



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO NA INFÂNCIA:
INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA EM SITUAÇÕES ESTRUTURADAS**

TESE DE DOUTORADO

DENISE MARIA MACIEL LEÃO

BRASÍLIA – DEZEMBRO, 2006



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO NA INFÂNCIA:
INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA EM SITUAÇÕES ESTRUTURADAS.**

DENISE MARIA MACIEL LEÃO

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de
concentração Desenvolvimento Humano no
Contexto Sócio-Cultural.**

ORIENTADORA: DIVA Ma MORAES ALBUQUERQUE MACIEL

Brasília – Dezembro, 2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Diva Maria Moraes de Albuquerque Maciel
Presidente – Universidade de Brasília

Prof^ª Dr^ª Ângela Maria Rabelo Ferreiro Barreto
Membro – IPEA

Prof^ª Dr^ª Claisy Maria Marinho Araújo
Membro – Universidade de Brasília

Prof^ª Dr^ª Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira
Membro – Universidade de Brasília

Prof^ª Dr^ª Mercedes Villa Cupolillo
Membro – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof^ª Dr^ª Mirian Raposo Tavares
Suplente – Universidade de Brasília

Brasília – Dezembro, 2006

AGRADECIMENTOS

Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo, para sempre seja louvado! Em primeiro lugar, agradeço a Deus por tudo o que me proporcionou na vida. Durante meus anos de doutorado fui agraciada pela oportunidade de estabelecer laços valorosos. Antes de qualquer outra pessoa, meus agradecimentos sinceros à minha querida orientadora, Diva, ao mesmo tempo carinhosa e disciplinadora, qualidades fundamentais que admiro e que me encantam, a cada ano de convivência. Obrigada Diva, pela oportunidade de tê-la conhecido e de ter sido tão bem recebida e acolhida, desde sempre.

Agradeço às crianças, suas mães e às pessoas do Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (CEDEP) que permitiram e apoiaram a realização desta pesquisa. Às minhas auxiliares, alunas da graduação de Psicologia da UnB, Ana Clara Mendes e Patrícia Del Solar: foi um privilégio tê-las ao meu lado. Aos servidores da Pós-Graduação do IP, agradeço pela presteza no atendimento, e gostaria de externar meu carinho especial a Edna Torres, exemplo de competência na administração pública. À coordenação, às professoras Ângela Branco, Silviane Barbato e colegas do Laboratório Microgênese das Interações Sociais, agradeço o apoio logístico, mas especialmente o aconchego e a regalia de participar de um ambiente ímpar da academia brasileira. Às amigas de doutorado, Norma Lúcia e Mirian Raposo (hoje, Dra. Mirian), pela paciência de me ouvirem. Às professoras Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira e Mercedes Vila Cupolillo pelas valiosas contribuições ao texto deste trabalho.

E à minha primogênita Fernanda por sempre e incondicionalmente ser mais do que uma filha pode ser para uma mãe: uma grande amiga. Não tenho palavras para dizer o quanto eu a amo e a admiro e, que, certamente, sem o seu apoio eu não teria conseguido chegar até aqui. Obrigada minha filha.

RESUMO

A linguagem escrita, como um produto da história cultural altamente valorizado na sociedade ocidental, deve ser estudada tendo-se em conta a cultura que a constitui, e o seu domínio supõe que a criança participa ativamente de um conjunto de práticas socialmente organizadas que envolvem o uso de materiais escritos. Antes de ser inserida na escola, a criança vivenciou na família uma gama de experiências em seu processo de letramento. Realizamos essa investigação do letramento infantil sob a luz da abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, segundo a qual, os processos psicológicos superiores são culturalmente mediados, historicamente desenvolvidos e socialmente construídos. O estudo teve como objetivo investigar a interação da díade mãe-criança em eventos de letramento, realizados durante sessões de situações estruturadas (SEs). Pretendeu dessa forma, contribuir para a elaboração de subsídios para orientação das famílias junto às escolas e para a co-construção do conhecimento sobre a participação dos pais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na infância. Participaram do estudo oito díades (mãe-criança), formadas por alunos da Educação Infantil, com idade entre 4 e 5 anos, do Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (CEDEP) e suas mães. Foram realizadas uma reunião e duas entrevistas (final e inicial) com a mãe, uma visita ao domicílio da criança e quatro situações estruturadas – SEs, com as díades envolvendo experiências de letramento. A fase de construção dos dados foi registrada em vídeo e/ou áudio. A discussão dos resultados apresenta-se em três eixos: (1) os relatos das mães antes e depois da participação nas SEs; (2) a dinâmica das interações da díade mãe-criança no contexto dos eventos estruturados idealizados para o estudo; e (3) a interação mãe-criança no nível microgenético. As mães do nosso estudo valorizam a aprendizagem da leitura e da escrita, percebendo e reconhecendo seu caráter instrumental na construção do conhecimento, revelando que suas crianças se beneficiavam de seus talentos como educadoras no contexto familiar. Demonstraram alto grau de envolvimento durante as SEs, participando da melhor forma que puderam, esforçando-se cada uma a seu modo em todas as atividades propostas. As ações dos participantes foram direcionadas para o objetivo principal de investigar a interação da díade mãe-criança durante eventos de letramento. As SEs foram padronizadas em tipos de participação convencionalizadas, mas ao mesmo tempo, dinâmicas, uma vez que cada díade mostrou-se única em sua forma de interagir. Através da participação conjunta nas atividades de leitura e escrita propiciadas nas SEs, as crianças tiveram a oportunidade de aprender a relacionarem-se com os outros participantes da pesquisa e com a língua alfabética, na medida em que elas aprenderam a usar a linguagem escrita em contextos particulares para propósitos específicos. O letramento para as crianças do nosso estudo, portanto, pode ter sido incrementado pela experiência vivenciada através das SEs, as quais funcionaram como mediadoras do uso da linguagem durante atividades realizadas em interações face-a-face. As atividades idealizadas para as SEs do presente estudo podem ser reaplicadas, com as devidas adaptações, numa parceria entre a escola e a família. A instituição pode organizar encontros com os familiares da criança, com objetivo inicial de tomar conhecimento sobre a cultura doméstica valorizada no lar de cada criança, e posteriormente, propor uma parceria na construção de atividades propiciadoras para o desenvolvimento do letramento infantil.

ABSTRACT

As a highly valued product of cultural history in the Western society, written language must be studied accordingly to the cultural milieu in which it is used. In order to master the use of written language, children must learn how to actively take part in a set of socially structured practices that concern the use of written texts. Before entering school, children have already experienced a variety of contacts with literacy processes at home. This research on child literacy was done under the light of a constructivist sociocultural approach, in which superior psychological processes are culturally mediated, historically developed, and socially built. The study aimed at investigating the mother-child interaction in literacy events during structured situations (SS) sessions. The objective is to help in the elaboration of orientation material for families at school and vice-versa, and to the co-construction of knowledge about parents participation in the processes of child reading and writing learning. The study involved eight pairs (mother-child) formed by students aged from 4 to 5 years old, from the Paranoá Development and Cultural Center, and their mothers. One meeting and two interviews (one at the beginning and the other at the end) were realized with each mother, as well a visit to their home and four SS sessions with the pairs, on literacy experiments. The results are discussed along three axes: (1) mother's narratives prior and after their participation on the SS sessions; (2) the interaction dynamics of the mother-child pair in the context of the structured events designed for the study; and (3) the mother-child interaction at the microgenetic level. The mothers who took part in our study valued reading and writing learning, recognizing its instrumental character in the process of knowledge building and volunteered that their child benefited from their talents as educators in the family context. They showed a strong level of commitment during the SS sessions, participating of them the best they could, making every effort - according to their capabilities - to succeed in the proposed activities. The participants' actions were directed to the main objective, that is, to investigate the mother-child pair's interaction during literacy events. The SS sessions were standardized according to types of conventionalized participation - but they were, at the same time, dynamic, since each pair showed a unique way of interaction. Children, through the joint participation in the reading and writing activities at the SS sessions, had the opportunity to learn how to relate with each other participants in the study, as well as with the alphabet, as far as they learned how to use the written language in particular contexts for specific purposes. The literacy process of the children in our study may, therefore, have been bettered by the SS sessions' experience, which functioned as a mediator in the use of language during face-to-face interaction activities. The activities designed for this study's SS sessions can be replicated, with the necessary adaptations, to a family-school partnership. The institution can organize meetings with the children's relatives, in the first place to get to know the culture valued at their homes, and to propose, thereafter, a partnership in the build-up of activities that may enhance child literacy.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	9
I – APRESENTAÇÃO	10
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1. A Escrita: Uma Complexa Atividade Cultural	11
2.1.1. A ZDP de Vygotsky e a co-construção da escrita na infância	16
2.1.2. A co-construção da língua escrita infantil no contexto familiar	20
2.2. A Abordagem Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento	30
2.2.1. Orientações metodológicas	34
2.2.2. A análise microgenética	38
III – OBJETIVOS	41
IV – MÉTODO	42
4.1. Contatos e Contratos	42
4.2. A Instituição: CEDEP - Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá	42
4.3. Participantes	43
4.4. Instrumentos e Procedimentos de Co-construção dos Dados	45
4.4.1. As reuniões com as mães	50
4.4.2. Entrevistas com as mães	52
4.4.3. Visitas domiciliares	53
4.4.4. Situações Estruturadas (SEs)	54
4.5. Procedimentos Utilizados para Análise dos Dados	57
4.5.1. Primeira fase - organização dos dados co-construídos	57
Sumarização das SEs	57
4.5.2. Segunda fase - análise das interações das díades mãe-criança	59
V – RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
5.1. Relatos das Mães: Antes e Depois da Experiência	60
5.1.1. As expectativas em participar da pesquisa	60
5.1.2. Confirmação e superação de expectativas	62

5.2. Dinâmica das Experiências de Letramento em SEs.....	69
5.2.1. Eventos orais	69
5.2.1.1. Leitura de história para a criança	69
5.2.1.2. Reconto da história <i>Amigos</i> pela criança	73
5.2.1.3. Audição do reconto	77
5.2.1.4. Narrativa de uma história a partir de uma gravura	78
5.2.2. Eventos gráficos	83
5.2.2.1. Desenho e pintura	83
5.2.2.2. A escrita do nome da criança	89
5.2.2.3. A escrita de elementos do desenho	91
5.2.2.4. A escrita do título da história	93
5.3. O Nível Microgenético: D6 (Gabriel e Rosa).....	94
5.3.1. Primeira SE	95
5.3.2. Segunda SE	100
5.3.3. Terceira SE	106
5.3.4. Quarta SE	114
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
6.1. Participação das Mães.....	131
6.2. Interações das Díades Mãe-Criança nas SEs	131
6.3. Interação no Nível Microgenético	134
6.4. Contribuições do Estudo para a Relação Escola-Família	135
6.4.1. Agenda escola-família no processo de letramento da criança.....	135
6.4.2. O amor pela palavra: o letramento mediado pelo afeto	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis de desenvolvimento humano (Valsiner, 1997a)	34
Quadro 2 - Procedimentos e instrumentos de co-construção de dados	46
Quadro 3 - Características da leitura das mães	52
Quadro 4 - Condições de moradia por criança	53
Quadro 5 - Cronograma das Situações Estruturadas	54
Quadro 6 - Roteiros das Situações Estruturadas.....	55
Quadro 7 - Tempo de gravação por Situação Estruturada.....	57
Quadro 8 - Exemplo da sumarização: 1ª SE – Adriely.....	58
Quadro 9 - Tipos de eventos de letramento	59

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Caixa da criança	47
Ilustração 2 - Conteúdo da caixa	47
Ilustração 3 - Capa dos livros utilizados nas Situações Estruturadas	48
Ilustração 4 - As oito gravuras.....	49
Ilustração 5 - Coleção Fábulas de Sempre (contracapa).....	50
Ilustração 6 - Cantinho das Situações Estruturadas.....	56
Ilustração 7 - Gabriel 1ª SE	100
Ilustração 8 - Gabriel 2ª SE	105
Ilustração 9 - Gabriel 3ª SE (pág. 1 e 2).....	113
Ilustração 10 - Gabriel 4ª SE	129

I – APRESENTAÇÃO

Partindo de uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano entende-se que a cultura é constitutiva dos processos psicológicos superiores. O acúmulo de conhecimentos da história cultural é transmitido e transformado pela mediação instrumental e simbólica promovida através do contato do ser humano com seu contexto sócio-cultural. Na era contemporânea, a linguagem escrita é considerada um expoente dentro da cultura ocidental, e defendemos neste estudo que a entrada para o mundo da cultura da escrita se dá ao longo da vida, é um produto da história cultural, portanto deve ser estudada segundo a cultura em que é utilizada. Enfatizando a natureza social da aprendizagem da escrita, defendemos que os conhecimentos das funções e usos da linguagem escrita e a formação de atitudes sobre a utilidade dessa linguagem na vida da criança são co-construídos primariamente a partir das experiências com a leitura e escrita em casa e na comunidade. O papel secundário da escola seria inserir a criança nas funções sociais da língua escrita em toda a sua diversidade de estilos, finalidades e manifestações.

As pesquisas têm demonstrado a natureza social da aquisição da leitura e da escrita, além de indicarem que as apropriações destes dois processos sociais compreendem modos particulares de representação da linguagem humana e não a mera aquisição de uma técnica de codificação (do oral para a escrita) ou decodificação (da escrita para a leitura). Em última instância, podemos afirmar que a escrita nasceu por uma necessidade do homem de representar graficamente sua própria linguagem. Tradicionalmente, a escola entende a escrita como um objeto de conhecimento de sua responsabilidade, e coloca-se como o local, por excelência, onde aprendemos a escrever. Dentro deste contexto de supremacia da escola, como as interações da criança com seus familiares influenciam seu processo de letramento? Ou ainda, quais as implicações das experiências de letramento familiar na vida escolar da criança, e por que não perguntar, na sua capacidade de nutrir amor pela palavra?

A literatura disponível atualmente sobre a alfabetização infantil oferece diversos estudos que, em certa medida, foram responsáveis pela superação da visão reducionista que predominou na educação infantil em relação ao ensino da leitura e escrita. Muito ao contrário, o período de alfabetização deve ser considerado um processo de alta complexidade, onde sua compreensão depende diretamente do contexto cultural dentro do qual as ferramentas de leitura e de escrita são utilizadas. Neste contexto, nosso foco de estudo foi o conhecimento das interações mãe-criança durante eventos estruturados de leitura e escrita, no processo de letramento infantil.

O presente estudo está dividido em sete capítulos. Na fundamentação teórica, inicialmente tratamos sobre a concepção de co-construção da língua escrita na infância, de acordo com estudos baseados na abordagem cultural do desenvolvimento humano e especificamente ligados ao processo de letramento infantil no contexto familiar. Na sequência discutimos alguns aspectos da abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. No terceiro capítulo apresentamos os objetivos da pesquisa.

No quarto capítulo tratamos do método, com a descrição detalhada de todos os passos do estudo empírico. O capítulo de “Resultados e Discussão”, apresenta três aspectos distintos de análise: os relatos das mães; as dinâmicas das interações mãe-criança durante eventos de letramento; e a análise microgenética de uma díade mãe-criança. No sexto capítulo estão as considerações finais, onde retomamos as análises e tecemos as implicações do estudo, com ênfase nas relações família-escola no processo de letramento da criança. Apresentamos, por último, as referências bibliográficas e os anexos.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Escrita: Uma Complexa Atividade Cultural

O domínio da linguagem escrita é considerado de fundamental importância na sociedade ocidental. Dentro de nossa cultura, ainda essencialmente grafocêntrica, esse domínio implica em ter acesso aos bens culturais da sociedade, e, portanto, em poder (Maciel, 1996). De acordo com Vygotsky (1984), é necessário investigar o significado da linguagem escrita enquanto sistema simbólico no desenvolvimento cultural das pessoas. Em decorrência da variação das circunstâncias históricas e sociais, a escrita também varia em seu conteúdo e em sua significação social, dependendo do entrelaçamento dos seus elementos técnicos básicos com outros elementos sociais (Teale & Anderson, 1987).

A aprendizagem da escrita envolve uma complexa interação entre as ferramentas da alfabetização e os fatores socioculturais. A criança não deve somente adquirir o conhecimento grafofônico e ser capaz de representar esse conhecimento na forma escrita, ela também precisa se apropriar de formas e propósitos de comunicação valorizados em sua cultura. A linguagem humana surge ao longo do desenvolvimento, tanto filogenético quanto ontogenético, com função essencialmente comunicativa. As crianças pequenas utilizam a linguagem com essa função comunicativa, mas não conseguem pensar sobre ela. A escrita exige da criança uma tomada de consciência dessa linguagem e requer que ela comece “a tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, desmembrá-la e reproduzi-la, voluntariamente, em signos (Vygotsky, 1993, p. 231). E, em termos cognitivos, “escrever demanda uma ação analítica deliberada por parte da criança: exige que ela pense sobre a linguagem (...) e a aprendizagem da linguagem escrita requer a tomada de consciência de muitos aspectos do funcionamento lingüístico” (Gontijo & Leite, 2002, p. 16).

