra avançar, desenvolvê-los mais. E tem que valorizar todos né. Você também olha a oralidade. Que nem o João, ele não escrevia, mas ele tinha idéias ótimas nas produções de textos coletivos. Ele tinha idéias ótimas. Do Lobo Loucão tem muito do João ali naquela história né. Tem que valorizar estas coisas que o aluno tem.

- **Interação e disciplina**

Achava importante ele sentarem em duplas. Muitos alunos se desenvolveram com as duplas. É o ... é o interacionismo na verdade né, que é tão valorizado o construtivismo interacionismo né. Porque eles interagem um com o outro né. Se uma escreve uma palavra errada, olhando no caderno da outra ela vai ver que não. A outra pode falar, faz assim, assim é melhor e é muito importante este negócio de sentar em dupla, destes agrupamentos. É importante. Eu tive vários exemplos do quanto é importante isso. Tem a questão de que conversam mais ficando assim. Às vezes as crianças ficam mais agitadas, conversam mais, mas de repente conversar muito é uma questão muito importante, porque se eles estão conversando eles estão interagindo né. Mas no final das contas, quando você vai por na balança, é muito melhor que eles conversem e aprendam do que fiquem quietinhos, numa sala super silenciosa, numa disciplina impecável e as crianças sem ta sabendo, sem este contato né, sem esta socialização né. (...) As vezes tinha que chamar a atenção, mas eles não ficavam magoado, eles sabem que tem que existir este tipo de coisas né. Tem que haver uma certa disciplina para haver o aprendizado também né.

- **Hábito da leitura - A constituição do sujeito leitor**

(A leitura) É uma coisa que eu também dou muita importância. Eu resalto bastante este prazer em ler né e estar também em contato com os livros. Acho que é importante ter material de boa qualidade né, que as escolas este ano receberam bastante coisa de boa qualidade né. Tiveram livros maravilhosos, que encantou as crianças né, aqueles baús. Então, ter coisas de boa qualidade e acho que o professor tem que, principalmente no início do ano agora, as crianças, a maioria não sabe ler, e vão ler pelos olhos do professor né.

O professor fazendo aquela leitura diária, a criança lê por ele. Depois ele vai pegar aquelas páginas do livro, ele vai saber onde é que... determinada parte da história, ele vai começar a ler através do professor e com o tempo, ele conseguindo ler certas coisas sozinho. Eu acho que é fundamental na primeira série, acho que em todas as séries, todas elas deveriam ter esta leitura diária, mas a primeira série é primordial, para construir mesmo o leitor, sujeito leitor, como você mesmo disse né. E ter bons textos né, bons livros né. Os gibis, eu também acho muito importante, porque o gibi é mais próximo do universo da criança né. E eu gosto muito de Mauricio de Souza né (...) Então o gibi também eu acho importante né, ter na sala. Não só do Mauricio, mas conseguir outros gibis. É que como eu assino, eu tenho grande quantidade deles, mas de repente Disney, super heróis, o que tiver eu acho importante. Que o gibi é ate mais próximo da linguagem da criança do que o livro na verdade, mas o livro é um universo todo de encantamento né, de descobertas né, onde eles se deparam com as palavras né, é ali que eles vão ver que se eles tem dúvida de como se escreve mesa, se é com Z ou com S, se ele lê a palavra mesa ali, ele vai confiar plenamente que ali, é assim que está certo. Além da fantasia que tem né, por isso que eu quero me aprofundar mais nessa história de ler história, de contar história, eu quero ler este livro. (...) É muito interessante, é muito profundo esta questão das histórias também. Eu gostaria de me aprofundar nisso. Estou esperando surgir uma oportunidade, um curso assim que eu possa fazer. A gente teve coisinhas assim superficiais por enquanto. Eu fiz um (curso) da prefeitura “Entre na roda” chamava o curso. Era sobre isso também, mas era mais teoria dos gêneros literários diferentes, mas dava grandes dicas, muito do que eu consigo fazer agora é por causa deste “Entre na roda” que eu fiz lá. Tem um material bom. (...)

Pelo menos uma (leitura) né, para iniciar a aula é interessante. É um momento até que eles ficam silenciosos, prestam atenção, e a maioria das crianças, todo mundo gosta de ouvi histórias. E alguns livros foram importantes para a alfabetização. (...) “O caso do Bolinho” ajudou a começar ler, a escrever com este livro. (Os alunos) Levavam para casa né, acho que contava para mãe e como é uma historia bem fácil né, a palavra bolinho está em evidencia o tempo todo, então eles já sabem onde esta escrito bolinho. Tem a questão do NH né N+H+O para dar o nho, foi bem legal, foi bem interessante.

