

REPERCUSSÕES AFETIVAS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR

SUE ELLEN LORENTI HIGA (UNICAMP).

Resumo

Diversos estudos sobre a leitura vêm sendo realizados pela Psicologia, Linguística e Educação. Todavia, apenas recentemente passou-se a valorizar a importância da dimensão afetiva para a constituição do sujeito leitor. Neste contexto, 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, esta 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 14 núcleos temáticos. Participaram da pesquisa duas professoras, 18 alunos e 9 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. Deste modo, 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.

Palavras-chave:

Sujeito Leitor, Afetividade, Mediação.

REPERCUSSÕES AFETIVAS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR[1]

Sue Ellen Lorenti Higa

INTRODUÇÃO

Dominar a leitura e a escrita é condição necessária para o pleno exercício da cidadania quando se vive em uma sociedade grafocêntrica. Porém, mesmo com a democratização de acesso à escola e a educação sistematizada, ainda vivemos em um contexto em que grande parte da população sofre com o analfabetismo funcional, em que o aprendizado e o uso da linguagem escrita limita-se a codificar e decodificar, sem que desempenhe efetivamente sua função social.

Deste conflito surgem pesquisas abordando a questão da leitura e da escrita, além de inúmeros trabalhos acerca do fracasso escolar. Tradicionalmente, a maioria dos estudos focalizava apenas fatores isolados como aspectos físicos,

perceptivos, neurológicos e enfim cognitivos do processo de aprendizado e uso da linguagem escrita. Assim, via-se o homem como um ser dualista, cindido entre racional/emocional, corpo/mente, afeto/cognição e que impedia a compreensão do homem como um ser monista.

Todavia, a abordagem Histórico-Cultural, defendida por autores como Vygotsky (1993) e Wallon (1968,1978) e assumida como base teórica neste trabalho, supera esta visão dicotômica de homem, além da recusa do inatismo e do determinismo. Portanto, para esta abordagem teórica, o homem é um ser inacabado e em constante processo de aprendizado e desenvolvimento, no qual afeto e cognição estão imbricados. Deste modo, compreende-se que, apesar de o homem ter uma base filo e ontogenética própria, isto não é suficiente para que o sujeito saiba produzir textos e seja um leitor, tendo em vista que as diferentes histórias de mediação e a qualidade destas são cruciais para o seu processo de constituição como escritor e como leitor.

Neste panorama, recentes estudos desenvolvidos pelo "Grupo do Afeto", subgrupo do ALLE (Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação da UNICAMP- Alfabetização, Leitura e Escrita), 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. (Grotta, 2000; Tassoni, 2000; Leite e Tassoni, 2002; Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003; Barros, 2004; Silva, 2005; Souza, 2005 e Leite, 2006).

Nesta direção, a presente pesquisa objetivou investigar a constituição do sujeito leitor, a partir de diferentes histórias de mediação pedagógica. Buscou-se analisar e compreender as práticas pedagógicas assumidas por duas professoras e as repercussões afetivas para o processo de formação da criança enquanto leitor.

A AFETIVIDADE E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Estudos recentes voltados para as Práticas Pedagógicas passaram a valorizar uma faceta que por muito tempo foi desconsiderada nas pesquisas científicas: a afetividade. Segundo Leite (2006) a cisão do homem entre razão e emoção garantiu por muito tempo maior prestígio para a dimensão cognitiva, sendo que a emoção foi considerada como elemento desagregador da racionalidade. Deste modo, as pesquisas, os currículos e programas educacionais valorizavam as dimensões cognitivas do trabalho pedagógico, desconsiderando as repercussões

afetivas. Apenas com o surgimento de novas concepções teóricas, centradas nos determinantes culturais, é que se criam condições para o estudo das dimensões afetivas no desenvolvimento humano (Leite, 2006).

Vygotsky em seus estudos buscou compreender o homem como ser monista, em que afeto e cognição estivessem imbricados. Para ele a emoção partia de uma base biológica, mas que aos poucos perdia o caráter instintivo, dando lugar a um nível mais complexo: a afetividade. Este desenvolvimento ocorria a partir das interações sócio-históricas e através de processo de internalização, não apenas de processos cognitivos, mas de emoções e sentimentos.

Wallon também trouxe grandes contribuições para a temática da afetividade. Estudando o homem de forma holística, defendia que era através da emoção que as interações das crianças com o mundo mantinham o primeiro e mais forte vínculo (Wallon, 1978). Para o autor, a emoção funciona como amálgama entre o social e o orgânico e é através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico e origina atividade cognitiva. Conclui-se que para os Vygotsky e Wallon, o indivíduo necessita de um processo de desenvolvimento, na medida em que não nascem prontos e determinados, sendo cruciais as histórias de mediações vivenciadas na/pela cultura, de modo que a afetividade também tem caráter social.

Ao reconhecer a presença da afetividade nas interações, pesquisas têm buscado delimitar o o possível papel desta dimensão no processo de mediação do professor. 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).

A LEITURA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Diante do pressuposto teórico assumido, que refuta a tese do inatismo, compreende-se que nenhum sujeito lê avidamente, conscientemente e com autonomia porque nasceu com propensão para tal. Ao contrário, defende-se a existência de um processo de constituição do sujeito leitor. Todavia, coloca-se a seguinte questão: por que algumas pessoas gostam de ler, ao passo que outras apresentam aversão a esta prática social?