Podemos afirmar que o domínio da linguagem escrita e seus usos em práticas sociais têm impactos cognitivos, lingüísticos, políticos e culturais sobre os indivíduos e grupos sociais? Estudos realizados em comunidades (Heath, 1986; Scribner & Cole, 1981) demonstraram que as funções da escrita só podem ser compreendidas considerando-se o contexto cultural em que são utilizadas. O estudo de Scribner e Cole (1981) na África Ocidental, revelou que entre os Vai, um povo da Libéria, existiam três sistemas distintos de escrita (Vai, inglês e árabe), com aplicabilidades diferenciadas nas atividades cotidianas. O desempenho das pessoas num conjunto de tarefas psicológicas planejadas, segundo as diferentes formas de prática de leitura e escrita, mostrou que cada uma destas práticas teve conseqüências cognitivas distintas. Cada tipo de alfabetização propiciava o desenvolvimento de processos cognitivos que dependiam de padrões definidos de interação. A principal conclusão do estudo é que a escolarização e não propriamente a aquisição da escrita e seus usos sociais, é que tem efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. As diferenças nas conseqüências da alfabetização em três diferentes línguas em uma mesma sociedade mostraram-se muito importantes e corroboram a afirmação de Rockwell (1987) de que a escrita cobra existência social “não como estrutura abstrata, mas através de múltiplas formas particulares, vinculada de maneira regular a processos sociais e a situações de interação social que lhe dão sentido” (p. 232).

O estudo de Heath (1986) comparou uma determinada camada da classe média americana com duas comunidades operárias, investigando como as crianças dessas duas comunidades (uma de brancos e outra de afro-descendentes) aprenderam a usar a linguagem em suas casas e em suas comunidades, e também como o conhecimento do professor a respeito do modo que as crianças lidam com as palavras lhes possibilitava trazer este modelo para sala de aula. Os pais das duas comunidades tinham intenção de “adiantar” o conhecimento para seus filhos, mas o faziam de maneiras diferentes. Segundo Heath (1986), o método de Trackton (a comunidade de operários afro-descendentes) de desenvolvimento da linguagem através de contar histórias e fazer metáforas não condizia com o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da cultura padrão, de acordo com a literatura. Os adultos de Trackton não tinham uma idéia clara sobre o ‘quê’ e ‘quando’ a criança tem de aprender alguma coisa, não projetando o futuro de seus filhos. Ao mesmo tempo, os pais dessa comunidade também não estimulavam e nem encorajavam suficientemente as crianças para terminarem a escola. Por outro lado, as crianças de Roadville (a comunidade operária branca), desenvolviam-se de acordo com os padrões lingüísticos e cognitivos hegemônicos, tornando-as,

aptas para a escola. Entretanto, as crianças de Roadville não possuíam habilidades de integração necessárias para o sucesso acadêmico; por exemplo, elas só agiam livremente durante brincadeiras e quando estavam perto de adultos eram constantemente guiadas e podadas: “Os pais de Roadville trazem seus filhos para o drama da vida ao cuidadosamente escrever e ensaiá-los para os papéis que eles esperam que seus filhos pratiquem” (p. 344). O modo rígido e cheio de fronteiras da socialização de Roadville enfatizava a definição de papéis sociais, por isso adaptavam-se bem à escola. Os pais atribuíam à escola toda a educação de seus filhos, a partir da preparação que lhes deram na pré-escola. Já as crianças da classe média da cidade (“townspeople”), mesmo antes de irem à escola já possuíam significados estruturados através da linguagem e da cultura que dariam forma às suas experiências futuras. Assim como as pessoas de Roadville, os pais da cidade preparavam a socialização de seus filhos, mas também se preocupavam, à época do estudo de Heath, com a própria criação das crianças, envolvendo-se com toda a sua vida escolar. Os professores participantes da pesquisa aprenderam a trazer para a sala de aula algumas das experiências de Roadville e Trackton, pelo conhecimento das crianças trazido de casa, trabalhando as diferenças culturais em sala de aula. Essas inovações pedagógicas dos professores tiveram razoável utilidade, uma vez que, a cidade e a escola foi que ditaram e legitimaram os padrões valorizados.

Estudos como o de Heath (1986), apontam que existe a necessidade de romper as fronteiras entre as comunidades e a escola; ao mesmo tempo em que é necessário criar um fluxo de cultura a partir de e para as comunidades. O processo de socialização da linguagem com toda a sua complexidade é mais poderoso que explicações de um único fator a respeito de sucesso acadêmico. Os padrões de interação entre uso oral e escrito da linguagem são variados e complexos, e a dicotomia tradicional oral-literária não captura os modos como outros padrões culturais em determinada comunidade afeta o uso da linguagem oral e escrita. Os professores do estudo de Heath (1986) visavam um futuro em que as comunidades e as salas de aula estivessem mais próximas.

Para Luria (1988), a escrita é uma das técnicas auxiliares usadas pelo homem para fins psicológicos: “... a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos” (p. 146). A peculiaridade da escrita em relação a outras funções psicológicas humanas seria a de que a “escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (p. 144). A aquisição da escrita tal como é exigida na sociedade através da instituição escolar, é precedida de diferentes estágios de desenvolvimento contidos numa pré-história do desenvolvimento da escrita infantil.

(...) a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra (p. 180).

Luria refere-se aqui a duas técnicas de escrita: uma elaborada pela criança pequena, que se caracteriza, pelo uso de sinais, marcas, pontos, desenhos, etc. – de caráter espontâneo, pré-histórico, independente das aprendizagens que são elaboradas na escola; a outra técnica equivale às formas culturais ligadas ao sistema de escrita elaborado ao longo da história social e que depende de uma ação sistemática e intencional para que a criança aprenda a ler a escrever. Desta forma, o início da aprendizagem escolar da criança não coincide com o início de sua aprendizagem da escrita. A criança já adquiriu toda uma gama de experiências e vivências da escrita antes mesmo de sua inserção na escola. Entretanto, o uso da escrita como um meio e não como um fim é algo que a criança só vai descobrir ou adquirir no decorrer de seu desenvolvimento (Leão, 1996). E, “do momento que uma criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora que finalmente domina essa habilidade, há um longo período, particularmente interessante para a pesquisa psicológica” (Luria, 1988, p. 180).

Foi no início da década de 90 que os trabalhos desses dois psicólogos soviéticos – Vygotsky e Luria –, começaram a se fazer, mais intensamente, presentes por meio da divulgação da abordagem histórico-cultural dos processos cognitivos superiores, que enfatiza as origens sociais do desenvolvimento da língua escrita na criança (Maciel, 1996). As pesquisas atuais sobre

letramento infantil (Brooker, 2002; Jones, 2003; Larson, 2002; McNaughton, 2001; Wollman-Bonilla, 2001) têm demonstrado a natureza social da aquisição da leitura e da escrita. Para a criança aprender a ler e escrever é necessário que compreenda que a linguagem escrita serve de mediadora numa diversidade de atividades sócio-culturais da vida cotidiana. Ou seja, a criança deve aprender como participar de um conjunto de práticas socialmente organizadas que envolvem o uso de materiais escritos (Tarallo, Kato & Moreira, 1997).

Para aprender a ler e a escrever a criança precisa compreender como a escrita alfabética representa graficamente a linguagem, conhecimento diretamente relacionado à importância dada à escrita no seu meio, à frequência e à qualidade de sua interação com esta complexa ferramenta cultural. Para além dos atos de codificação e decodificação, de identificação de palavras, de movimentos oculares e da maturação neurofisiológica, a aprendizagem da escrita envolve outros processos que propiciam a aquisição desse "novo" código pela criança, que está inserida num contexto mais amplo de aquisições de linguagem, onde aprender a ler e a escrever implica a constante construção de significado dessas atividades (Simões, 2000).

A necessidade e valor positivo atribuído à alfabetização, que está diretamente relacionado aos objetivos de comunicação da cultura da criança, aparecem de diferentes formas segundo a classe social (Maciel, Barbato & Queiroz, 2003). Wells (conforme citado por Spinillo & Roazzi, 1988) encontrou uma relação entre o conhecimento das crianças quanto aos usos e funções da linguagem escrita e o sucesso no período de alfabetização. A conclusão do estudo foi que existe uma “correlação entre êxito em tarefas que envolvem o uso e frequência de atividades como desenhar, rabiscar, escrever, ler, olhar e manusear materiais escritos diversos, tal como ocorre, informalmente, com as crianças de classe média e alta em seu contexto familiar” (p. 80). Em nosso estudo, igualmente, entendemos que as crianças podem se beneficiar em seu processo de letramento, mesmo quando pertencentes a classes sociais menos favorecidas, na medida em que os adultos significativos ao seu redor valorizem e utilizem as ferramentas de leitura e escrita no cotidiano. Neste sentido, concordamos com Smith (1989):

As crianças se esforçarão por compreender, por se engajarem em qualquer coisa que vejam os adultos fazerem, desde que estes adultos demonstrem prazer e satisfação ao fazê-lo. Se a linguagem escrita existe no mundo da criança, e é utilizada com visível satisfação, então a criança lutará para dominar seus mistérios (Smith, 1989, p. 239).

A necessidade de a criança descobrir a relevância da escrita na sua vida, já era a posição de Lev Vygotsky, ainda na terceira década do século XX, em relação ao ensino da escrita nos anos pré-escolares, que deveria proporcionar “que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever” (Vygotsky, 1984, p. 133). Para Maciel, Barbato e Queiroz (2003), a crítica de Vygotsky, realizada nas primeiras décadas do século passado, ao ensino da escrita como um conjunto de habilidades mecânicas e técnicas, ainda podem ser aplicáveis, mesmo nos dias atuais, às escolas que possuem uma visão restritiva da complexa ferramenta que é a linguagem escrita. Para Spinnillo e Roazzi (1988), como a comunicação escrita serve a diversos propósitos em nossa sociedade letrada, e, a capacidade do indivíduo de usá-la em diferentes contextos depende das funções que a linguagem escrita tem para ele próprio na comunidade, o domínio da leitura e da escrita “pressupõe não apenas a capacidade de codificar e decodificar formas sonoras em representações gráficas, mas implica também o envolvimento com seus usos – o que o indivíduo pode fazer com ela, e funções – o que elas podem fazer pelo indivíduo” (p. 77).

De acordo com Dyson (2001), há um papel central nas práticas simbólicas e culturais através das quais as crianças se desenvolvem. Esses recursos naturais de flexibilidade simbólica e discursiva revelam o poder da criança de adaptar-se e de improvisar e são considerados fundamentais para a compreensão atual do processo de letramento infantil. Apesar das particularidades da infância variarem através do tempo e do espaço cultural, todas as crianças utilizam os recursos simbólicos, textuais e culturais para vivenciarem os prazeres dessa fase de suas vidas. Durante o período da infância as pessoas deveriam estender os recursos familiares de suas experiências comunicativas dentro do que a autora chamou de uma “nova constelação social”, para

que elas possam participar significativamente das práticas de letramento escolar socioculturalmente valorizadas. Para Dyson (2001), as crianças são ao mesmo tempo conservadoras e inovadoras em relação às tradições culturais. E essa flexibilidade simbólica da criança e de seu mundo cultural parece que estiveram ausentes da maioria dos relatos de pesquisa sobre letramento infantil. Para Moll e Greenberg (1996), no desenvolvimento do letramento,

(...) a linguagem escrita é fruto de um ambiente sociocultural cujo desenvolvimento está altamente relacionado às pessoas, seus padrões de comunicação e seu uso da linguagem escrita para mediar as atividades da vida cotidiana. A linguagem, tanto falada quanto escrita, incorpora os vínculos que as pessoas mantêm umas com as outras, com sua cultura e com seus próprios pensamentos (Moll & Greenberg, 1996, p. 280).

O pensamento atual de letramento infantil é o de que, antes da aprendizagem escolarizada da leitura e escrita, a criança participa ativamente dos eventos da cultura letrada a que está exposta em seu cotidiano familiar. Segundo Brooker (2002), há um determinado consenso nos estudos etnográficos atuais de que as práticas familiares que promovem o sucesso escolar da alfabetização infantil não acontecem naturalmente. Tipicamente observam-se atividades de letramento em residências nas quais as crianças participam de práticas espontâneas cotidianas, tais como: a redação de listas de compras ou a leitura de revistas. Essas são formas apropriadas de letramento que são parte integral da vida familiar, onde as crianças estão incluídas nos planos e projetos familiares e onde é dado significado social e valor à participação de crianças nessas atividades.

Por outro lado, o esforço dos pais para ensinar as crianças a ler e escrever de acordo com a expectativa que possuem sobre o aprendizado escolar, por não estar de acordo com as práticas culturais que ocorrem naturalmente dentro da família, são menos prováveis de beneficiar a criança. Do mesmo modo, não é a quantidade de livros que oferece um guia sobre o sucesso futuro da criança na escola, mas sim a maneira como eles são usados. Dessa forma, parece não haver nenhuma razão necessária para que as crianças que tenham origem pobre ou venham de grupos minoritários devam iniciar a escola com menos indicadores favoráveis à alfabetização do que aqueles que vêm de lares mais privilegiados: fazer listas de tarefas domésticas ou escrever notas não é algo essencialmente feito apenas pela classe média. Há uma variedade infinita de famílias nessas categorias, e variadas experiências de letramento infantil.

Para muitos pais das classes sociais economicamente menos favorecidas, aprender a ler e escrever significa a primeira prova de que seu filho pode mesmo estudar, ou continuar estudando. Carragher (1986), relatando entrevistas realizadas com pais de baixa renda com filhos em idade escolar, mostrou que a aprendizagem da leitura e escrita garante uma apresentação social, evitando que os filhos carreguem o estigma do analfabetismo. Uma vez que a leitura e a escrita não constituem instrumentos significativos das práticas cotidianas nessa camada da população, seria pouco provável que o significado atribuído à leitura e à escrita por esses pais pudesse servir de motivação imediata para seus filhos se alfabetizarem, já que seria mais difícil para a criança pequena tomar como razão fundamental para aprender a ler e escrever unicamente o intuito de evitar o estigma social.

A esse respeito, também no Brasil, mais recentemente, citamos o estudo de Sawaya (2000), realizado de acordo com linha de pensamento da abordagem histórico-cultural, que concebe a leitura e a escrita como práticas culturais, e teve por objetivo contribuir para o debate da alfabetização e fracasso escolar das crianças de baixa renda. A autora concluiu que não há marginalidade cultural no sentido de não participação na cultura escrita, pois em uma sociedade letrada as práticas de escrita se impõem de diferentes maneiras nas formas de existência social, definindo relações sociais. As relações das crianças de camadas populares com o texto escrito só podem ser compreendidas em toda sua complexidade dentro do contexto e da diversidade das formas culturais da sua produção. Souza e Silva (1994) afirmam que, particularmente as crianças que vivem nas zonas urbanas, possuem convivência com o mundo da escrita, que podem levá-las a elaborar informações sobre seus usos e funções: “escrita de cartas, bilhetes ou cartões, documentos, formulários, cheques, propagandas, cartazes, placas, revistas, jornais, livros, etc.” (p. 13).

A escola deveria ter por objetivo relacionar a convivência anterior da criança com o uso social da língua escrita com a aprendizagem escolar da leitura e escrita em seu contexto específico

de sala de aula. No caso do nosso país, “ainda não conhecemos a criança brasileira, ignoramos o que ela sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, e continuamos a adiar a implantação de um projeto político comprometido com as classes populares e com a reformulação das visões ideológicas que organizam a vida cotidiana da escola e a prática escolar” (Sawaya, 2000, p. 80). Ainda a esse respeito, Smolka (1989) afirma que para compreender as regularidades da escrita a criança usa diferentes recursos, de acordo com o contexto da situação. Entretanto, pela fragmentação, variedade e pluralidade da linguagem escrita no ambiente urbano, existe uma dificuldade de se pensar que a criança aprende a ler e escrever através do contato e de experiências com a escrita que a rodeia.

Dessa forma, é pertinente aplicarmos o plural quando falamos em conceitos de letramento, não como uma diversidade de conceitos, mas como uma “diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno” (Soares, 2002, p. 2). Em nosso estudo, corroboramos com a noção de letramento como uma prática social que se aprende através da participação conjunta em atividades linguísticas e não uma habilidade neutra separada do contexto social, político e histórico. Como uma prática social o aprendizado do letramento é mediado pelo uso da linguagem em uma interação face-a-face. Através da participação em atividades de linguagem as crianças aprendem a se relacionar com os outros, com o alfabeto, com a escola, com a sociedade e com o mundo na medida em que elas aprendem a usar a linguagem escrita em contextos particulares com finalidades específicas (Larson, 2002).

Nesse sentido, a participação da criança no contexto específico da sala de aula possui conseqüências sociais, comunicativas e acadêmicas. Enquanto estudantes e professores constroem os eventos do dia-a-dia, eles também estão construindo os modos padronizados de interação social e de comunicação com os outros (Kantor, Green, Bradley & Lin, 1992). Esses modos de comunicar e de interagir dão apoio e, ao mesmo tempo, limitam a realização das atividades entre eles – o que é apropriado dizer e fazer, o que está potencialmente disponível para ser aprendido e o que é efetivamente aprendido ou alcançado. Com o passar do tempo os discursos construídos em salas de aula específicas contribuem para um registro mais geral, a saber: o registro do discurso escolar que apóia e, ao mesmo tempo, limita o modo como os estudantes participam de eventos e o que eles interpretam como sendo o modo apropriado de participar, interagir e mostrar conhecimento.

De acordo com Cole (1996), o meio da instrução da escrita proporcionado especificamente pela escola é o meio da vida pública, ajudando a obter boa performance em muitos outros locais. Além disso, o léxico de cada linguagem carrega em si a teoria da cultura sobre a natureza do mundo: desde que os recursos linguísticos das crianças sejam expandidos pela exposição a palavras em muitos contextos, elas ganham acesso a sistemas de significados dos quais aquelas palavras fazem parte, constituindo sistemas de significado que têm aplicabilidade além das paredes da escola. Para Smolka (1989) “a escrita não é apenas um 'objeto' de conhecimento na escola” (p. 45), concepção que, em certa medida, confirma o ensino da escrita como algo deslocado de sua própria função de mediadora do conhecimento. Em nossa sociedade ocidental, a escola costuma ser apresentada como representante da cultura letrada, e tomou para a si a tarefa de ensinar a escrita para as crianças, de forma considerada radical e inadequada, segundo Ferreiro (1993):

A escola se converteu em guardiã desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo (Ferreiro, 1993, p.21).