- **Gostar de ler**

Eu gosto de ler e acho que isso também as crianças vão perceber. E eu acho que se eu não gostasse de ler, com certeza nestes dois anos já teria aprendido a gostar. Eu acho que eles gostavam de ouvir as histórias. Acho que tudo depende da paixão pelo que você faz né. Tanto por eles, pela classe, como pela leitura né. Acho que a maneira como você dá entonação na voz ou você fala dos personagens...

é a paixão mesmo eu acho que faz isso. Se for lido de uma maneira desinteressada, sem graça, sem cor, tudo tem que ter cor né. Se for sem cor, não vai interessar mesmo. (...) Acho que a gente se torna um pouco criança e acaba chegando nos gostos deles, se torna um pouco criança né. Por causa que você ta trabalhando, ta convivendo. A gente acaba gostando de assistir desenho, de ir no cinema ver desenho, coisa infantil né. (...)

Eu acho que a gente aprende a gostar de ler né. São modelos né. Eu acho... Eu acho que tem um determinado momento na vida que tem um modelo de alguém que gosta e a pessoa acaba seguindo este exemplo e fazendo também né. Eu não sei. Meu pai era analfabeto, minha mãe estudou pouquíssimo, mas eu tinha uma irmã que gostava muito e lia pra mim e gostava de ler. Então ela lia pra mim, ate que eu aprendesse a ler e eu explorei muito ela, coitada! Mas aí não sei... Eu acho que foi ela que me fez (gostar de ler)... Depois na escola também, eu não me lembro muito disso, mas eu creio que em determinado momento os professores também... Eu lembro que se chamava redações na época, Composição, não era redação, e eu fazia, a minha era sempre lida lá na frente. Então eu ficava toda orgulhosa, os alunos tinham raiva né, porque sempre a minha que era lida, mas eu me baseava em livros que eu li, para fazer, para escrever redações parecidas. Ninguém nem sabia que eram histórias que eu tinha lido nos livros, que eu colocava lá. Lembra que a Talita. respondeu que pra se fazer um bom livro a pessoa tinha que ler muito. É verdade, acaba sendo verdade, porque tem um pouquinho de cada coisa naquilo que você está escrevendo né. Eu acho que são modelos, que se a pessoa não tem modelo nenhum, se ela vive, se foi criado, por exemplo, numa selva, num ambiente que ninguém lê, não tem livro não... não se desenvolve. Eu acho que são modelos. Modelos e acho que o material propício para isso né. Se na casa não tiver livros, não tiver gibis, não tiver nada... (faz expressão impossibilidade de ação) Aí compete a escola fazer este papel. E acho que é um papel importantíssimo da escola, não deixar passar isso em branco né. De jeito nenhum, principalmente nestes primeiros quatro anos, que são fundamentais né. Não deixar passar em branco de jeito nenhum. (...)

Os professores que eu saiba, costuma fazer momentos de leitura dentro da sala. Tirar meia hora assim e fazer com que eles leiam ali naquele silencio, leia ali. Então, acho que é isso que fazem mais, que eu não fiz tanto. De repente, eu acho que nem é tão produtivo porque é meio obrigatório né, sei lá. E na sala não é a mesma coisa de você deitar num sofá, na cama né, ler pra mãe, ler pro pai. Até o Ta. que não gostava muito de ler, e eu sugeri que ele levasse este livro e lesse pra neném na barriga da mãe e ela disse que ele fez, que bonito né. E lá na sala não tem isso ne, não tem. Se a professora ta com uma cara feia lá na mesa, ele ta lendo ali, mas ta vendo a professora brava lá na frente né. Então não vai, não vai nem guardar a historia da cabeça né.

- **Seleção dos livros para a leitura – Leitura prazerosa**

Eu queria que fosse prazeroso para a criança, acima de tudo (a leitura da história). Que fosse gostosa. Por isso que eu trazia (o livro) para casa, lia antes, porque a gente depende da idade que você esta trabalhando, a gente desce um pouco na idade deles e começa a sentir um pouquinho como eles. De repente você sabe que se tiverem palavras muito difíceis, com um enredo muito complicado, não vai prender a atenção da criança né. E eu gostaria primeiro que fosse pra eles. Que eles gostassem de ouvir e guardassem na mente aquela história e depois quisesse levar o livro para casa, como sempre acontecia né. Pra lê pro irmão, pra lê pra mãe, pra ta vendo de novo os desenhos que fosse. (...)