Recentes pesquisas (Grotta, 2000; Silva, 2005; Souza, 2005) vêm apontando para o fato de que a aversão ou a relação positiva com a leitura passa pela questão da qualidade da mediação afetiva do sujeito com o a leitura, havendo indícios de que leitores de sucesso foram marcados por livros, ambientes e outros mediadores que garantiram sentimentos positivos em relação à leitura.

MÉTODO

Diante dos objetivos propostos, optou-se pela abordagem qualitativa e etnográfica. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de um bairro periférico de um município do interior de São Paulo. A escola contava com 14 salas de aula e não tinha biblioteca. 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” (Larroca, 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, 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[2], 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. Atualmente, ela cursa a faculdade de Pedagogia e participa de vários cursos de capacitação profissional propostos pelo município. 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.

A professora Helena e mais dezoito alunos aceitaram participar da pesquisa. Todavia, 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 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. 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. Assim, a pesquisa completa contou com duas professoras, dezoito alunos (nove meninos e nove meninas) e nove mães.

A pesquisadora observou durante seis meses a primeira classe investigada e mais seis meses a segunda classe, com a frequência de três vezes por semana. Para coleta de dados utilizou-se a observação com registro em diário de campo, mini-entrevistas com os alunos sobre atividades específicas, entrevistas recorrentes com alunos, mães e professoras. A entrevista recorrente permitiu que a pesquisadora e os sujeitos se encontrassem repetidas vezes, de modo a esclarecer questões ou adicionar e aprofundar informações. Todas as entrevistas foram áudio-gravadas e posteriormente transcritas.

ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Optou-se 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).

Assim, 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).

Os dados possibilitaram a criação de oito núcleos temáticos relacionados à mediação pedagógica das duas professoras em relação às práticas de leitura[3].

Núcleo 1: Hábitos de leitura da professora Helena em sala de aula

Este núcleo 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, um fragmento de uma das entrevistas ilustra o hábito de leitura da professora, em sala de aula.

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

Núcleo 2: Modos de ler da professora Helena em sala de aula

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 núcleo.

“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.” (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)

Núcleo 3: Acesso aos livros no contexto escolar e empréstimos

Este núcleo 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.

“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)

“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)

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

Núcleo 4: Repercussões afetivas das práticas pedagógicas da professora Helena na relação do aluno com a leitura.

Este núcleo aborda as repercussões afetivas das práticas pedagógicas assumidas pela professora Helena para a relação dos alunos com a leitura. 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. 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.

(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)

“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”. (Mãe Eleni)

Núcleo 5: Hábitos de leitura da professora Carmem em sala de aula

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.

“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)

Núcleo 6: Modos de ler da professora Carmem em sala de aula

Neste núcleo, 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.

“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)

Núcleo 7: Acesso aos livros no contexto escolar e empréstimos

O presente núcleo 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 abaixo.

“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.

Núcleo 8: Repercussão afetiva das práticas pedagógicas da professora Carmem na relação do aluno com a leitura

Este núcleo 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)

“Este ano não tem empréstimo. Eu achava bom (o empréstimo) porque a Tatiana ela nossa, ela adora ler. (...) 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)

“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)

DISCUSSÃO DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciaram-se, ao longo deste trabalho, práticas pedagógicas relacionadas ao ato de ler bastante diferenciadas entre duas professoras de uma mesma instituição de ensino. Os dados indicavam que os alunos da primeira série estavam construindo uma relação afetivamente positiva com a leitura em decorrência, certamente, da proposta pedagógica assumida pela professora. Contudo, na segunda série, o acesso ao livro não era facilitado, não havia empréstimo de material de leitura e a própria professora raramente lia para seus alunos.

Diante dos dados atenta-se para a importância de um projeto político pedagógico que seja elaborado coletivamente por todos da escola, de modo a valorizar a formação contínua do leitor. A partir do referencial adotado, refutava-se a tese determinista de desenvolvimento humano. 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.

Entretanto, 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).

É por isso que a mediação da família e dos educadores é fundamental para a constituição do leitor, ressaltando-se 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).

Os resultados desta investigação indicam claramente 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. 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)

Evidenciou-se em diversos relatos que as duas professoras estabeleciam uma relação muito diferente com a leitura e isto era visível para as crianças. Diante dos dados ressalta-se a necessidade de o professor ser também um leitor assíduo, que valoriza a leitura em seu cotidiano, consciente de que representa um referencial para seus alunos constituírem-se leitores. "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" (Freire 1996, p. 103).

Referências

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.

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.

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

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.

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.

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.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

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

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.

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.

[1] Este artigo foi escrito com base nos dados da Monografia - A Constituição do Sujeito Leitor: Duas Histórias de Mediação, de Sue Ellen Lorenti Higa, sob orientação do Professor Doutor Sérgio Antonio da Silva Leite.

[2] Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

[3] Os dados da monografia possibilitaram a criação de 14 núcleos temáticos, todavia para este artigo priorizou-se apenas os núcleos diretamente relacionados com a leitura.