A leitura e a escrita aparecem como eixos do processo escolar de apropriação, tanto por serem conhecimentos iniciais e mais importantes transmitidos pela escola como serem instrumentais na aprendizagem de outros conhecimentos. Historicamente, a escola estabeleceu uma diferença entre “aprender a ler” e “ler para aprender”, onde a primeira constitui uma etapa prévia à segunda. A investigação social descobriu processos prévios à escola, onde o início do uso da linguagem escrita não inclui os requisitos técnicos e formais que a escola tradicionalmente estabeleceu para a criança “aprender a ler”. Outrossim, a escola não deve estar preocupada apenas em ensinar a escrita, no sentido de transmitir, “mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula (...) No movimento das interações sociais e nos momentos

das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói como conhecimento humano” (Smolka, 1989, p. 45). As formas como a leitura e a escrita existem no contexto escolar representam alternativas particularmente históricas, que adquirem sentido “em função dos processos sociais que ocorrem por meio da escolarização” (Rockwell, 1987, p. 233)

Antes de a criança estar inserida no contexto educativo propriamente dito, ela já está imersa em sua cultura letrada desde seu nascimento, ou antes, dependendo do imaginário de seus pais quanto ao papel da linguagem escrita em seu desenvolvimento. Segundo Contini (1988), ainda com dois anos de idade ou menos, a exposição e o manuseio da criança de materiais escritos podem capacitá-la para a compreensão do uso e das funções da linguagem escrita em sua cultura.

Vejam no próximo item, através do construto de Vygotsky de **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**, como a criança elabora juntamente com os membros da cultura seu processo de co-construção da linguagem escrita: “todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual: primeiro entre as pessoas – como categoria interpsicológica; e, depois, no interior da criança – como categoria intrapsicológica” (Vygotsky, 1984, p. 64).

2.1.1. A ZDP de Vygotsky e a co-construção da escrita na infância

O postulado fundamental da teoria sócio-histórica de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) é o de que as funções psicológicas humanas diferem dos processos psicológicos de outros animais porque são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática (Cole, 1996). Um dos seus conceitos mais difundidos entre os teóricos, especialmente na área da educação, a **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**, refere-se à “distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1984, p.112). O conceito de **ZDP** nos permite compreender o que a criança é capaz de realizar num dado momento com o auxílio de outras pessoas mais experientes e o que ela pode vir a ser capaz de realizar em outro momento, sozinha.

Este conceito articula-se com as categorias *desenvolvimento real* e *desenvolvimento potencial*. O **desenvolvimento real** indica o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, caracterizado pelo que ela consegue realizar por si própria, sem auxílio dos adultos ou de outras crianças mais experientes. O **desenvolvimento potencial** é tudo aquilo que uma criança não consegue realizar de forma independente, mas que é capaz de fazer quando em colaboração com outros sujeitos mais competentes: “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal, caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Vygotsky, 1984, p. 97). A zona de desenvolvimento proximal indica a distancia entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Para a criança atingir o desenvolvimento potencial é necessário que se instaure um processo de colaboração e ajuda mútua com outros sujeitos, através de ações compartilhadas na zona de desenvolvimento proximal. Interagindo com as pessoas que integram seu meio, a criança apreende seus significados lingüísticos e o conhecimento de sua cultura. Os processos psicológicos superiores emergem em decorrência das regulações verbais realizadas por outras pessoas, às quais vão sendo substituídas gradativamente por auto-regulações, à medida que o conhecimento vai sendo internalizado: “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (Vygotsky, 1988, p. 113).

De acordo com Jones (2003), as pesquisas atuais sobre o desenvolvimento das habilidades de letramento em crianças pequenas enfatizam o papel facilitador do contexto social. Estes estudos têm descrito os contextos sociais em termos globais onde, por exemplo, as crianças interagem com seus iguais ou com adultos. Outros estudos têm demonstrado a importância da interação para o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Para a autora, muitas pesquisas têm se voltado para a teoria de Vygotsky na busca de uma explicação sobre como a interação social promove o desenvolvimento cognitivo, considerando que a criança pode realizar muito mais quando está engajada em atividades coletivas (ZDP). Tipicamente, a teoria de Vygotsky se refere ao papel do adulto como o parceiro mais capacitado. Os escritos do psicólogo russo sobre a interação adulto-criança oferecem algum *insight* sobre os processos envolvidos na colaboração entre pares.

É possível, entretanto, que um processo de **regulação interpsicológica para intrapsicológica** possa também ocorrer em contextos de colaboração onde nenhum dos parceiros possa ser visto como mais capaz do que o outro. Tais contextos permitiriam aos parceiros assumir papéis sociais distintos, porém complementares. Por exemplo, durante as atividades de escrita um parceiro pode desempenhar um papel de observador, de orientador e de quem corrige, enquanto que o outro desempenha os procedimentos propriamente da escrita. Assim, durante atividades de redação colaborativa um estudante pode assumir o papel do parceiro observador providenciando os mesmos tipos de assistência que têm sido chamados de *scaffolding*, ou **andaime**, traduzindo a metáfora de Bruner (1986). Tal apoio de um parceiro observador oferece a possibilidade de permitir que os dois colaboradores resolvam os problemas juntos antes que eles sejam capazes de resolvê-los sozinhos. A **escrita colaborativa entre pares** parece dar oportunidades para a criança dar instruções verbais a seus pares e motivação para refletir sobre seu próprio discurso, bem como encoraja as crianças a responderem aos desafios e questões de seus parceiros. Existe a necessidade de se avançar sobre a natureza da interação entre pares de crianças e sua relação com o desenvolvimento do letramento. A maioria dos pesquisadores não tem documentado a natureza da interação entre os iguais no ambiente escolar durante a execução de tarefas de letramento. Imbuída nesse pensamento, Jones (2003) realizou uma pesquisa com díades de crianças de sete a oito anos do ensino fundamental, durante uma tarefa de escrita colaborativa com o objetivo de relacionar com o uso da *literate language* – que inclui aspectos lingüísticos que podem acentuar a habilidade da criança para recontextualizar as informações (conjunções, advérbios), aumentar a qualidade das narrativas infantis e a criação de histórias.

Em outro estudo, Jones (2002) revelou que a linguagem oral da criança durante uma tarefa de escrita colaborativa inclui fala indicativa de regulação social e auto-regulação. A **regulação social** acontece quando uma criança dá suporte à outra fornecendo alguma ajuda ou sugestão na narrativa a ser escrita. É uma dinâmica externa e, por isso, social, para trocar, modificar ou melhorar a escrita narrativa. Já na auto-regulação existe um ímpeto interno, isto é do “self”, para modificar a narrativa escrita. A **auto-regulação**, portanto, envolve a reflexão ou o pensar sobre a linguagem, os processos que regem a leitura e escrita e que se caracteriza pelo uso da *literate language*. A auto-regulação, também chamada de **metacognição** inclui o uso de termos tais como: “eu não sei” ou “eu penso”, que são indicativos da capacidade da criança de refletir sobre seus processos lingüísticos. Por exemplo, quando as crianças dizem “eu não sei soletrar” elas também estão refletindo sobre sua capacidade de participar de um processo lingüístico. Além disso, a capacidade das crianças de desempenhar tarefas metacognitivas está relacionada a outras habilidades de aprendizado mais gerais.

Jones (2002) conclui que, como sugere a teoria de Vygotsky, a metacognição ou auto-regulação tem sua origem na interação social que surge a partir de tarefas específicas. Dessa forma, “a regulação social deve preceder a auto-regulação e o uso da *literate language* em proporção maior do que meramente casual” (p. 169; tradução nossa). Sua hipótese é que a auto-regulação, sob a forma de uma linguagem metacognitiva, se origina a partir de formas sociais de regulação. De modo geral, suas hipóteses foram confirmadas pelos dados observados, demonstrando assim o importante papel desempenhado pelos pares na aprendizagem da linguagem e do letramento. Estes resultados estenderam o entendimento corrente acerca do papel da interação dos pares no início do letramento.

Para Jones (2003), uma contribuição do seu estudo foi o uso da metodologia de análise seqüencial para documentar e analisar as seqüências de interações de crianças com crianças pequenas durante uma tarefa de escrita colaborativa. Especificamente, parece que formas sociais de regulação, tais como: orientação, conferência e correção propiciam estratégias de auto-regulação, tais como, “ler as letras” e “reler o texto escrito”. Este resultado é consistente com a proposição de que um processo de funcionamento interpsicológico para intrapsicológico ocorre em um contexto de redação colaborativa, e que os parceiros de redação desempenham papéis sociais complementares. Pesquisas recentes têm começado a documentar os processos reais efetivos pelos quais os relacionamentos interpessoais afetam o letramento na escola. Esses estudos sugerem que diferentes tipos de relacionamento entre pares afetam diferentemente as interações infantis e o letramento inicial. Pesquisas futuras deverão examinar a extensão em que a interação entre os pares varia como uma função da condição do par. Por exemplo, os estudos poderão comparar as

interações sequenciais de diferentes tipos de pares, tais como pares conhecidos e desconhecidos, ou amigos e não-amigos. Os resultados sugerem que a interação entre os pares produz efeitos específicos nos processos cognitivos das crianças. Possivelmente, entretanto, performances em outros tipos de tarefas de letramento estão sujeitas a mudanças associadas com a interação entre os pares. Pesquisas futuras poderão examinar a interação sequencial de pares acerca de outras tarefas de letramento, tais como recontar histórias e contextos de brincadeiras.

No Brasil, citamos o estudo de Cupolillo, Silva, Socorro e Topping (1997), realizado em São Luís-MA, que avaliou os procedimentos de leitura com crianças repetentes da 1ª série, e utilizou a técnica da **leitura conjunta** num sistema de tutoria com 32 pares, de quatro diferentes turmas de uma escola pública. A leitura conjunta é um sistema de tutoria que pode ser usado por qualquer pessoa, em qualquer lugar, desde que o material de leitura esteja acessível e ao mesmo tempo seja interessante (para uma descrição completa do método, ver Topping, 1986, 1990). Os pais, parentes e colegas das crianças foram treinados nos procedimentos na própria escola, ao longo de seis semanas, bem como para implementarem a programação diária de dez a quinze minutos de leitura no ambiente doméstico. No início e no final do treinamento todas as crianças foram avaliadas em seu nível de leitura em relação: à fluência (tempo que levava para ler um texto em voz alta), à compreensão (questões orais sobre o texto respondidas corretamente pela criança), à confiança e aos hábitos de leitura. No final das seis semanas de treinamento os professores e os tutores também passaram por uma entrevista acerca do progresso da criança.

Sobre o progresso na leitura, no início do projeto, a maioria das crianças eram não-leitoras e, destas, apenas duas podiam ler frases curtas. No pré-teste a compreensão oral das crianças era fraca e elas freqüentemente falhavam nas respostas às questões de compreensão, mesmo depois do texto ter sido lido para elas. Depois das seis semanas, 26 (81%) crianças estavam evidentemente mais fluentes na leitura; em contraste com as crianças não participantes do projeto que não demonstraram melhoria alguma, apesar de terem recebido a aula regular durante esse período. Todas as crianças do projeto responderam corretamente as questões de compreensão na avaliação final, comparando à sua quase completa incapacidade de respondê-las na primeira avaliação, porque não conseguiam decodificar o texto. Ao final do treinamento todos os tutores concordaram que as crianças eram capazes de aprender a ler; além disso, o comportamento agressivo demonstrado por alguns tutores na 1ª sessão pareceu ter sido substituído por uma atitude mais paciente e compreensiva com as crianças. Os professores também mudaram suas atitudes em relação a todas as crianças que tinha feito progresso ao longo das seis semanas.

Para Cupolillo e cols. (1997) a leitura conjunta não foi pensada originalmente para ser usada com crianças não-leitoras. Um efeito do seu uso desse modo, foi que a interação entre os pares foi inicialmente marcada pela repetição, isto é, as crianças tendiam a repetir aquilo que os tutores liam. Entretanto, isso pareceu desaparecer mais a frente, quando as próprias crianças passaram a reconhecer as palavras. Outra característica interessante foi que as crianças abandonaram o hábito de soletrar ou de dizer o nome das letras para ler a palavra inteira. A leitura conjunta parece ter ajudado com a compreensão do texto e com a construção do significado através da leitura. Pode-se concluir, neste caso, que a técnica da leitura conjunta aperfeiçoou a compreensão da leitura e a falta de progresso das crianças não participantes no estudo apóia fortemente essa perspectiva. A assistência que as crianças receberam dos seus tutores também pode ter melhorado a sua leitura por meio de um ganho generalizado na auto-estima, em que 90% disseram ter se tornado mais confiante. Foram evidentes os ganhos daqueles que participaram consistentemente no treinamento e subsequente implementação, considerando-se que 73% das crianças foram promovidas para a 2ª série, impacto de importância crucial para os educadores. Os ganhos mais gerais foram nos hábitos de leitura e na confiança alcançados por 90% das crianças. Embora exploratório, os resultados sugerem que a técnica da leitura conjunta pode provar-se eficaz para crianças repetentes e Cupolillo e cols. esperavam estender este trabalho para ajudar mais crianças em necessidade, ponderando que o procedimento e a sua implementação requereram adaptação ao contexto sócio-cultural local.

Ainda no contexto da realidade brasileira, um estudo de Silva e Spinillo (2000), realizado em Recife-PE, examinou o efeito de diferentes situações de produção na escrita de histórias. A investigação tratou da produção escrita de histórias por crianças, examinando o desenvolvimento da aquisição da estrutura narrativa em histórias escritas e considerando dois fatores: o efeito das

séries subseqüentes à alfabetização e o efeito das condições de produção. Oitenta crianças de primeira à quarta série do ensino fundamental escreveram histórias em quatro situações distintas: produção livre; produção oral/escrita; produção a partir de seqüência de gravuras; e reprodução de uma história ouvida. Inicialmente, 320 histórias foram classificadas em categorias hierárquicas de organização textual. Em um segundo momento, cada criança foi analisada ao longo das quatro condições. As condições experimentais tiveram um efeito sobre qualidade narrativa das histórias: nas crianças das séries iniciais, as narrativas mais elaboradas eram aquelas produzidas a partir da seqüência de gravuras e a partir da história ouvida. Este efeito não foi observado entre as crianças das séries mais adiantadas, cujas histórias apresentavam uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições. As autoras concluíram que além da escolaridade, a situação de produção é também um fator importante na escrita de histórias elaboradas, em que deve ser considerada a natureza do apoio (visual ou verbal) fornecido à criança.

Consideramos que, no caso do ensino da escrita, é importante analisarmos os apoios do contexto para motivar e sustentar procedimentos escritos e a ênfase atribuída à natureza colaborativa de tais processos contextuais. É o que McLane (1996) chama de abordagem interativa orientada pelo processo. Sobre a motivação que deve ser incentivada durante o ensino da escrita, especialmente para crianças pequenas, resgata as argumentações para o uso do lúdico no ensino da escrita no trabalho de diversos autores: “Até o exercício da escrita ter sido dominado, o sistema do desenho é o único (meio gráfico) suficientemente elaborado para permitir a expressão da vida interior” (Gardner, conforme citado por McLane, 1996, p.302); “Para muitas crianças pequenas, desenhar e escrever são coisas intimamente relacionadas, servindo como meios de auto-expressão equivalentes e complementares” (Gundlach, conforme citado por McLane, 1996, p. 302); “O uso da linguagem escrita pelas crianças é mais audacioso e mais avançado quando se dá em local aprazível” (Bruner, conforme citado por McLane, 1996, p. 304). Entendemos que no início do letramento infantil a criança julga que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas, pois ainda não compreende a estrutura do modo de representação da escrita, mas “ensaia a escrita através do desenho” (Calkins, 1989, p. 65). Ainda Calkins afirma que a criança pequena escreve “do mesmo modo que brinca com blocos, mais pelo prazer da atividade do que pela criação de um produto final” (p. 65).

A idéia de que a brincadeira possa promover a alfabetização infantil deu origem a um grande número de pesquisas nas últimas décadas. De modo a avaliar a situação desta linha de pesquisa e oferecer orientação para estudos futuros, Roskos e Christie (2001) realizaram uma análise crítica de vinte pesquisas sobre a interface brincadeira-alfabetização realizadas entre os anos de 1992 a 2000. Em primeiro lugar, eles buscaram entender a história que cada estudo contava – isto é, como o problema foi enquadrado, qual o caminho pelo qual ele foi solucionado, quais as afirmações feitas, e qual a evidência que comprovava as afirmações. Em seguida, os autores procederam à análise crítica desses estudos, discutindo tanto aquilo que era afirmado, quanto o que deixaram de dizer ou de examinar. Ao final, eles concordaram com as principais afirmações de doze dos vinte estudos, julgando-os sólidos e completos, oferecendo forte evidência de que a brincadeira pode ajudar a alfabetização pelas seguintes razões: (a) por oferecerem ambientes que promovem a atividade de letramento, habilidades e estratégias; (b) por funcionarem como experiências lingüísticas que podem construir conexões entre modos de expressão oral e escrita; (c) por fornecerem oportunidades para ensinar e aprender a ler.