E também teve alguns livros que lemos em capítulos. Eles se interessam sim. Nossa! E lembram do acontecimento do capítulo anterior, você vê que eles lembram né. Dá para ler tranquilo, sendo uma história também que atraia, que seja atraente para as crianças, que foi o caso do “Cachorro para Maya”, que foi uma história muito bonita. Teve também do Pedro Bandeira, o Bingo de “É proibido miar”. (...) Ai eu levei um cachorro de pelúcia, uma gato de pelúcia e contava a história. A noite era um pano preto que eu até levei, que servia de noite. Quando aparecia a noite na história eu colocava como uma capa assim (gesticulando), então eles guardaram bastante. Neste eu fiz depois uma interpretação de texto, algumas perguntas a respeito do que aconteceu com o gato, com o cachorro, para onde vocês acham que eles foram no final, porque ele vai para uma terra distante no final, que era uma terra proibida. (...) Então é interessante ouvir as crianças sobre coisinhas assim.

Mas tem questões que assim... Houve um momento que a Tatiana, no início do ano, a Tatiana ela ia ter um irmãozinho e a Tati já era alfabetizada, mas ela ficou tão insegura, ela chorava muito, tava insegura, com medo que a mãe moresse neste parto. (...) Ai, eu andei selecionando histórias que tivessem a ver com irmãozinho ou com nascimento de crianças, envolvendo a parte boa disso tudo (...) Aí eu escolhi bastante histórias e eu levei e ela gostou muito. Acho que ler aquela história, até a mãe comentou comigo, que ela contou em casa como tinha sido a história e tem momentos assim que é importante você selecionar coisas que tem a ver com o que ta passando na vida de alguma criança. E você não vai chegar na classe e falar: O to lendo isso aqui para a Tati. Mas ela vai saber que é para ela, ela vai tomar para ela.

Isso é interessante e tem bastante situações durante o ano que isso pode acontecer e é legal você aproveitar.

É legal o professor ter esta visão, se envolver a ponto de querer ajudar neste sentido. De repente pode ta utilizando este critério, mas a maioria das vezes é prazer mesmo, é pela história ser bonita. E nem sempre eu cobrava atividade dos livros, era pra ser uma leitura gostosa mesmo. Porque eles não têm que se preocupar muito em ter que interpretar né. É por prazer né, e é a parte mais gostosa de ler na vida é por prazer mesmo né! Acho que a minha missão é fazer eles começar a gostar de ter um livro na mão né, como é bom né, folhear um livro! E se os livros forem atraentes né...

- **Acesso aos livros**

A falta da biblioteca atrapalhou um pouco né. A biblioteca é um lugar meio que mágico né. Cheio de livros, aquela aparência, aquele ambiente gostoso...Eu acho que se a gente tivesse saído um pouco da classe e ter aquele momento de leitura na biblioteca, nossa, seria muito mais prazeroso, muito mais produtivo, eu acho. Eles escolherem os livros lá, de repente por ordem alfabética né, e ta devolvendo na ordem alfabética né. Ali na classe não tinha... Tivesse uma prateleira que pudesse ta fazendo este trabalho, não tinha né...

Uma biblioteca é muito importante, a escola deixou a desejar. Mas é duro né, porque a diretora não tem como resolver esta questão aí. Não tem, não depende dela. Por isso que o professor tem que se adequar e fazer o melhor possível. E por mim, o problema foi solucionado com os baús né, que todas as salas têm viu, eu não sei porque que eles (professores) não deixam fora, visível (nas outras classes as crianças não tem livre acesso aos livros). E no caso os próprios alunos pegavam os livros, depois anotavam num caderno de registro. Eles anotavam o título e devolviam depois, colocavam Ok e devolviam. (...) Então, eu confiava, mas sempre tava olhando. Todo dia, como eles olhavam na sexta, na quinta eu via se alguém não tinha trazido, para trazer. Pedia pra trazer. (...)