Por outro lado, a análise crítica desses estudos revelou também a existência de muitas limitações e temas não resolvidos, incluindo preocupações acerca de definições, teorias, metodologia, falta de progresso no estabelecimento de conexões causais com o desenvolvimento infantil, e a predominância da retórica de que a brincadeira por si mesma pode promover a alfabetização na infância. Entendemos que esta retórica sustenta-se no conhecimento ordinário de que, jogos e brincadeiras, por si só, são cruciais para o desenvolvimento global da criança, e ainda que é impossível falar de infância sem falar de brincar. O conhecimento científico, entretanto, precisa estar fundamentado, em estudos que considerem o desenvolvimento do processo de letramento a partir da utilização de brincadeiras. Para McLane (1996), quando as crianças estão brincando de escrever ou brincando com a escrita, elas estão, ao mesmo tempo, aprendendo a manipular esse tipo de linguagem, dando importância a essa atividade, e obtendo prazer neste tipo de investigação. Outrossim, a motivação para a aprendizagem da escrita na infância pode ser

alcançada através da utilização do jogo e da brincadeira nos processos e nas formas de escrita: “Tais sentimentos positivos e apropriados são capazes de alimentar hipóteses e expectativas sobre a aprendizagem da escrita, tanto quanto de motivarem o trabalho de desenvolvimento de uma crescente competência na escrita” (McLane, 1996, p.304).

É fundamental que a criança possa utilizar funcionalmente a leitura e a escrita na medida em que ambas sejam valorizadas em sua cultura, e que façam parte dos objetivos sociais mais amplos de sua comunidade: “é importante que a criança encontre uma motivação imediata para usar a língua escrita e que esteja amplamente exposta a esta forma de registro e comunicação” (Spinillo & Roazzi, 1988, p. 80). Através de atividades da infância de conversas, jogos, leitura e escrita que eram ou poderiam se tornar uma parte integral do dia-a-dia da sala de aula e da vida doméstica, McNamme (1996) investigou, em adultos, as raízes do letramento, e procurou estabelecer uma relação entre o construto teórico de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky e o desenvolvimento da alfabetização infantil. Sobre o conceito de ZDP afirma:

... examina o desenvolvimento humano na relação das interações dos indivíduos com os outros à sua volta, através do tempo (...) A ZDP é um conceito que explica como se reorganiza o pensamento que se manifesta inicialmente entre pessoas e grupos, de tal maneira que os indivíduos aos poucos aumentam seu controle e direcionam seu próprio pensamento e relacionamento com o mundo como o qual eles sempre se mantêm interdependentes (McNamme, 1996, p. 280).

Duas condições importantes são necessárias para provocar mudanças em uma zona de desenvolvimento proximal da criança, segundo McNamme: primeiro, a capacidade de brincar e de imaginar (nesse sentido, o jogo ou a brincadeira guia a zona de desenvolvimento proximal, uma vez que as maiores realizações da criança se dão justamente quando ela está brincando); segundo, a capacidade de fazer uso da ajuda do outro, beneficiando-se da troca de experiências. E por que a brincadeira é tão importante para o desenvolvimento potencial da criança? Justamente pelo motivo de que brincando a criança vivencia as atividades, hábitos e atitudes valorizadas em sua cultura. Quando uma criança está brincando de ler, por exemplo, fazendo de conta que está lendo, comporta-se de um modo que está além do habitual para sua faixa etária, assumindo o papel de leitor, tomando consciência das regras que regem a leitura e atuando em um nível superior ao que na verdade se encontra.

Já em Jones (2003), a ZDP inclui também dois elementos essenciais, quais sejam: uma atividade conjunta que constitui um sistema cognitivo integrado e um processo de internalização associado àquelas experiências ou atividades conjuntas. A linguagem que é trocada durante a interação facilita tanto a atividade conjunta como a subsequente internalização. Vejamos na seção seguinte a concepção de co-construção da língua escrita na infância no contexto familiar, com base em estudos norteados pela abordagem cultural do desenvolvimento humano.

2.1.2. A co-construção da língua escrita infantil no contexto familiar

Para a continuidade desta discussão, é importante esclarecer os usos que fazemos dos termos letramento e alfabetização. Entendemos letramento infantil como um processo amplo de contato da criança com a cultura letrada a qual pertence; e alfabetização infantil como um processo específico, mas complexo de co-construção da leitura e da escrita, que serão utilizadas como ferramentas de aprendizagens futuras no meio sociocultural da criança. Letramento é compreendido aqui como “práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (Kleiman, 1988, p. 181). Utilizaremos a palavra letramento de acordo com Maciel, Barbato e Queiroz (2003), que nos remete à tradução da palavra inglesa *literacy*:

... denota qualidade, estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícito nesse contexto a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, políticas, culturais, econômicas, cognitivas e linguísticas, tanto para o grupo quanto para o indivíduo que aprende a usá-la (Maciel & cols., 2003, p. 35).

Segundo Kleiman (1995): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19).

Desde a década de 70, a dimensão social das práticas de letramento familiares têm sido reconhecidas como uma grande influência no aprendizado da alfabetização escolar da criança pequena: “as atitudes com relação ao letramento são tão diferentes de um grupo social comparado com outro que o progresso de uma criança na escola já significativamente pré-determinado antes mesmo que a criança lá ponha seus pés” (Newson & Newson, conforme citado por Brooker, 2002, p. 293). Ou seja, antes de a criança entrar para a escola, a família é a principal mediadora em seu processo de letramento. As pesquisas que consideram o letramento como uma prática sociocultural, aprendida durante a socialização familiar e moldada por forças políticas e ideológicas, têm confirmado a base cultural e de classe de tais práticas.

A esse respeito, Cupolillo, Socorro, Silva e Topping (1997), como apresentado na seção anterior, ao utilizarem o método de **leitura conjunta** (Topping, 1986, 1990) constataram mudanças nas próprias concepções dos familiares dos alunos ocorridas após a constatação de que as crianças eram capazes de aprender a ler, ou seja, passaram a acreditar na competência do aprendiz e ainda mais, alguns conseguiram ter mais paciência durante o processo de aprendizagem da leitura de suas crianças. A maioria dos alunos mudou seus hábitos de leitura e demonstrou mais confiança em relação à possibilidade de sucesso na aprendizagem da escrita. Em nosso entendimento, as significativas mudanças relatadas na pesquisa citada acima apontam para um leque de possibilidades para a realização de estudos em letramento infantil, especialmente no desejável contexto de integração do eixo família-escola.

Maimoni e Bortone (2001) realizaram um estudo semelhante numa escola mantida pela Universidade de Uberaba-MG, utilizando o procedimento de leitura conjunta, adaptado de Topping, com 28 crianças repetentes da segunda série do ensino fundamental. Os pais deveriam ouvir a leitura de textos feita pelos filhos, que escolhiam um tema de seu interesse, numa sessão de cinco minutos, duas vezes por semana. Foi aplicado um teste de compreensão da leitura antes e depois das seis semanas de uso do procedimento de leitura conjunta. Verificou-se que os alunos estavam muito motivados para ler, e, em casa, outras pessoas ouviam a leitura feita várias vezes. A percepção dos pais sobre a leitura dos filhos foi avaliada por meio de um questionário, cuja análise revelou dois fatos muito importantes: os pais participavam com mais interesse da vida escolar dos filhos, dado surpreendente porque os pais eram de baixa renda, onde a leitura não fazia parte da prática cotidiana; os pais começaram a compreender o valor da leitura, como fator essencial ao crescimento intelectual das crianças. Concluiu-se que houve uma melhora no desempenho em leitura, e embora o grupo-controle também tenha melhorado, os dados mostraram a possibilidade da participação dos pais no processo de construção da leitura do filho.

De acordo com Wollman-Bonilla (2001), sem a capacidade de desenvolver as formas e propósitos de comunicação valorizadas em sua cultura, torna-se difícil para a criança usar seu conhecimento lingüístico para comunicar-se de forma efetiva. As crianças precisam vivenciar determinadas condições para auxiliá-las a aprender a escreverem no caminho socioculturalmente valorizado. A primeira condição seria a **resposta de reconhecer os esforços das crianças** de se comunicar através da escrita, encorajar a continuação de sua prática, e sugerir como melhorar sua escrita pela necessidade de antecipação da audiência. Em segundo lugar, mas não menos importante, a **provisão de modelos de textos** introduz para a criança os gêneros escritos valorizados em suas culturas.

De acordo com McLane (1996), quando a criança é auxiliada a encontrar seus próprios usos para a escrita, pode construir zonas de desenvolvimento proximal que lhe possibilitará encontrar pontos de acesso à linguagem escrita, descobrindo-a como uma complexa atividade cultural. Essa ajuda é proeminente para a criança com menos condições de realizar essa descoberta sozinha:

Quando a experiência das crianças com a escrita é limitada a exercícios de sala de aula à caligrafia e à ortografia, torna-se mais difícil para elas entender o poder potencial da escrita em suas próprias vidas e desenvolver um sentimento de controle e de autoria. Esta é uma questão importante de se enfatizar, porque as razões que levam as crianças pequenas a

desejar escrever não são imediatas nem óbvias. (...) Tendo em vista que a instrução escolar freqüentemente enfatiza estes aspectos da escrita, é difícil para muitas crianças descobrir que ela pode ser um meio de auto-expressão e comunicação com outras pessoas (McLane, 1996, p.307).

Moll e Greenberg (1996) ao realizarem um estudo etnográfico com famílias demonstraram a existência de fundos de conhecimento ou **zonas de desenvolvimento proximal familiares**, “que se manifestam de formas diferentes, dependendo da história social da família, dos propósitos e objetivos da atividade” (p. 317). Os autores construíram “a idéia de que cada lar é, em sentido real, um local educacional no qual a principal função é transmitir conhecimento que incentive a sobrevivência de seus dependentes” (p. 317). Os mesmos receberam a influência de Vygotsky quanto à ênfase na interdependência do aprendizado das crianças e dos recursos sociais que apóiam esse aprendizado:

Descobrimos que há pedagogias familiares identificáveis, isto é, organizações sociais identificáveis para a aprendizagem (...). Tais estratégias de ensino e aprendizagem devem ser entendidas no contexto, ou seja, na relação com a história social das famílias, com os conteúdos dos fundos de conhecimento e com os objetivos do ensino (Moll & Geenberg, 1996, p.317).

Através dos fundos de conhecimento, as famílias são capazes de elaborar circunstâncias especiais nas quais as crianças ou outros participantes encontrem amplas oportunidades de adquirir as habilidades ou valores que a família quer que aprendam. Os fundos de conhecimento são as características dos próprios eventos e das atividades realizadas pelas pessoas da família:

... as famílias controlam seus recursos por meio de relações sociais que as conectam umas às outras e facilitam, entre outras funções, a transmissão de conhecimentos entre os participantes. Chamamos estas diversas trocas, socialmente mediadas, de trocas de fundos de conhecimento (Moll & Greenberg, 1996, p.336).

Os fundos de conhecimento estavam presentes e disponíveis nas famílias de classe trabalhadora que participaram dessa pesquisa. Mas, para os autores, apesar da importância desses fundos de conhecimento e de suas formas de transmissão para a educação escolarizada, praticamente não são considerados no contexto escolar. Para Moll e Greenberg (1996), essa desconSIDERAÇÃO dos fundos de conhecimento familiares pode ser corroborada pelas práticas educacionais correntes, “que exigem o acompanhamento de uma seqüência curricular específica e caracterizam o professor como alguém que mantém e transmite o conhecimento” (p. 336). São exatamente essas práticas instrucionais tradicionais os principais obstáculos para a implementação de inovações em sala de aula. É necessário que essas barreiras sejam vencidas e compreendamos que “ao desenvolver redes sociais que conectam salas de aula com recursos externos, ao mobilizar fundos de conhecimento, podemos transformar salas de aula em contextos mais avançados para o ensino e a aprendizagem” (p. 336).

McLane (1996) realizou um estudo com objetivo de estabelecer atividades escritas que atraíssem o interesse das crianças, auxiliando-as a descobrir maneiras de usar a escrita que servissem às suas próprias necessidades, interesses e propósitos. Descobriu que as crianças participantes da pesquisa desejavam escrever sob certas condições: se elas fossem liberadas para controlar sua própria escrita; e se um adulto estivesse disponível para encorajá-las e apoiá-las enquanto escrevessem. Os tipos de apoio fornecidos pela pesquisadora foram os seguintes: tempo, lugar, instrumentos, material necessário para as atividades de escrita; encorajamento para que as crianças efetivamente escrevessem algo, mesmo que mínimo; resposta, como leitor interessado, a qualquer coisa que elas escrevessem. A abordagem utilizada por McLane (1996) para facilitar a escrita utilizada na pesquisa não é fácil de implementar:

Para trabalhar bem esta abordagem é preciso que os adultos se sintam à vontade e estejam familiarizados com a escrita e seu processo, e que permitam às crianças um grau

considerável de controle. Isto não significa, com certeza, que os adultos abdicuem de todo controle; ao invés disto, sua energia concentra-se em manter o processo em andamento (...) transmitindo às crianças a expectativa de que elas estão escreverão, e reagindo à escrita das crianças com interesse, entusiasmo e encorajamento (McLane, 1996, p. 308).

McLane (1996) concluiu que a escrita é um processo social que necessita de apoio social. No caso das crianças que participaram de seu estudo, todas, mesmo as consideradas mais interessadas e confiantes, necessitaram do apoio de adultos com concepções particulares sobre a escrita durante a realização das atividades. Existem implicações educacionais na pesquisa de McLane (1996) que vão ao encontro da concepção de Vygotsky sobre os processos de mediação no desenvolvimento infantil. No caso da linguagem escrita, a **mediação** do adulto é primordial para que a criança possa compreender seus usos socioculturalmente valorizados, e, para que também possa apreender os mecanismos e as técnicas da escrita: “os adultos, em locais não escolarizados, podem apoiar a escrita das crianças ajudando-as a descobrir conexões entre atividades com uso simbólico mais familiar, como o desenho, o jogo e a conversação, e a escrita, cujo uso é menos familiar” (p. 309). A autora questiona, por fim, a possível ligação entre essas atividades de linguagem incentivadas pelos adultos e a escrita valorizada no meio escolar.

... parece provável que, pelo menos para algumas crianças, usar a escrita nas formas aqui descritas as auxiliará nas tarefas escritas na escola. Em parte, isto parece provável porque as crianças se beneficiariam da experiência adicional com a atividade da escrita (...). Além disso, escrever em um ambiente responsável e que dê apoio pode desenvolver nas crianças mais confiança em sua habilidade para escrever e usar a escrita como forma de comunicação de suas idéias e sentimentos. Exista ou não uma conexão com a escrita escolar, parece válido incentivar a escrita das crianças fora do ensino formal, porque elas lhe dá a oportunidade de aprenderem o que fazer com a escrita, o que provavelmente as motivará a querer aprender mais sobre a escrita e a desejar desenvolver sua competência como escritores (McLane, 1996, p. 310).

Acompanhando um grupo de crianças de três e quatro de idade, simultaneamente na escola e na família, Rego (1988) constatou contrastes importantes entre os dois contextos. Enquanto a professora preocupava-se em ensinar um vocabulário que a maioria já dominava – ignorando que uma criança dessa faixa etária já é capaz de ouvir narrativas escritas mais elaboradas, a mãe tornou a leitura da historinha um momento agradável e enriquecedor, pois o texto lido pela mãe continha as características léxico-gramaticais da leitura e da escrita. Em nossa análise vygotskyana, a postura pedagógica do professor não seria a de prosseguir baseado no desenvolvimento consolidado das crianças (domínio do vocabulário nessa faixa etária que representa seu nível de desenvolvimento real), pois, essa aprendizagem torna-se inútil, “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1988, p. 100). A proposição do estudo de Rego (1988) é que,

(...) há um processo de aquisição da língua escrita que se inicia espontaneamente a partir de um interesse da criança em reproduzir atos de leitura. Este processo independe de um ensino explícito de regras gramaticais e de um domínio dos mecanismos de codificação e decodificação da escrita, permitindo que uma criança comece a se tornar letrada antes de aprender a ler (p. 38).

Em um estudo de caso longitudinal anterior Rego (1992) analisa a construção e a descoberta da língua escrita de sua filha Fabiana, através de processos de socialização que promoveram a aprendizagem, no período entre quatro e sete anos de idade, onde vivenciou momentos intensos de leitura e escrita de histórias, antes e durante o ingresso na alfabetização. A criança percorreu seu caminho de construção da base alfabética do nosso sistema de escrita, onde a grafia de seu nome próprio, foi de grande importância nesse período de aprendizagem. A esse respeito, Nicolau (1997) nos remete à conclusão de que “O percurso percorrido pelas crianças em

relação às conceitualizações que fazem a respeito da escrita é muito dinâmico e varia em relação a momentos e situações que o envolvem” (p. 24).

Para Smith (1989) as seguintes condições são necessárias para que as crianças se beneficiem da aprendizagem que pode ser proporcionada por textos que façam sentido para elas: o acesso a material significativo e interessante, de acordo com a escolha da criança; a assistência do adulto, quando e somente for essencial; a motivação para assumir riscos; e, a liberdade para cometer erros. A nosso ver, estas experiências de letramento proporcionadas às crianças em nossa cultura ocidental podem ser bastante diversificadas se houver uma interação efetiva entre os ambientes familiares e escolares. Vejamos como o estudo de Wollman-Bonilla (2001) corrobora com essa nossa idéia. A autora analisou as respostas de quatro famílias às mensagens das crianças entre cinco e sete anos de idade, sobre as atividades escolares, no intitulado *Jornal de Mensagens da Família*. Os resultados demonstraram que todas as famílias, mesmo as consideradas menos capazes de participação, têm muito a contribuir para a alfabetização escolar das crianças quando entendem as instruções escolares introduzindo alternativas. Essas alternativas e o envolvimento da família sugerem a necessidade dos educadores reconhecerem o valor das múltiplas formas de comunicação social entre as principais expectativas no processo de alfabetização escolar das crianças.

Normalmente pensamos que somente os professores são capazes de fornecerem modelos e de oferecerem o suporte que os estudantes precisam para se desenvolver como escritores. Mas o valor do envolvimento da família para o desenvolvimento acadêmico e sucesso escolar da criança pode levar a mais que uma participação periférica. Assim como os professores, talvez as famílias possam ser um suporte para aprendizagem da escrita. A pesquisa de como as famílias podem fazer mais que suplementar o currículo escolar ainda é escassa. É necessário, portanto, encontrarmos exemplos específicos de como as famílias podem tornar-se centrais na aprendizagem da linguagem escrita infantil.

A pergunta de Wollman-Bonilla (2001) para esse estudo foi: como a família deve promover a resposta instrucional e modelos de texto para a criança? Para responder a essa questão analisou resposta por padrões na estrutura dos textos fornecidos às crianças com gêneros e as respostas repetidas sobre suas mensagens. A análise das respostas das famílias revelou padrões em suas escritas sobre o funcionamento de proporcionar várias formas de suporte instrucional, e como tais funções são realizadas lingüisticamente. Embora os membros da família não tenham relatado que eles tentaram ensinar a escrita, e não estivessem habilitados a articular como fizeram isso, eles, de forma consistente, proporcionaram respostas instrutivas e gêneros convencionais.

Esses resultados estendem o trabalho de Moll e Greenberg (1996), aqui já referido, indicando que as famílias possuem **fundos de conhecimento** para contribuir no processo de alfabetização da criança, ainda que as mesmas não estejam totalmente conscientes da natureza do possível impacto de suas contribuições. As famílias participantes da pesquisa de Wollman-Bonilla (2001) possuíam gêneros incomuns na experiência de leitura escolar da criança, que normalmente, utiliza prioritariamente o texto narrativo. Desse modo, proporcionam somente modelos regulares de outro gênero de valor sociocultural. A maior parte das respostas (81%) das famílias foi do tipo não narrativo. Tais modelos, muito utilizados para a comunicação diária e sobrevivência fora do mundo escolar, são freqüentemente esquecidos na sala de aula do ensino fundamental. O estudo da autora sugere que esse gênero pode ser favorecido pelas famílias. A autora concluiu que os educadores que questionam se as famílias podem contribuir substancialmente devem reconsiderar suas expectativas quanto ao envolvimento da família. E, para aqueles que já valorizam o que a família pode trazer para a aprendizagem escolar, o estudo afirma que as famílias podem proporcionar reações individualizadas e modelos que podem ter impacto no desenvolvimento do letramento infantil.

Por outro lado, o envolvimento da família pode complicar as principais suposições e desafiar a hegemonia dos principais gêneros textuais. Um dos argumentos para explicar os textos convencionais de ensino é que proporcionam a todas as crianças o acesso ao **capital cultural**, necessário para o sucesso escolar nas principais sociedades. Nesse sentido, a autora faz algumas considerações importantes: a) as famílias podem favorecer formas não valorizadas pela escola, e modelos experimentais de gêneros híbridos em vez de apresentar conformidades do discurso convencional escolar; e b) as famílias podem contribuir para a aprendizagem das crianças em

diferentes caminhos, algumas vezes enriquecendo as principais experiências da sala de aula com modelos alternativos de texto e de expectativas para a escrita. O estudo de Wollman-Bonilla (2001) revela algumas complexidades do envolvimento da família na aprendizagem da escrita infantil realçando um dilema: como ensinar as principais formas que capacitam a criança socialmente, através do capital cultural que é ensinado essencialmente na escola, enquanto também nutrem suas engenhosidades e capacidades de desafiar convenções, qualidades que podem ser fomentadas pelas riquezas literárias de suas famílias?

De acordo com McNaughton (2001), um problema específico da relação entre a escola e a família, é a necessidade de esclarecer quais os processos envolvendo familiares, crianças e professores que contribuem para estabelecer uma continuidade entre o lar e a escola ou que otimizam essa continuidade. Um modo de lidar com essa questão é ponderado pela teoria sociocultural construtivista. Na pesquisa o autor explora esse modelo aplicado à transição para a escola, focando o papel das idéias dos professores e dos pais. A ida para a escola cria uma passagem durante a qual novas formas de ensino e aprendizagem têm lugar e novas formas de experiência emergem.

Um modelo de socialização é usado pelo autor para explorar um componente de transição efetiva, as idéias que os familiares e professores têm sobre ensino, aprendizagem e letramento. Estudos de letramento durante a fase de transição para a escola são usados para mostrar como o desenvolvimento de idéias comuns pode contribuir para transições mais efetivas para crianças oriundas de comunidades com culturas e idiomas distintos. Atividades familiares, tais como ler histórias com a criança, ler a bíblia para a criança, cantar uma música do alfabeto, fornecer materiais com os quais as crianças desenhem e escrevam, ou contar histórias, seguem três formas. Acontecem como atividades comuns, como atividades pessoais e como atividades ambientais. Essas últimas são aquelas nas quais a criança está mais periféricamente envolvida como uma observadora. Cada uma dessas atividades fornece meios para os sistemas de desenvolvimento e aprendizagem acontecerem e tornam possível o desenvolvimento das capacidades nelas envolvidas.

Esses elementos essenciais que ocorrem na família podem ser aplicados nas escolas como um local de socialização secundária. Dessa forma, professores selecionam, arranjam e realizam atividades específicas que refletem as práticas de socialização escolar; sistemas de desenvolvimento e aprendizagem acontecem em atividades comuns, pessoais e ambientais; e a habilidade própria da sala de aula que está contida nestas atividades. O papel profissional dos agentes e o uso que fazem de ferramentas específicas tais como o currículo e recursos existentes determinam limites e condições do que as crianças aprendem. Neste modelo, a habilidade desenvolve-se dentro de atividades específicas e, ao menos inicialmente, está limitada a estas mesmas atividades. O que acontece quando as crianças vão para a escola é que elas são confrontadas com tarefas desenvolvimentais que são inteiramente novas ou pelo menos mais intensivamente padronizadas.

Para McNaughton (2001), apesar da existência de diferentes estratégias pedagógicas, em última instância, as etapas de letramento e aquisição da linguagem são consistentes com modos de negociação de significado compartilhados em vários tipos de escolas. Conseqüentemente, a evolução dos níveis de desenvolvimento infantil ocorre em um período relativamente longo (5-7 anos) refletindo o alcance e a intensidade dos requisitos desenvolvimentais no local de socialização secundária, ou seja, a escola.

A atenção dos pesquisadores e educadores interessados em delinear o desenvolvimento da criança deveria abandonar o foco no que a criança não consegue fazer quando apresentada a tarefas escolares não-familiares e passar a incluir o que as crianças conseguem fazer dentro de atividades que reproduzem suas vidas cotidianas. O foco no desenvolvimento de capacidades significa que uma transição melhor realizada depende de que sejam criadas conexões entre as atividades, fazendo com que as habilidades desenvolvidas em atividades em um local possam ser incorporadas às atividades do outro local. Ou seja, o que se aprende na escola pode ser usado na família e vice-versa. O modelo representa os locais da família, da comunidade e da escola selecionando, arranjanado e realizando atividades que direta ou indiretamente oferecem orientação para o aprendizado. Cada local pode ser visto como pleno de recursos. Cada qual possui recursos que são usados na orientação da linguagem e do letramento. Nem todas as famílias podem ser capazes aproveitar ao máximo esses recursos. Porém, através desse modelo pode-se verificar a natureza e a

efetividade dos recursos disponíveis e também sobre seus limites. Isto oferece uma articulação da hipótese de continuidade acerca dos meios de co-construção entre as atividades. A continuidade é criada pelo grau de propriedades comuns que essas atividades possuem. Concebida dessa maneira a continuidade pode ser algo relativamente deliberado ou pode correr casualmente. Ou seja, o grau de conexão entre as atividades pode ocorrer por causa de uma adequação inerente entre a comunidade e sua escola.

Crianças, pais professores e outros membros da comunidade a que a criança pertence possuem suas idéias sobre desenvolvimento, ensino e aprendizado relacionado às atividades de letramento. As idéias dos pais e dos professores ajudam a formar os tipos de capacidades que as crianças desenvolverão. As idéias podem dar forma e oferecer justificativas para as ações, incluindo aquelas associadas com o arranjo, seleção e realização das atividades, assim como as características de atividades específicas. Aquilo que o professor pensa sobre como e o que uma criança deve aprender ou deve saber é importante. As teorias do professor sobre as tarefas e formas de capacitação importam, assim como são relevantes também quais atividades os pais conhecem e quais seus valores sobre o desenvolvimento infantil. De um modo geral, as crenças que uma comunidade possui sobre o seu papel na educação importam para os tipos de atividades que são realizadas em complementação à escola. O significado dessas idéias tornou-se aparente por meio de estudos que mapearam as dinâmicas da interação entre as crianças e os professores no momento do início da vida escolar.

A partir desses estudos concluímos que uma análise completa sobre como aperfeiçoar as transições para as crianças precisa levar em conta as idéias dos agentes de socialização. Existem problemas com as afirmações acerca do significado da importância das idéias dos professores e dos pais, a começar na própria natureza da relação entre as idéias que alguém possui e a sua prática. Descrições de práticas instrucionais de professores indicam que não existe uma relação simples entre a adoção de um método de alfabetização e as práticas instrucionais específicas desses professores. Por exemplo, professores que adotam métodos distintos podem possuir práticas instrucionais muito semelhantes. Por esta razão, devemos ser cuidadosos e evitar assumir a existência de relações causais simples.

Entretanto, a evidencia é que se não houver um compartilhamento de idéias sobre essas atividades os pais de comunidades multiculturais não irão necessariamente agir de modo consistente com as idéias dos educadores acerca das atividades de alfabetização. Além disso, precisamos conhecer mais sobre as relações entre as idéias dos professores e suas práticas instrucionais. Os professores podem racionalizar práticas instrucionais distintas num mesmo conceito teórico geral. Do mesmo modo como práticas instrucionais semelhantes podem derivar de idéias gerais diferentes. Mas a evidencia para a importância de um entendimento compartilhado sobre as práticas da comunidade é persuasivo. Professores que são mais eficazes com crianças de grupos multiculturais são provavelmente aqueles que mais conhecem sobre as características específicas de seus alunos e de sua comunidade.

De acordo com McNaughton (2001), quando professores e comunidades compartilham idéias sobre o ensino, o aprendizado e a alfabetização, a transição das crianças de comunidades multiculturais para a escola será provavelmente melhorada. Esse compartilhamento deve ser visto como um caso de **co-construção** de capacidades. Pais e professores possuem capacidades específicas que se tornariam mais eficientes com um maior grau de conhecimento compartilhado e menos rotulação sobre os papéis diferenciados.

Nesse sentido, Brooker (2002) afirma que a comunicação entre a escola e o lar é a chave para o sucesso da adaptação para alfabetização escolar. Em uma pesquisa do tipo etnográfica, realizou dois estudos de caso com duas crianças de nacionalidades diferentes: uma da Inglaterra e outra de Bangladesh, sendo que ambas nasceram no mesmo dia e iniciaram a vida escolar na mesma sala de aula na primeira série do ensino fundamental. As experiências domésticas e outras formas de aprendizagem são comparadas. Embora em nenhum dos dois casos, a experiência inicial de letramento seja a ideal para a série, a criança inglesa tinha condições de compensar as desvantagens domésticas de modos que não estiveram disponíveis para a criança de Bangladesh.

Com o propósito de comparação, alguns indicadores do lar e da escola foram discutidos. Os indicadores do lar foram: experiência educacional maternal; práticas de letramento da família; experiências e atividades da criança; experiência educacional pré-escolar; o currículo e a pedagogia

da casa; a preparação específica da criança para a entrada na escola. Já os indicadores da escola foram obtidos pela observação direta do participante (incluindo observações sistemáticas) em sala de aula durante o primeiro ano de escola: experiência de adaptação da criança na sala de aula; a interação da criança com os iguais e os adultos; o currículo, e o nível de envolvimento nas atividades; e o nível de comunicação entre a escola e a família.

Um modo de explicar o êxito distinto dos dois meninos em trazer o seu letramento doméstico para dentro da sala de aula é recorrer à natureza de seu capital cultural e social. O patrimônio doméstico das famílias das duas crianças era considerável – ambas as famílias estavam articuladas e tinham conexões sociais estabelecidas dentro de suas comunidades. Bourdieu (conforme citado por Brooker, 2002) tem argumentado como o capital simbólico deste tipo pode ser transposto do campo da família para dentro do campo da educação. A falha na transposição do capital simbólico do lar para a escola aponta para o poder do efeito de barreira entre os lares e as escolas, famílias e professores, reforçando a exclusão de algumas crianças da oportunidade oferecida a outras. O **capital cultural** é um fator dessa exclusão e é também um aspecto de um fenômeno menos prontamente identificável, a exclusão que resulta da escolha da escola por um discurso pedagógico. Por exemplo, ninguém na escola pesquisada tinha a intenção deliberada de excluir a criança de Bangladesh ou sua família da cultura da escola, mas o discurso pedagógico escolar, com sua ênfase em métodos liberais-progressivos e centrados na criança, e na herança ideológica do “aprender brincando”, efetivamente excluía qualquer família cujas crenças culturais estavam em conflito com esse discurso. O tipo ideal de aprendiz que é inerente a esse discurso é de uma criança extrovertida, ativa e comunicativa que aprende perguntando e construindo o seu próprio conhecimento; com relação à alfabetização, é uma criança que aprende a ler através da exploração ativa e da criação de texto. Embora este modelo de criança esteja enraizado nas teorias de desenvolvimento ocidentais, “universalistas”, esta criança está longe de ser um tipo verdadeiramente universal como sabemos agora.

De acordo com Brooker (2002), portando, a parceria entre pais e profissionais requer um compromisso muito grande de tempo, recursos e boa vontade. No caso de ambientes para crianças pequenas ela exigirá que os educadores tenham uma atitude pró-ativa para estabelecer diálogo com as famílias cujas crenças e práticas sejam as mais diferentes daquelas da escola – mesmo que sejam justamente essas famílias aquelas mais difíceis de serem alcançadas. Diferenças de capital cultural e divergências acerca de métodos pedagógicos são inevitáveis em comunidades multiculturais, mas elas não devem resultar inevitavelmente em diferenças de experiência e de resultados para as crianças depois que elas entram na escola. Quando um número bastante grande de possibilidades de envolvimento é oferecido para os pais, poucos deles permanecerão resistentes a participar. Se os educadores, a exemplo daqueles da escola pesquisada, puderem alcançar uma melhor compreensão das práticas pedagógicas de famílias como a da criança de Bangladesh, eles estarão mais aptos a corresponder à sua intenção de lidar com cada criança como um indivíduo e não olhar para todas as crianças como se fossem todas iguais.

A lição mais importante deste estudo de caso de Brooker (2002) é manter esse fato sempre lembrado, fazendo com que, à medida que se avalia o progresso e os resultados de cada criança, sejam avaliadas e examinadas nossas próprias crenças e práticas como educadores. Em nosso entendimento, além das escolas informarem à família sobre o progresso da criança e sobre o **currículo escolar**, precisam conhecer também o **currículo familiar** em que a criança está inserida.

De acordo com Larson (2002), quando os professores reconhecem e incorporam a linguagem dos alunos e suas práticas de letramento no currículo no qual eles podem participar de forma significativa, as atividades de letramento podem ser moldadas para fomentar o aprendizado ou promover mudanças na participação. Entretanto, se a participação dos estudantes estiver limitada a ouvir as instruções e a realizar exercícios de letramento pré-fabricados, então as mudanças na participação ficam seriamente comprometidas. Usando o método de pesquisa etnográfica, a autora realizou um estudo das práticas de linguagem e letramento num jardim de infância urbano norte-americano. É importante relembramos aqui, que em determinados estados dos Estados Unidos, geralmente, as escolas urbanas são destinadas a populações afro-descendentes e de imigrantes. Através da microanálise da interação em sala de aula a autora apresentou uma visão sobre como os propósitos sociais foram construídos em cada momento da interação e ilustraram como as práticas disciplinares da linguagem e atividades e materiais de letramento

massificados, padronizados excluíram os alunos da participação na construção destes propósitos sociais.

Esse processo massificado ou de pacotes didáticos foi reforçado por práticas de linguagem que limitaram a participação do aluno na atividade de letramento à observação das práticas de letramento do professor. Houve poucas oportunidades para os alunos trocarem de papéis dentro deste modelo, que permitissem uma participação maior nas atividades de letramento. Os padrões de participação na atividade de letramento controlam o significado, isto é, controlam o modo como o significado é construído nas escolas e por cada criança, para quem e para qual objetivo. Entendendo esses padrões de participação, os educadores e elaboradores de políticas educacionais podem obter insights sobre como a atual pedagogia da linguagem massifica o material didático e as atividades de maneira que restringem o acesso a práticas de letramento mais significativas e mais inclusivas.