O empréstimo era permitido na sexta feira principalmente, mas eles levavam durante a semana. Eles mesmos que pediam. Eu achava que ficava meio desorganizado se levasse às vezes, porque eu não podia controlar o tempo todo isso, é meio difícil. Pensava, vai que some os livros da escola aí né. Mas aí eu não tive como barrar, porque fiquei com pena também deles tarem pedindo e pensou, eu negando que eles levassem os livros? Aí eu acabava deixando. Mas depois eu conferi e não houve, não teve problemas não. Eu valorizava esta autonomia porque precisa né. Eles precisam disso né, desta liberdade pra ta fazendo as escolhas deles né. (...) Foi um combinado desde o início do ano que a gente fez. Quem terminasse a atividade podia pegar um livro no baú. Porque quando um termina a atividade e fica sem ter o que fazer ali, acaba perturbando a classe inteira né, então é um momento que de repente você ajeta que eles vão lendo e ficam ali no mundinho deles e não atrapalha os outros. Foi um combinado que eles já sabiam como se virar. Eu tinha também uma pastinha com as atividades que sobravam e alguns gostavam de ta pegando, mas nem tanto não. Mas o que atraia mais nestes momentos vagos eram os livros mesmo né. Os gibis, que eles também gostavam bastante. Foi um combinado, isso é bem legal de fazer.

- **Projetos de livros**

Ah é produtivo, é sempre produtivo trabalhar com livros. Porque trabalhar com projetos de livros é sempre interessante porque a criança se envolve bastante nas etapas né. E ai cada etapa é lembrada, é muito interessante. Não é uma coisa feita mecanicamente de repente né. É trabalhado com a etapa planejada, então eles guardam bastante. É bem produtivo. É ótimo. Muito bom. Trabalhar com projeto é muito interessante, muito gostoso para fazer. Não sobrecarrega nem o aluno nem o professor, porque você vai retomando né. É muito gostoso.

A colcha foi um projeto interessante que ele surgiu meio que de uma conversa com uma amiga minha no telefone sobre este livro, que ela tinha visto o livro, eu não conhecia. Ai eu achei interessante também a história envolvente né e comprei. Acho que não é um projeto muito inovador não. Eu já vi algumas outras coisas em revista tal. E aí eu achei bastante interessante porque envolveu assim bastante de sentimentos né, veio coisas a tona. (...) É um leque né, um leque que abre para outras disciplinas né. Trabalhando uma coisa que tem por base a escrita e a leitura, de repente você pode entrar em matemática, em história. E eu acho assim, ele é importante para a criança se expressar. Teve criança que não quis falar, de repente vendo os outros falar também quis né. Criou coragem, não quis ir lá na frente mas falou sentadinho ali. Então na questão da oralidade, ele se expressar... Que a timidez é uma coisa terrível ...que faz a gente sofrer muito... a timidez né. E estas coisinhas assim vai fazendo com que eles percam esta timidez, que eles ousem falar né. (...)

- **Escrita e cotidiano**

Você tem que na verdade explorar todas as maneiras da linguagem escrita né... bilhetes né, cartas, livros, jornal ...pra saber que a linguagem escrita não é só uma coisa restrita aos livros e a uma

leitura só. Ela é utilizada no dia a dia né. No cotidiano você vai precisar deixar um bilhete para alguém, para a mãe, você saiu, vai chegar tal horas... ou escrever uma carta ou mandar um email. A pessoa tem que ter esta aquisição da escrita pra poder fazer tudo isso né. Então eles têm que ver que em revistas tem estas reportagens... na época do astronauta Marcos Pontes a gente explorou bastante a questão dele ter ido pro espaço, o que ele viu de lá de cima, como ele viu o Brasil, como ele viu a Terra. Então a gente levava fotos, eu levava e colava lá no mural as fotos do Marcos Pontes e foi bem interessante. Na época que surgiu a menina com Síndrome de Down na novela...Então, são questões do dia a dia que você pode aproveitar. Ah, é bem importante trabalhar com o cotidiano. É fundamental eu acho né. É porque eles não... tem que estar preparando a criança pra vida né e não dá pra pintar tudo de cor de rosa e não vê o que tá acontecendo em volta né. Não tem como. Tem que trabalhar o cotidiano. Eu acho.