Para Larson (2002), portanto, esta forma de letramento na escola induz o estudante a internalizar a linguagem dominante na classe média branca e as suas práticas de letramento como sendo a norma. A obrigação de seguir esta pedagogia de letramento mascara a diversidade da linguagem das crianças e suas práticas de letramento. Professores que tentam integrar no currículo de letramento tanto a linguagem integral e pedagogias baseadas nas habilidades continuam a “ensinar menos” seus alunos quando o acesso à construção de texto é restrito por uma ideologia de controle. Por meio de foco em exercícios escritos e no aprendizado de comportamentos de escritas definidas institucionalmente as oportunidades de contextualizar as práticas de redação dos estudantes são limitadas e o uso de letramento massificado ou empacotado torna-se dominante. Dependendo de materiais padronizados descontextualiza o letramento escolar das práticas próprias dos estudantes. Como resultado, os estudantes podem ter dificuldades em fazer conexões entre aquilo que o professor apresenta como modelo e aquilo que eles fazem como escritores iniciantes.

Ainda sobre realidade norte-americana, Wolfendale (1993) já havia apontado que os pais estiveram completamente ausentes dos textos sobre história da educação. Durante muito tempo, eles pareciam existir apenas na medida em que cumpriam o dever legal primário, de levar seus filhos à escola. E, embora a educação patrocinada pelo estado tenha se tornado cada vez mais comum através do século XX, os pais permaneceram praticamente impedidos de participar da educação de seus filhos após deixá-los nas escolas. Foi na década de 1970 que se observou um crescimento significativo do envolvimento dos pais, e vale a pena perguntar-se pelos estímulos que levaram a essa mudança. Nos Estados Unidos, um desses estímulos foi o Programa “Head Start”, patrocinado pelo governo para promover a intervenção pré-escolar em casos de crianças carentes. Suas práticas e métodos influenciaram a confiança e a compreensão dos pais, que puderam entender melhor o sistema educacional e, assim, questionar o *status quo*. De acordo com Wolfendale, programas como aqueles permitiram aos pesquisadores americanos descobrir a eficácia dos pais como educadores, tanto em casa, como também nas escolas.

Uma lista de premissas sobre a interação entre professores e pais pode ser elaborada com base num misto de convicções e prática:

- todos os pais preocupam-se com o bem-estar de seus filhos;
- os pais estão prontos a agir com base naquilo que acreditam atender aos interesses de seus filhos;
- os pais estão prontos a cooperar;
- os pais participam de atividades na escola, desde que possam perceber os benefícios que advirão daí para seus filhos;
- os pais são os primeiros educadores de seus filhos, e os conhecem melhor que ninguém;
- as competências de pais e professores são complementares entre si;
- freqüentemente os pais possuem insights e informações relevantes sobre seus filhos;
- a participação dos pais deve envolver as decisões tomadas nas escolas;
- todos os pais têm o direito de participar e de contribuir.

Por outro lado, as atitudes hostis de alguns professores com respeito à participação dos pais estão baseadas em algumas preocupações legítimas: que a presença dos pais em sala de aula poderá colocar em xeque o profissionalismo dos professores; que as posições dos pais pode não estar baseada em informação adequada, levando a um conflito entre eles e os professores; e, que os pais que tomam parte dos programas não representam o conjunto total dos pais. Argumenta-se que o

estágio inicial de treinamento de professores é o melhor momento para encorajá-los a pensar em formas construtivas de trabalhar com os pais. Atkin e Bastiani (conforme citados em Wolfendale, 1993), concluíram que embora existisse uma diversidade de práticas para treinar os professores nesse aspecto, havia uma crescente conscientização e reconhecimento de que esta fase de preparação para o ensino é crucial para a formação não apenas de atitudes, mas também para metodologias apropriadas e eficazes para abraçar a dimensão familiar e comunitária da educação.

Wolfendale (1993) sugere uma agenda futura para o envolvimento da família no contexto da escola que pode contemplar os seguintes aspectos: a consolidação e a manutenção das boas práticas existentes; a reaplicabilidade em outros lugares dos projetos bem sucedidos; o apoio a idéias novas, tais como um contrato casa-escola e uma política de envolvimento familiar; o compromisso de que o envolvimento familiar seja uma prioridade para as escolas, fazendo com que os pais sejam aliados, informados e apoiem as escolas; a exploração da fronteira envolvimento x parceria; e o encorajamento de pesquisas continuadas sobre a participação familiar no contexto escolar.

Topping (1986) tinha como principal preocupação, obter uma maior participação da família no processo de aprendizagem do aluno. Considerando que existem resistências por parte do pessoal da escola, que teme a interferência dos pais, por um lado, e que os pais não sabem muito bem como e no que colaborar, elaborou alguns procedimentos, entre os quais a “leitura conjunta”, já apresentada na seção anterior. O aprendizado em casa deveria ser percebido como complementar ao aprendizado escolar, entretanto os pais não devem imitar os professores, e sim usar seu modo único e distintivo, seu melhor recurso natural, o relacionamento com os filhos:

Em vez de trabalhar para fazer dos pais sombras pálidas e mecânicas dos professores que operariam alguns fragmentos transplantados da técnica profissional, os projetos modernos atuais concentram-se muito mais sobre a contribuição única dos pais para o desenvolvimento de seus filhos - aperfeiçoando as habilidades naturais dos pais e levando em consideração suas visões e prioridades (p.38).

A esse respeito, Athey (conforme citado por Wolfendale, 1993) afirma que os professores de crianças pequenas podem dar um passo revolucionário no desenvolvimento da educação infantil se eles conhecerem como conceitualizaram e compartilharam seus próprios conceitos profissionais com os dos pais, juntamente com o desenvolvimento subsequente feito pelas crianças. Especificamente sobre o envolvimento dos pais no processo de alfabetização de seus filhos, professores e estes pais podem chegar a um acordo sobre uma agenda comum para trabalharem cooperativamente com vistas a não apenas ao letramento funcional (para os propósitos determinados na escola, em casa e na comunidade) mas também para um letramento por toda a vida. No ambiente da escola e da casa existe um desejo comum para as crianças desenvolverem as seguintes competências:

- a leitura por prazer e para informação;
- o uso da palavra impressa para entender e dar sentido ao mundo;
- o uso de variados meios de comunicação e expressão;
- questionar, considerar argumentos, avaliar evidências e ser crítico;
- responder às solicitações escritas, preencher formulários, compreender sinais e instruções nos espaços públicos;
- usar a linguagem competentemente em toda a sua riqueza e modos variados.

No que diz respeito à contribuição dos pais para a aquisição destas habilidades, a pesquisa e a observação de Wolfendale (1993) confirmam que eles oferecem as seguintes habilidades específicas (por exemplo, como tutores de leitura): habilidade em usar métodos (baseado em algum treinamento); o uso do feedback e técnicas de correção (novamente baseado em treinamento); prover material de estímulo em casa (livros e outros recursos). Mas os pais também fornecem muito mais para esta atividade, incluindo habilidades gerais tais como: o conhecimento de suas crianças – capacidade de prever e entender o comportamento; experiência de vida e conhecimento;

sabedoria acumulada e perspectiva; capacidade de passar adiante estes insights; capacidade de tomar decisões e de arbitrar (por exemplo, seu papel socializador); capacidade de oferecer amor, segurança e confiança na criança (ensino dentro de um contexto de cuidado). Para o desenvolvimento contínuo do letramento, tendo como foco o envolvimento dos pais na apropriação da linguagem, Topping (1991) sugeriu que devemos continuar a capitalizar sobre os valiosos recursos que possuímos na figura dos pais como parceiros e educadores.

No Brasil, citamos também a pesquisa de Munhoz (2003) realizada com alunos de 1ª série em uma escola pública de ensino fundamental de Brasília e que teve o objetivo de conhecer como os valores e as crenças da família em relação à leitura e escrita podem interferir na relação dos pais com a criança no momento de sua alfabetização. Em um dos níveis de análise do estudo, a autora utilizou-se da análise microgenética de episódios selecionados de uma situação estruturada (procedimento mediador para a construção de dados) em que participaram 15 díades (adulto-criança) e que privilegiou as seqüências de interações em seus processos comunicativos e metacomunicativos. Em relação aos familiares, constatou a presença de indicadores de compreensão da alfabetização como uma habilidade mecânica de decifração, uma excessiva preocupação com a inteligência das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a relação direta dessas habilidades com o meio acadêmico. Esses indicadores podem ser responsáveis, na criança, pelo seu distanciamento da noção de leitura e escrita como algo prazeroso, funcional e constituído em sua vida cotidiana. Munhoz (2003) conclui que é necessária uma maior interação entre a escola e a família para que a criança possa manter sua curiosidade inicial pelo conhecimento e pela linguagem escrita. Aponta também para a preeminência de novos trabalhos que busquem conhecer melhor a interação entre a família e a criança em relação aos processos de leitura e escrita.

No decorrer desta seção procuramos demonstrar que, assim como nenhuma criança aprende “cultura” em geral, podemos afirmar também que nenhuma criança aprende “escrita” em geral. Acreditamos, dessa forma, que a língua escrita é co-construída na infância através da interação da criança com seu meio social e cultural. Dando continuidade à construção teórica do trabalho, na seção seguinte, discutiremos alguns aspectos da abordagem sociocultural construtivista, que constitui a base teórica utilizada no nosso estudo e nos oferece subsídios para a análise das interações mãe-criança durante eventos de letramento em contextos estruturados.

2.2. A Abordagem Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento

O homem pode ser compreendido a partir de seus estados intencionais, sendo estes realizados apenas através da participação em sistemas simbólicos da cultura: “é a cultura, e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo” (Bruner, 1990, p.40). A cultura é uma condição essencial para a existência humana, não é somente um ordenamento da vida dos homens. Se não fosse dirigido por padrões culturais o comportamento humano não poderia ser submetido a nenhuma forma de governo, seria um caos emocional. Isso implica em compreendermos a cultura não como complexos de padrões concretos de comportamentos – costumes, usos, tradições, hábitos (visão tradicional de cultura) – mas sim como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções – para governar o comportamento (Geertz, 1989).

De acordo com a Psicologia Cultural de Valsiner (2006) a cultura organiza sistemicamente as **funções psicológicas humanas**, possibilitando a construção e o uso de signos (mediação semiótica) que transformam o aqui e agora da pessoa. A **mediação semiótica** está presente nas ações orientadas para objetivos das instituições sociais para regular tanto as funções intrapsicológicas como as intrapsicológicas.

(...) a cultura entendida como mediação semiótica consiste em um contexto estruturado caracterizado por um sistema de significados específicos que dão sentido às ações do sujeito, possibilitando a co-construção de objetivos, crenças e valores. Os significados sociais são continuamente utilizados pelas instituições sociais para regular o sistema das funções psicológicas do sujeito (as funções interpessoais e intrapessoais), mas este participa de uma forma ou de outra da co-construção do universo semiótico do qual

participa (...) Evidencia-se aqui uma concepção de cultura que leva em consideração o indivíduo em sua subjetividade, naquilo que ele traz de original e único (valores, hábitos e preferências), uma vez que este vai construindo, sempre, significados pessoais diferentes com base no universo de significados e valores típicos da cultura em que vive (Palmieri, 2003, p. 37).

Pretendemos realizar essa investigação do processo de **letramento infantil** sob a luz da abordagem sociocultural construtivista de Valsiner (1997a, 2000) cuja proposta de desenvolvimento sociocultural da criança apresenta, *pari passu*, a singularidade da pessoa e a indissociabilidade de seu meio social e cultural. É especificamente esta relação entre o contexto cultural e a pessoa que pode nos levar à compreensão do processo de desenvolvimento humano:

O contexto e o sujeito são culturais, e está na natureza da relação entre ambos a compreensão do processo de desenvolvimento desta autonomia do sujeito. A mediação semiótica desempenha papel-chave na troca de informações entre o sujeito e o meio (ambos culturais), através do processo constante de internalização/externalização (Costa & Lyra, 2002, p. 644).

Em Valsiner (1994, 1997b, 2000) o desenvolvimento humano pode ser definido como uma transformação construtiva, em tempo irreversível, através do processo de interação entre o organismo e o ambiente. Essa definição foi elaborada a partir de Piaget e seu foco na transformação construtiva de estruturas e no conceito de equilíbrio, o que dá uma noção sistêmica e um aspecto dinâmico ao desenvolvimento, e de Vygotsky, que centraliza sua teoria na interação organismo-ambiente como canal de desenvolvimento, na irreversibilidade do tempo e na participação ativa da criança em seu desenvolvimento. Além disso, como trataremos adiante, Vygotsky apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que discute a antecipação de condições futuras possíveis de interação organismo-ambiente.

No dizer de Vygotsky (1988), a criança “modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve (...) Os estudos empíricos dessas formas primitivas de aculturação não apenas nos ajudarão a obter uma compreensão melhor da criança, mas também ajudar-nos-ão a traçar a gênese das formas mais importantes de habilidades culturalmente adquiridas, que são instrumentos importantes da vida do ser humano adulto e civilizado” (p. 102). Para captarmos as particularidades do desenvolvimento infantil em toda a sua complexidade e riqueza, é necessária uma mudança radical nas concepções de desenvolvimento que fundamentam os estudos psicológicos. O desenvolvimento:

(...) é um processo dialético complexo que se caracteriza por uma periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento das distintas funções, por metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, pelo complicado entrecruzamento dos processos de evolução e involução, pela relação entre fatores internos e externos e pelo intrincado processo de superação das dificuldades de adaptação (Vygotsky, 1987, p. 151).

Para Gaskins, Miller e Corsaro (1992) os estudos interpretativos de crianças remetem a investigações teóricas distintas e oferecem ferramentas metodológicas alternativas na compreensão da investigação científica da infância. Neste sentido, essas pesquisas prometem alargar nosso entendimento de como as crianças se desenvolvem participando de suas próprias culturas, e, conseqüentemente, alarga também nossa compreensão do desenvolvimento humano em geral. A ciência psicológica, por sua vez, utiliza diversas modalidades de abordagens teórico-metodológicas na produção do conhecimento científico. Ao adotar a perspectiva epistemológica de construção do conhecimento, a psicologia reconhece que a realidade é constantemente interpretada pelo pesquisador, seja através de suas observações ou teorizações. A interpretação é inerente a qualquer atividade humana e também à ciência. Nesse sentido, o observador jamais é neutro e a objetividade almejada pelas pesquisas de inspiração positivista é questionável.

Tradicionalmente, a psicologia do desenvolvimento caracterizou o desenvolvimento infantil como universal e independente do contexto sociocultural, baseando-se em parâmetros ditos

como científicos. Ou seja, nas pesquisas realizadas de acordo com as metodologias empregadas nessas teorias, a criança é descrita de maneira generalizada (Göncü, 1999). Por outro lado, de acordo com a abordagem cultural do desenvolvimento humano, as crianças se desenvolvem para serem seres culturais, onde o desenvolvimento infantil é concebido como um processo de socialização inserido na atividade cultural. Esta é uma característica única da nossa espécie e talvez a razão mais importante para que a infância ocorra em um longo período nos seres humanos. Nenhuma criança aprende cultura em geral. Cada criança aprende uma cultura específica, com um cenário local de crenças, práticas e modelos interpretativos. O processo de tornar-se um membro da cultura é, conseqüentemente, ao mesmo tempo, capacitador e limitador. E o processo universal de tornar-se um membro de uma cultura, só pode ser entendido pelo estudo do processo de criação de significações em culturas particulares:

Uma abordagem interpretativa considera como seu foco de investigação a significação da ação humana no contexto cultural. A questão fundamental do desenvolvimento a partir desta perspectiva é, como a criança investe as fontes culturais de significado? Nascida em um mundo de tradições e sistemas semióticos já existentes, a criança usa seu desenvolvimento das habilidades interpretativas para participar das atividades culturais. Nossa visão é que este processo é construtivo e que ele é necessariamente individual e coletivo. Ele é individual já que a tarefa de cada criança é criar significações pessoais fora do particular, num cenário de fontes necessariamente limitado e pelo qual ele ou ela está exposto. É coletivo, já que estas fontes foram criadas por gerações prévias e foram tornadas avaliáveis para criança por outra pessoa (Gaskins, Miller & Corsaro, 1992, p. 6).

A maior mudança teórica para os pesquisadores da infância é especificar precisamente a natureza do processo pelo qual as crianças tornam-se particulares em uma cultura. As crianças não imitam simplesmente o mundo adulto ou se apropriam de fontes culturais em formas inalteradas, ao contrário, as crianças tanto selecionam e usam as fontes culturais criativamente, como também contribuem para a produção da cultura. A noção de cultura de acordo com a **teoria sócio-histórica** de Vygotsky é norteada pela própria caracterização do processo de mediação cultural, onde: a cultura deve ser considerada o único meio da existência humana; os artefatos culturais são simultaneamente ideais (conceituais) e materiais; sendo especificamente a **mediação cultural** o processo que modifica fundamentalmente a estrutura das funções psicológicas humanas (Cole, 1996).

De acordo com Wertsch (1996) a abordagem sociocultural da mente implementada por Vygotsky pode ser caracterizada por três temas gerais que permeiam todos os seus escritos: a análise das origens das transformações genéticas através das mudanças originadas pela atuação, na atividade humana, dos quatro domínios genéticos – ontogênese, filogênese, história social e microgênese; o funcionamento mental superior tem suas origens na atividade social; e o funcionamento mental superior da atividade humana é mediado por instrumentos e sinais, que são produtos do meio sociocultural ao qual a pessoa pertence: “A tarefa a que se propunha a abordagem sociocultural da mente proposta por Vygotsky era especificar como o funcionamento mental humano reflete e constitui seu lugar histórico, institucional e cultural” (Wertsch, 1996, p.111).

As **abordagens interpretativas** situam o processo de socialização em seus contextos culturais e lingüísticos, enquanto ao mesmo tempo reconhecem o papel ativo que as crianças desempenham naqueles contextos de interpretação e transformação. Dentro dessas abordagens, o problema de como a criança torna-se membro de uma cultura particular não é redutível às questões de como a criança adquire cultura. Reconhecer tanto a dimensão de desenvolvimento cultural destes problemas conduz a sua reformulação em termos da criação de significações. O processo de como a criança vem a investir fontes culturais com significações é simultaneamente individual e coletivo. Como as crianças se engajam neste processo, elas não apenas formam suas próprias experiências de desenvolvimento, mas também contribuem para a produção e transformação da cultura adulta. A implicação desta concepção é que o engajamento criativo das crianças como fontes culturais é integral não apenas para a socialização, mas também para o processo pelo qual a cultura é transformada e mantida (Leão, 2004).

A relação entre cultura e desenvolvimento humano é essencial para a abordagem sociocultural construtivista, que “assim como as demais correntes sociogenéticas, parte da tese central de que as **funções psicológicas superiores** (tipicamente humanas) apresentam uma gênese social” (Branco & Madureira, 2005, p.96).

Para Valsiner (1994), o estudo do fenômeno do desenvolvimento de fato é a única possibilidade que a ciência possui para desvelar os mecanismos do desenvolvimento humano. A estratégia epistemológica realista da sociogênese é a de utilizar a descrição dos mecanismos do processo de desenvolvimento como uma explicação dos resultados. A **sociogênese**, como um processo, é caracterizada pela construção conjunta (ou co-construção) do sistema psicológico da pessoa em desenvolvimento, que é feito pela própria pessoa e através de **outros sociais**. Os pensadores sociogenéticos superam o dualismo pessoa/sociedade ao reconhecê-lo como um resultado das interações sistêmicas entre a pessoa e a sociedade.

(...) ao tomarmos como referência de análise uma perspectiva que, além de construtivista, caracteriza-se por assumir igualmente o caráter sociogenético do desenvolvimento humano, modelos teleológicos e unidirecionais cedem lugar a um modelo aberto, que contemplam a natureza dinâmica, plural, complexa e co-construída do desenvolvimento, onde os caminhos do processo nunca podem ser determinados previamente com exatidão (Martins & Branco, 2001, p. 170).

A construção científica requerida é a de um esquema teórico do processo de sociogênese com generalidade suficiente para encaixar toda a variedade de encontros específicos da pessoa com seu mundo social. Para Valsiner (1994), a questão principal subentendida na sociogênese é saber quais são as pré-concepções sobre transmissão cultural realizadas pelo investigador sociogenético e apresenta dois modelos de transmissão cultural: o unidirecional e o bidirecional. No modelo **unidirecional**, a noção dominante da transmissão cultural ou socialização é a de que o receptor é passivo na aceitação das mensagens de sua cultura. Já o modelo de transmissão cultural bidirecional baseia-se na premissa de que todos os participantes (codificadores e decodificadores) no processo de transmissão cultural estão contínua e ativamente transformando as mensagens culturais. A **construção da novidade** está presente tanto na codificação quanto na decodificação das mensagens culturais. A mensagem pura não existe em si mesma, pois é reconstruída pelo codificador – que pode mudar o objetivo da mensagem enquanto a cria – e pelo decodificador de maneira semelhante. Como os papéis do codificador e do decodificador (ou do emissor e do receptor) estão sendo constantemente trocados entre si, a **transmissão cultural bidirecional** envolve a transformação da cultura em tempo real, por todos os participantes do discurso social (Valsiner, 1994; Valsiner, Branco & Dantas, 1997).

Os fundamentos teóricos para o modelo bidirecional, segundo Valsiner (1994), são encontrados em Jean Piaget, William Stern e Lev Vygotsky: a principal contribuição de Piaget foi assumir a natureza ativa do indivíduo na construção do conhecimento dentro do seu meio ambiente; a epistemologia personalística do desenvolvimento humano de Stern merece ser reintegrada como uma das bases para a consideração do papel ativo/construtivo da pessoa no decorrer da transmissão cultural; e a noção de mensagem cultural bidirecional deve a maior parte de seu pensamento sintético a Vygotsky. Para Valsiner (1994) esses três teóricos pressupõem o processo ativo da pessoa ao se relacionar com seu meio ambiente, e a construção de conhecimento como resultado desse processo. O modelo bidirecional torna possível a utilização de uma perspectiva aberta do processo sociogenético, adequado à construção da novidade; e permite que as conceitualizações sobre a sociogênese tornem-se explicitamente desenvolvimentais. Sendo assim, o processo de transmissão cultural é sempre um processo construtivo bidirecional.

A noção de bidirecionalidade na transmissão cultural, onde a cultura coletiva e a cultura pessoal atuam simultaneamente no desenvolvimento da pessoa, é de fundamental importância na perspectiva sociocultural construtivista (Maciel, Branco & Valsiner, 1996; Valsiner, 1997). Também central nessa perspectiva sistêmica utilizada em nosso estudo é o conceito de **canalização cultural** (Branco & Valsiner, 1997; Valsiner, 1998; Valsiner, Branco & Dantas, 1997)), processo em que as sugestões sociais e os limites (*constraints*) culturais orientam o desenvolvimento humano. A canalização cultural e a noção de **participação ativa do sujeito** em seu

desenvolvimento constituem a base teórica mais importante para a abordagem sociocultural construtivista (Palmieri & Branco, 2004; Raposo & Maciel, 2005). Na seção seguinte apresentaremos as orientações metodológicas da abordagem sociocultural construtivista.

2.2.1. Orientações metodológicas

De acordo com McNaughton (2001), na perspectiva sociocultural construtivista a aprendizagem e o desenvolvimento são co-construídos nas práticas culturais comunitárias. A criança constrói meios de ação com familiares significativos e membros da comunidade que desempenham papéis de agentes de socialização, provendo meios para o aprendizado através das suas interações e das zonas de atividade proporcionadas por estes. Os meios de construção da criança e os padrões de orientações familiares são mutuamente constituídos, daí o termo co-construção. Aqui a socialização é vista como ativa em dois sentidos. Há um sentido que converge para seleção, arranjo e realização das atividades, e há um processo ativo de construções comuns e pessoais ocorrendo no interior dessas atividades. Os principais elementos dessa perspectiva são as práticas sociais e culturais da família através das quais atividades específicas são selecionadas, arranjadas e realizadas. As atividades são **eventos estruturados**, estão no centro do modelo teórico-metodológico e fornecem a unidade de análise primária. As ações dos participantes são direcionadas para objetivos, e padronizadas em tipos de participação convencionalizadas, mas dinâmicas. Uma suposição básica sobre a natureza das atividades é que a compreensão compartilhada sobre objetivos e meios de ação é necessária para fornecer os meios de desenvolvimento.

Para Siegler e Crowley (1991), o conceito de métodos alternativos para o estudo do desenvolvimento humano, tal como o método microgenético (utilizado aqui em nossa pesquisa) e a razão para usá-los originam-se das idéias de dois pais da psicologia do desenvolvimento: Heinz Werner e Lev Vygotsky. Já no meio da década de 20, Werner estava realizando aquilo que ele chamava experimentos genéticos, isto é, experimentos voltados para demonstrar o desdobramento de representações sucessivas que compõem eventos psicológicos. Vygotsky, por sua vez, aprovava os argumentos de Werner sobre os experimentos genéticos, e argumentou de modo mais geral em favor do estudo de conceitos e habilidades em processos de mudança. Ele condenou a prática comum de examinar procedimentos cujo desenvolvimento já estava essencialmente completo ou, como em suas palavras, “fossilizado”. Como alternativa a estas estratégias de pesquisa de “dessecamento”, Vygotsky defendia o estudo das mudanças enquanto elas ocorrem dentro e através de sessões experimentais. Para o estudo do desenvolvimento humano, a partir da perspectiva sociocultural construtivista, Valsiner (1997a) propõe a análise da relação entre os quatro níveis classificados em microgenético, ontogenético, genético-cultural e filogenético. O quadro 01 descreve cada um desses níveis:

Quadro 1 - Níveis de desenvolvimento humano (Valsiner, 1997a)

Nível	Descrição
Microgenético	Emergência de novas estruturas no contexto aqui e agora.
Ontogenético	Emergência de novas estruturas na conduta do organismo; domínio das ações, sentimentos e do pensamento.
Genético-Cultural	Emergência de arcabouços teórico-culturais coletivos para regular meio ambiente-pessoa.
Filogenético	Emergência das estruturas biológicas que tornam possível o desenvolvimento da espécie.

A questão do desenvolvimento requer uma análise das relações entre os níveis, tanto do ponto de vista da biologia quanto da psicologia cultural. A relação entre estes quatro níveis – microgenético, ontogenético, genético-cultural e filogenético – no tempo irreversível da experiência é crucial para a compreensão dos mecanismos de desenvolvimento. Os seres humanos operam no curso de suas vidas, e participam na alteração de níveis adjacentes do fenômeno. Para Valsiner (1997a) o desenvolvimento infantil é um processo de interação entre a criança e o seu meio, **interacionismo** que é, ao mesmo tempo, dinâmico e estrutural. Tanto a criança em desenvolvimento quanto o meio que ela vivencia são organizados estruturalmente. No entanto, a

natureza estruturada da criança e de seu meio não é estática e imutável, e sim transformada de forma dinâmica tanto microgeneticamente quanto ontogeneticamente. A participação da criança em seu próprio desenvolvimento é restringida por limites cognitivos, emocionais e físicos. Estes **limites** são organizados culturalmente em qualquer tempo no desenvolvimento infantil. Dessa forma, é possível explicar a organização estrutural do todo que existe devido à interação desses três limites do desenvolvimento.

Valsiner (1997a) apresenta as relações entre a cultura e o desenvolvimento da criança através da descrição dos três aspectos essenciais do desenvolvimento humano. O primeiro aspecto é o da organização das relações entre a pessoa e o meio no contexto do cotidiano. O desenvolvimento da pessoa é constantemente envolvido em contextos que estão dinamicamente em processo de mudança dos meios, que são orientados em direção à transcendência da estrutura do contexto vigente. Os **contextos** são estabelecidos pela ação humana e são transformados pelas ações posteriores, conduzindo, deste modo, as ações humanas em direção às suas transformações. Naquele processo, as diferentes facetas são voltadas para as **orientações para objetivos**, tanto no desenvolvimento da pessoa quanto por outros que tentam dirigir aquele desenvolvimento. Estas orientações para objetivos temporariamente organizam as ações, e conduzem à emergência das estruturas da ação, na qual as estruturas mais amplas, estabelecidas ao redor das necessidades de organização das tarefas da vida cotidiana, constituem uma estrutura de relação culturalmente construída por pessoas com nichos específicos de meio.

O segundo aspecto enfatizado pelo autor é a relação entre as ações das pessoas e o reflexo sob aquelas ações em seus processos. Estes temas impõem o desenvolvimento de um mundo psicológico intrapessoal (pessoal) que pode existir por causa da possibilidade básica humana para a mediação semiótica das relações pessoais. No contexto da ação sobre o meio, não são apenas os meios externos reorganizados (pelas ações), mas o domínio intrapsíquico da ação da pessoa que impõe a emergência das estruturas de mediação que tornam possível transcender a qualquer contexto de atividade concreta através da reflexão mediatizada semioticamente. Aqui, a **internalização** construtiva e o processo de **externalização** criam uma relativa autonomia da pessoa de qualquer contexto de “aqui-e-agora”.

O terceiro aspecto é o de como as experiências de desenvolvimento das pessoas em qualquer cenário de aqui-e-agora podem transferir-se para o curso de vida geral da pessoa. Situam-se aqui as conceitualizações específicas dos processos de coordenação microgenéticas com aqueles da ontogênese, sob as condições do estabelecimento de background específico do nível genético-cultural. Este foco impõe uma afirmação da estrutura de referência individual-sociológica. A pessoa ativamente constrói seu próprio estado de organização psicológica (nas ações e nas funções psicológicas internalizadas) no sentido dos encontros com um cenário geneticamente cultural no contexto da vida cotidiana, e sob o impacto dos esforços de outras pessoas a guiar o seu curso ontogenético. Através do processo microgenético, a ontogênese é regulada sob a influência da gênese cultural, e na base do organismo biológico desenvolvido na espécie específica que emergiu na filogênese. O desenvolvimento, portanto, pode ser definido como uma transformação construtiva, em **tempo irreversível**, através do processo entre o organismo e o ambiente. Essa definição foi construída a partir de Jean Piaget e seu foco na transformação construtiva de estruturas e no conceito de equilíbrio, o que dá uma noção sistêmica e um aspecto dinâmico ao desenvolvimento, e de Vygotsky, que focaliza sua teoria na interação organismo-ambiente como um veículo de desenvolvimento, na irreversibilidade do tempo e na participação ativa da pessoa em seu desenvolvimento.

Valsiner (1997b) apresenta o conceito de *constraints type feed-forward* (limites que antecipam o futuro – tradução nossa) como organizadores temporários do fluxo do desenvolvimento. Esses limites flexíveis modulam as direções do processo de desenvolvimento deixando a construção exata de novas formas para acordos negociados obtidos na interação irreversível entre a pessoa e o ambiente. O desenvolvimento humano dentro de um contexto cultural coletivo caminha através dos limites que antecipam o futuro, tornando-o simultaneamente contínuo e descontínuo; ou seja, estruturado pelos limites, e fluido, pois os limites admitem uma gama de possibilidades, mas somente uma torna-se atualizada devido à irreversibilidade do tempo da vida real. A **cultura coletiva** garante um amplo e inescapável campo de acesso aos sistemas de significados culturais codificados com alta redundância no mundo diário da criança, de forma que

ela não possa evitar o contato com o mundo cultural organizado coletivamente. Os limites gerais da cultura coletiva podem ser reconhecidos pela pessoa juntamente com os limites pessoais culturais recriados internamente, também chamados por Valsiner (1997b) de auto-limitações intrapsicológicas: “A atividade da pessoa encontra com o mundo, transforma significados culturais coletivos em um sistema cultural pessoal de sentidos (por meio da internalização) e contribui para a reconstrução de significados pela externalização de seu sistema de sentidos pessoais” (p. 31).

Do ponto de vista metodológico, nesta abordagem sociogenética, também chamada de co-construtivista, alguns problemas surgiram em virtude da própria perspectiva desenvolvimental utilizada tradicionalmente pela psicologia orientada em direção à descrição de fenômenos psicológicos, cuja forma já surgiu no curso do desenvolvimento (Valsiner, 1994). O foco da orientação co-construtivista no estudo do desenvolvimento humano enfatiza a necessidade de desenvolver sua própria metodologia de pesquisa, uma vez que, a visão de ciência recebida da psicologia falhou na compreensão do fenômeno. As mudanças de metodologia estabelecidas pela perspectiva co-construtivista concentram-se na investigação de tradução de idéias teóricas em métodos específicos de pesquisa:

Torna-se claro que os imperativos metodológicos da psicologia tradicional não preenchem os objetivos de dar sentido aos processos sociogenéticos. O desenvolvimento de uma pessoa pode ser observado no processo de mudança de formas caóticas, fluidas, ou categoricamente difíceis em descrever os fenômenos em direção à emergência de formas claras. É exatamente o fenômeno não classificável – que estão consistentemente sendo produzidas e eliminadas do processo de pesquisa – em qualquer encontro dialógico com outras, ou consigo mesmas, que necessita ser o alvo da análise construtivista (Branco & Valsiner, 1997, p. 42).

O estudo do desenvolvimento humano, em sua progressão atual, mantém a organização temporal como característica relevante e requer uma pesquisa de mecanismos interdependentes e paralelos de desenvolvimento que operam em diferentes níveis e que podem ter uma relação hierárquica entre si (Valsiner, 1997b). O termo **co-construtivismo** utilizado na abordagem sociocultural-construtivista é meramente uma invenção heurística e metateórica com função de manter um foco que una o lado social e o pessoal do desenvolvimento humano (Branco, Dantas & Valsiner, 1997). O cerne da perspectiva metodológica sociocultural construtivista ancora-se em dois pontos: (a) a superação de controvérsias teóricas artificialmente construídas, por exemplo, entre Piaget e Vygotsky, que foram generalizadas em exagero, como é o caso do construto *fala egocêntrica*; e, (b) o reconhecimento tanto do papel ativo individual-psicológico da pessoa quanto sua interdependência mútua (Valsiner, 1994). A perspectiva sociocultural construtivista, portanto, leva a uma necessidade de maior elaboração teórica e metodológica.

Os dados são construídos, por meio da derivação seleta de um conhecimento genérico dos fenômenos observados, de acordo com os pressupostos teóricos explícitos ou implícitos do pesquisador (Kindermann & Valsiner, 1989). Em outras palavras, na perspectiva co-construtivista, os pesquisadores têm um papel ativo na construção dos dados que servirão aos propósitos de sua pesquisa. A esse respeito, Branco e Valsiner (1997), afirmam que a metodologia é o processo de pensar a orientação para objetivos e os procedimentos interventivos usados pelo investigador com o fenômeno investigado, o que conduz à construção do novo conhecimento. Se a perspectiva co-construtivista reivindica um foco na construção unificada da inovação psicológica no desenvolvimento humano, então o processo de emergência de tal inovação necessita ser o centro de atenção para a sua metodologia:

A metodologia requer uma relação sistemática entre a teoria por um lado, o processo de construção dos dados de outro (...) É de relevância crucial enfatizar o status socialmente construído (...) dos dados na psicologia. Os dados nunca são entidades que existem objetivamente e que são independentes da perspectiva e das atividades do investigador, mas apenas resultados de um estágio específico no processo de pesquisa empírica. É a estrutura teórica (...) do pensamento e as ações práticas do investigador que canaliza a construção dos dados do investigador. A teoria determina a direção geral na qual o método

de construção dos dados está sendo derivado; a natureza do fenômeno que está sob o estudo adiciona limites específicos para a criação de métodos (Branco & Valsiner, 1997, p.38).