- **Livro Didático**

Não uso muito o livro didático, muito pouco. O de Português mesmo, ele era muito difícil para as crianças no começo do ano, que veio com letra de imprensa e as crianças entendem mais a letra de fôrma maiúscula né, bastão que se diz. Aquele livro era muito difícil. Ele já tinha interpretação desde o início, tinha história e interpretação e as crianças não compreendiam. Agora no segundo semestre que a gente começou a pegar um pouco ele. Mas o livro didático ele serve como apoio mesmo, mas não usava muito não... (balança a cabeça e fala em tom mais baixo, dando a entender que realmente não é tão importante). O livro didático não pode prender também o professor né. Eu não sei em outras séries, mas na primeira série não dá não. Fica muito restrito. Tem muita coisa que você colhe aqui e ali que é bom, que dá para levar para a sala de aula, coisas do cotidiano que você está vendo e quer bolar uma atividade e se você estiver só com o livro didático você não faz né. Então, você não quer fugir ali do livro né, quer dar conta dele até o final do ano e acaba não podendo sair daquilo. É como se fosse uma venda assim (faz o gesto) que você tem que seguir aquele caminho e pronto né. E não é legal. (...) Eu faço um planejamento, mas não dá pra seguir tudo sempre. A gente tenta, mas aí aquela rotina diária ali... não deu tempo, porque as vezes uma atividade vai além do que você espera, ou a criança tem muito mais dúvida do que você pensou que ela teria, você precisa ficar em cima mais tempo.

- **Avaliação**

A avaliação era no dia-a-dia mesmo. Então, a avaliação não tinha que ficar restrito naquela coisa de fazer a prova, que a criança às vezes tem um certo medo da prova né, tem crianças que passam mal, dá dor de barriga, quer ir tomar água. Só que eles têm que fazer, eu acho importante que eles tenham aquele dia da prova, porque o resto da vida toda eles vão ter que passar por situações que são provas né. Concursos públicos né, vão ter que fazer, vão ter que seguir, ter aquele comportamento de ficar quietinho, não ficar falando e não copiar do amigo, de não levantar, se não ele é eliminado do concurso. Mas aquilo tem que ser feito. Mas eu acho que a avaliação, assim no dia-a-dia que você vê. Você está dando certa atividade, passa pela carteira e vê se ele conseguiu fazer ou não ou se tá copiando do aluno. É ali que a gente avalia. Ela é contínua né. Desde o início do ano. É importante ter um caderno de observações né, que você vai observando desde o início do ano, como ele é. E não é num dia de prova, num exercício. É como nosso concurso público né. Você pode ser ótimo naquela matéria, naquele dia você não consegue, dá um branco terrível, a gente não faz sendo que a gente tem notação, a gente sabe, a gente tem certeza que é bom naquilo e não fez bem. A criança também deve ser assim no dia da prova né. (...)

Mas eles não tinham medo (da prova) não. Era mais tranquilo. Eu também permitia o uso de material dourado ou aceitava a resolução de outro jeito, com desenhos, na matemática... É, é porque eles têm estratégias próprias né. De repente a partir do desenho, daquele monte de risquinhos eles conseguiram chegar né. E a gente não tem que avaliar que monte a continha certinha, não tem que estar certo só se montar a conta direitinho não. O resultado estando certo, ele pode ter feito um cálculo mental, de repente. O André era ótimo em cálculo mental, por uma estratégia que de repente eu não conseguiria e ele conseguiu fazer e tem que ser valorizado né.

- **Perguntas**

Eles não tinham medo de perguntar. Eles eram ousados né. Eles tinham ousadia, eu acho. Não sei se de repente foi o modo de se tratar, de dar esta abertura deles falarem, de tá sempre indagando, perguntando, provocando né. O professor tem que provocar o tempo todo né. Tem que ser provocativo né. Então, este é um dos perigos de se exigir uma disciplina muito rígida né. A criança não vai, não vai ousar. Não vai querer falar com medo da professora mandar ele calar a boca, ficar quieto.

- **Dever de casa**

(O dever de casa) Era freqüente. Eu acho importante. Acho mas assim, na maneira que a criança consiga fazer sozinha. Que nem pai e mãe trabalha. (...) O dever de casa tem que ser coisa que a criança consiga fazer sozinha. Se não, não tem muito sentido né. (...) Eu procurava ver com cuidado (os dever de casa), mas nem sempre dava. Mas pelo menos todo dia eu passava de carteira em carteira, dá um visto, olha. Se era uma questão matemática é bom corrigir na lousa, se era uma situação problema era bom retomar lá na lousa e eles corrigirem no caderno onde foi que eles erraram né. E é bom fazer isso na lousa sim. Mas se é de escrita eu passava visto e comentava alguma coisinha ou deixava um bilheteinho a respeito, comentava com outro... Se der o dever e também não houver uma cobrança, também não tem sentido que eles não vão fazer né. Tem que ter uma cobrança né. Se não

- **Instrução**

O enunciado é importante você explicar bem, com calma. Senão eles ficam viajando. Então, esta explicação do que é para ser feito é muito importante, mesmo você explicando tem uns que não entendem né, tem dúvida, você tem que falar de novo, é muito importante. Não se pode exigir uma coisa que não foi bem explicada né. Aí o resultado não vai ser bom também né. Até no que é escrito, o enunciado de cada atividade mimeografada, escrita, também é muito importante ta pedindo corretamente o que você quer ali né. Se não, nem um registro seu, você vai lembrar o que queria com aquilo, qual era o objetivo daquela atividade né.

## **Fragmentos de Entrevista com professora Carmem**

### **Avaliação**

Eu dou prova pra eles e às vezes eu não entendo viu. Porque às vezes eles conseguem fazer no caderno, faz bonitinho, daí chega na prova e não faz. Falei com o meu marido sabe: “E agora, o que eu faço? Será que devo considerar?”. Ele também é professor né. Daí ele falou que não, não pode ter dó. Se na hora ali não fez, não tem como considerar. Às vezes dá dó, mas é verdade né, porque não fez? É prova né. Tem que fazer na prova, não adianta! Eu também considero as coisas do dia a dia, mas prova é prova né!

- **Sucesso Escolar**

Pra mim o sucesso escolar é quando a criança ta sabendo aquilo que você ta fazendo. A criança sabe as regras direitinho, se comporta bem. Faz tudo rápido, você não precisa explicar tantas vezes, porque ela já entende fácil né. Tem algumas crianças aqui (na classe) que é assim. Não dá trabalho nenhum. É muito esperto! (...) Eu acho que depende muito da família. Se a família não ajuda parece que não vai. Quando a mãe fica em cima, a criança é diferente. Não dá só pro professor fazer sozinho a educação destas crianças. (...) E eu acho que educação vem de casa viu. Se a criança não tem assim uma educação, ela já é diferente na escola. Eu acho...

- **A escrita**

Na atividade de escrita eu dou bastante interpretação de texto. Nossa, eu fico admirada de ver que algumas crianças não entendem nada. Outras já faz rapidinho. (...) Tem a produção deles também. Eles tão errando bastante ortografia. Nossa! E não é para errar algumas coisas destas na segunda série.

- **Livro didático**

Eu adotei este livro o ano passado. Ele é ótimo (...) Trabalha com interdisciplinariedade. É muito legal. (...) Eu já dividi todos os conteúdos pra todos os bimestres. Vai da pra fazer tudo. Já dei uma boa parte do livro.

- **A Leitura**

Aqui na classe tem algumas crianças que lêem bem. A Talita, o Paulo, a Alline, o Doulgas. E tem outros. (...) Acho que eles já gostam de ler porque acho que isso é da criança mesmo. Não sei se é de genética né. A escola ajuda né. Eu falo isso por experiência: meu filho que tá na sétima série ele gostava de ler até a quarta série, mas depois... Agora ele nem lê mais. Não gosta, não sei! Acho que até a quarta série a escola até incentiva, mas depois. (...) Acho que a criança já tem nela viu, se vai gostar ou não (de ler). Não sei (...).

Eu acho importante que eles leiam bem. Por isso que eu, sempre que eles terminam a atividade antes, chamo aqui na minha mesa e tomo leitura deles. Tem uns que você vê que lê bonitinho. É uma graça. Já outros tem dificuldade. É terrível. Daí você tem que dar mais coisas pra ler, incentivar. Mas precisa de ajuda em casa né(...).

Eu não empresto os livros da escola porque depois eles não devolvem, estragam... Ai já viu né... Eu trago umas revistinhas que meu filho ganha no Sesi. Só que também não deixo levar pra casa. (...) Eles tem texto no livro de Português. Dá pra ler né. E também a mãe em casa tem que comprar revistinha, livrinho baratinho mesmo né. Se eu abrir exceção de deixar um levar, o outro também vai querer, daí sei que não vai dar certo. (...)

Para os meus filhos eu adoro comprar aquelas coleções de livrinhos bíblicos. Você já viu? Eles são ótimos. Tem ilustrações, é fácil de ler. (...) Em casa eu leio a bíblia, tem uns livros de auto-ajuda que também são bons. Tem umas mensagens muito bonitas.

- **Experiência Profissional**

Eu já estou quase para me aposentar por tempo de trabalho, mas por causa da minha idade não vou poder. Faz mais de 20 anos que eu trabalho, só aqui nesta escola já são 10 anos. (...) Ai, eu queria me aposentar! (...) Já estou cansada. Se eu tivesse que escolher de novo ser professora, acho que eu não escolheria. Ia fazer outra coisa, não sei, sabe? É muito cansativo, desgasta muito a gente né.