As **orientações para objetivos** (goal orientations) funcionam regulamentando as ações dos indivíduos, compondo seus sistemas motivacionais. Representam um processo dinâmico de desenvolvimento psicológico, construído e reconstruído no tempo presente, orientado para o futuro, impulsionado e limitado constantemente pelas ações, sentimentos e pensamentos dos indivíduos em interação (Branco & Valsiner, 1997; Valsiner, Branco & Dantas, 1997). As orientações para objetivos nos processos interacionais são denominadas **convergência** – compatibilidade de objetivos entre os participantes da relação; **divergência** – incompatibilidade de objetivos; e **negociação** – movimento da divergência para a convergência (Branco & Valsiner, 1997; Branco, 1998). A negociação se coloca como central nos processos humanos na construção de processos convergentes, uma vez que orientações divergentes, podem se transformar em um padrão de interação convergente, em função dos processos de negociação que surgem nas dinâmicas interativas.

A perspectiva sociocultural construtivista tem raízes históricas no trabalho de James Mark Baldwin, Jean Piaget, Lev Vygotsky e William Stern (Valsiner, 1997a). O termo ‘co-construtivismo’ é uma invenção semiótica mediatizadora que canaliza o pensamento dos psicólogos para simultaneamente considerar os aspectos pessoais e os sociais no desenvolvimento psicológico humano não como oposições mutuamente exclusivas, mas mecanismos complementares. Para Valsiner (1994) os atores sociais que estão envolvidos dentro de contextos culturais, são, ao mesmo tempo, produtos de seu passado construído sociogeneticamente e construtores, em um presente pessoal e cultural, de seus futuros imediatos.

Aceitando-se essa inovação psicológica no estudo do desenvolvimento humano, para Branco e Valsiner (1997), outro nível do processo de co-construção pode ser pensado: o pesquisador constrói conhecimento juntamente com os participantes da pesquisa e as instituições sociais que incluem tanto os pesquisadores quanto os pesquisados. A metodologia sendo visualizada como um processo de co-construção cria dificuldades interessantes para o conhecimento acerca do desenvolvimento humano. A psicologia do desenvolvimento pode estar em uma situação difícil para a construção de conhecimento por causa da restrição das investigações das crianças e seu desenvolvimento. Paradoxalmente, crianças podem ser também alvos cheios de significação para os investigadores que estão axiomáticamente assumindo os papéis de sua própria cultura coletiva na consideração de sua perspectiva. Psicólogos do desenvolvimento que estudam crianças podem construir seus papéis como pesquisadores na base dos papéis de outros adultos (como os pais ou professores) que têm responsabilidade pessoal ou institucional sobre a criança.

Na realidade acadêmica brasileira citamos outros exemplos de pesquisas norteadas pela perspectiva sociocultural construtivista e que enfatizaram a co-construção de significados em contextos estruturados. Primeiro podemos citar o estudo das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (Maciel, 1996, 1999; Maciel, Branco & Valsiner, 2004). Especificamente na Universidade de Brasília, os seguintes estudos foram realizados no Laboratório de Microgênese das Interações Sociais do Instituto de Psicologia: a análise de processos de socialização da criança em família (Bastos, 1996); o estudo dos padrões interativos entre mãe-criança em uma SE de supervisão de tarefa (Mugnatto, 1997); o estudo dos processos de significação presentes nas interações entre professora e alunos no contexto da sala de aula (Tacca, 2000); o estudo dos processos de comunicação e metacomunicação em sala de aula na co-construção de crenças e valores sobre a motivação social no contexto das interações entre uma professora de primeira série e seus alunos (Salomão, 2001); o estudo do processo de alfabetização através das interações família-criança numa situação estruturada (Munhoz, 2003); o estudo das interações na pré-escola através da identificação e análise dos indicadores presentes na cooperação, competição e/ou individualismo entre as crianças (Palmieri, 2003). De acordo com Branco e Madureira (2005), o termo co-construtivismo foi mais utilizado no decorrer da década de 1990, e a terminologia perspectiva sociocultural construtivista é mais adequada:

(...) expressa de forma mais evidente os princípios básicos dessa orientação teórica: (a) o papel constitutivo dos contextos sócio-culturais em relação ao desenvolvimento individual e (b) o papel ativo e intencional do sujeito psicológico em relação ao seu desenvolvimento e aos contextos estruturados nos quais se insere (Branco & Madureira, 2005, p. 92).

Concordamos, por fim, que a essência do desenvolvimento é o processo de mudança. No entanto, é muito difícil determinar como a mudança ocorre. Esta dificuldade tem limitado, historicamente, o progresso teórico e empírico da compreensão do desenvolvimento infantil. Uma razão pela qual o progresso na compreensão dos mecanismos que produzem mudança tem sido difícil de obter é causada pela dificuldade de se criar métodos efetivos de estudo das mudanças. Vejamos na seção seguinte como a análise microgenética trouxe à psicologia do desenvolvimento uma nova possibilidade de compreensão dos processos de transformação e mudança os quais a criança atravessa ao longo de seu desenvolvimento.

2.2.2. A análise microgenética

Para Siegler e Crowley (1991), os estudos que examinam as mudanças à medida que elas ocorrem oferecem idéias sobre os mecanismos que produzem as mudanças e também oferecem dados que permitem avaliar a plausibilidade e o poder de mecanismos potenciais. Por sua vez, o progresso teórico cria uma demanda maior por métodos que possam resolver pontos de discórdia entre modelos alternativos e que possam indicar as direções nas quais os modelos precisam ser estendidos.

Na visão de Valsiner (1994), se a psicologia do desenvolvimento não se utilizar dessa metodologia em suas pesquisas, estará desperdiçando uma forma eficiente de investigar o processo de desenvolvimento humano, especialmente com relação ao desenvolvimento infantil. Para Branco e Valsiner (1997), a contribuição mais importante de tal metodologia deve ser a provisão de ferramentas conceituais para figurar a emergência das estratégias interativas e os mecanismos de transformação que ocorrem durante períodos de intensa co-construção semiótica entre os indivíduos. O nível microgenético envolve as **situações do aqui e agora**, onde ocorrem as situações face-a-face. O objetivo de um estudo microgenético, por sua vez, é o de buscar apreender os processos de co-construção e as mútuas transformações da pessoa na situação observada. Essa busca do entendimento do que acontece no aqui e agora, em tempo real e face-a-face, oferece uma forma *sui generis* de conhecimento dos diversos fatores interativos presentes no desenvolvimento numa dada situação.

De acordo com Siegler e Crowley (1991) o **método microgenético** é um modo direto de estudo do desenvolvimento cognitivo. O avanço na compreensão dos mecanismos de mudança no desenvolvimento cognitivo requer métodos que produzam dados sobre mudanças particulares. O método microgenético permite a obtenção desses dados. Três propriedades-chaves o definem: (a) as observações duram todo o período que vai desde o início da mudança até o momento em que ela alcança um estado relativamente estável; (b) a densidade das observações é comparativamente alta em relação à taxa de mudança do fenômeno; (c) o comportamento observado é submetido à intensa análise passo a passo, com objetivo de inferir os processos que deram origem aos aspectos quantitativos e qualitativos da mudança.

O método microgenético pode avançar na compreensão destas três fases do processo de mudança tanto em contextos sociais quanto isolados. Ele provou-se especialmente bem sucedido para investigar as interações através das quais professores e aprendizes, ou professores e crianças, ou crianças trabalhando juntas adquirem novas competências. Este método é capaz de mostrar tanto os aspectos qualitativos quanto os quantitativos da mudança; é capaz também de indicar as condições sob as quais as mudanças ocorrem; além de produzir informação sobre estratégias transicionais de curta duração, que não seria possível de ser obtida de outro modo. Esse tipo de estudo requer muita dedicação, mas os resultados compensam o esforço. A construção do *corpus* e a análise de um estudo co-construtivista, a partir desta perspectiva teórico-metodológica, impõem sérios desafios ao pesquisador. Coletar e analisar os dados com o objetivo de apreender diferentes momentos de transformação no desenvolvimento da criança, é uma tarefa bastante difícil. Nesse sentido, a gravação da situação em vídeo, as anotações do diário de campo são ferramentas essenciais para o pesquisador ter condições de realizar a análise microgenética.

Para Siegler e Crowley (1991), determinar quando as mudanças ocorrem para cada sujeito requer assistir às gravações da *performance*, transcrever um grande número de afirmações e classificar cada tentativa em relação ao método que o sujeito utilizou. Além disso, a abordagem microgenética de análise exige um trabalho extenso do *corpus*, estabelecendo um diálogo simultâneo com a teoria sociocultural construtivista, de maneira a proporcionar a apreensão do processo de transformação no desenvolvimento da criança.

Para a análise de uma longa base de dados exige-se do investigador total clareza da perspectiva teórico-metodológica utilizada na pesquisa. Considerando-se que o ser humano vive em um contexto histórico, social e cultural, a metodologia científica apropriada ao estudo de seu desenvolvimento deverá ser flexível o suficiente para poder utilizar os métodos qualitativos e/ou quantitativos que estejam de acordo com a natureza do fenômeno e coerentes com a questão a ser investigada. No caso específico da metodologia microgenética, é possível a realização de análises tanto de aspectos quantitativos quanto de aspectos qualitativos das seqüências descritas nos processos de mudança do fenômeno observado (e de acordo com a questão que está sendo investigada).

De acordo com Siegler e Crowley (1991), a necessidade de uma observação densa combinada com o longo período de tempo no qual as mudanças relacionadas à idade tipicamente ocorrem criam sérias dificuldades para a observação do desenvolvimento cognitivo à medida que ele ocorre. Entretanto, os pesquisadores que usam métodos microgenéticos desenvolveram duas estratégias para lidar com esta dificuldade: escolher uma tarefa do ambiente cotidiano, especular tipos de experiências que normalmente levariam a mudanças na performance desta tarefa e oferecer uma concentração maior destas experiências do que normalmente aconteceria; e um modelo alternativo é apresentar uma tarefa nova e observar como a criança muda a sua compreensão desta tarefa em uma única sessão ou ao longo de várias sessões. Para os autores, ambos os modelos têm sido capazes de produzir dados de alta qualidade sobre como a mudança ocorre.

No Brasil, Maciel (1996) realizou um procedimento metodológico de sumarização de aulas construído a partir da análise qualitativa de 74 horas e 38 minutos de gravação em vídeo das interações desenvolvidas entre uma professora eficiente e uma criança de nove anos com dificuldade de acompanhar o currículo escolar. Através da seleção de episódios dessas interações ocorridas em ambiente estruturado e mediado por objetivos definidos, foi realizada a análise microgenética a qual se revelou um importante instrumento metodológico na investigação dos processos de canalização cultural e de negociação de objetivos através dos quais se dá a construção das competências de leitura e de escrita. A análise procedeu ao longo das transcrições dos episódios selecionados, onde cada segmento significativo foi interpretado em consonância com as abordagens teóricas que embasaram a pesquisa de Maciel (1999):

Foi possível observar como vai ocorrendo, progressivamente, ao longo do ano, a transferência de responsabilidades da professora para a criança e o domínio de competências por parte desta última (...). Considerando a situação específica da estrutura do ambiente educativo em que se desenvolvem as interações, isto é, aulas particulares de leitura e escrita a uma criança que vem apresentando dificuldades de acompanhar o currículo escolar, procura-se aqui compreender a natureza constitutiva de tais interações, tanto no que se refere à co-construção da própria relação como às estratégias de leitura e de escrita (Maciel, 1999, p. 50-51).

O método microgenético necessita aprimorar-se como estratégia metodológica a ser utilizada pelo psicólogo, o qual deve estar consciente de que o desenvolvimento é dependente do contexto: “assim como o desenvolvimento ontogenético é amplamente dependente das condições sociais e culturais da sociedade em que se desenvolveram através do tempo, da mesma forma o desenvolvimento microgenético das crianças é dependente das interações particulares que elas mantêm com os outros” (Tudge, 1996, p.153).

Góes (2000) discute sobre a utilização atual da análise microgenética, especialmente em estudos sobre interação e processo de internalização, afirmando que esta análise é micro porque necessita de recortes num tempo que tende a ser limitado e não porque se refere à curta duração dos

eventos, pois não há critérios postos quanto a recortes temporais. Interessa enfatizar é o seu caráter de ser genética:

É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (Góes, 2000, p. 15).

O presente estudo pretende contribuir nessa direção utilizando o método microgenético para analisar as interações da díade mãe-criança, em experiências de letramento, realizadas durante sessões de situações estruturadas. Consideramos que é “no nível microgenético que é possível examinar os processos de co-construção da leitura e da escrita, momento por momento” (Maciel, 1999, p. 50). Apresentaremos a seguir nossos objetivos, através dos quais pretendemos investigar o alcance da família em relação à co-construção da leitura e da escrita na infância.

III – OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo investigar as interações de díades mãe-criança de uma cidade do Distrito Federal durante sessões de situações estruturadas (SEs), com a finalidade de analisar o processo de letramento infantil, aqui categorizado como eventos de letramento orais e gráficos. Pretende-se dessa forma, contribuir para a elaboração de subsídios para orientação das famílias junto às escolas e para a co-construção do conhecimento sobre a participação dos pais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na infância.

Nossas perguntas são:

1. Como a interação mãe-criança vivenciada no contexto das SEs contribui para o letramento da criança?
2. Como as experiências de letramento vivenciadas nas SEs podem ser adaptadas aos contextos escolar e familiar?
3. Como os pais podem participar do processo da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?
4. Como a escola pode contribuir para o conhecimento sobre a participação da família no processo de aprendizagem da leitura e escrita da criança?
5. Como os conhecimentos familiares sobre leitura e escrita podem ser utilizados na escola?

IV – MÉTODO

Neste capítulo detalhamos todos os passos do estudo empírico. Inicialmente relatamos como foram estabelecidos os contatos e os contratos que permitiram a realização da pesquisa. Em seguida, descrevemos a instituição em que foi realizada a pesquisa (aspectos históricos e físicos e atividades oferecidas à comunidade), especialmente o serviço de educação pré-escolar para crianças entre dois e seis anos de idade. Apresentamos também uma breve caracterização do contexto familiar de cada criança participante do estudo.

Os instrumentos e procedimentos de co-construção dos dados estão apresentados na seguinte ordem: as reuniões realizadas com as mães, as entrevistas inicial e final com as mães, as visitas domiciliares às casas das crianças e as quatro sessões de situações estruturadas (SEs). Os procedimentos utilizados para análise dos dados estão apresentados em duas fases. Na primeira fase construímos a forma de organização do material registrado em vídeo, seguido do processo de sumarização das SEs (ver Maciel, 1996). Na segunda fase descrevemos os procedimentos de análise da dinâmica das interações de oito díades mãe-criança em contextos estruturados e da análise microgenética de uma díade selecionada.

4.1. Contatos e Contratos

O período de contatos e contratos, como é referido por Maciel (1996), teve início antes do período letivo de 2004 e compreendeu desde a primeira visita à instituição (Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá - CEDEP) até o momento de realização do primeiro encontro de mães participantes da pesquisa. Realizamos observações em sala de aula da pré-escola e participamos das quatro primeiras reuniões de planejamento e da primeira reunião de pais. Durante todo o ano de 2004, realizamos a pesquisa na instituição e encerramos dias antes do final daquele ano. A escolha da instituição foi motivada pelo fato do CEDEP possuir crianças dentro da faixa etária desejada, pela intenção de realizar estudos contínuos nas áreas ligadas à leitura e à escrita e também pela presença da Universidade de Brasília através de vários trabalhos de pesquisa e extensão já implementados ou em andamento.

A pauta da primeira reunião com os pais constou dos seguintes pontos: apresentação dos objetivos do CEDEP pela coordenadora da pré-escola, especialmente aos pais dos novos alunos; apresentação de duas pesquisadoras da UnB que desenvolveriam seus projetos de doutorado (um deles foi justamente o estudo) na instituição junto às crianças da pré-escola envolvendo também os professores e familiares; e apresentação pessoal de cada pesquisadora sobre os objetivos de suas pesquisas. Na ocasião distribuimos um informe (anexo 3) sobre dados gerais das duas pesquisas que seriam realizadas naquele ano. Realizamos diversas outras visitas à instituição com objetivo de organizar todos os procedimentos de construção dos dados, desde a seleção das crianças que poderiam participar da pesquisa até a escolha do ambiente para o local de filmagem.

4.2. A Instituição: CEDEP - Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá

A instituição, uma organização de caráter comunitário, localiza-se na cidade do Paranoá-DF. Funciona diariamente com atividades (informática, educação de jovens e adultos) nos três turnos, direcionadas pela e para a comunidade local. No ano de 2004, nos turnos matutino e vespertino ofereceu três turmas chamadas de “pré-escola” para crianças entre dois anos e meio e cinco anos de idade. A remuneração mensal do professor é de um salário mínimo, sem vínculo empregatício formal. Os recursos oriundos da mensalidade escolar (cobrada desde 1999) são utilizados para as despesas com pessoal e aquisição de materiais de consumo. Muitas crianças da comunidade ficaram excluídas de frequentar a pré-escola porque os pais não tiveram condições de pagar a mensalidade e, também não havia vagas suficientes na rede pública.

As turmas de pré-escola foram criadas no ano de 1988 quando não havia nenhuma pré-escola pública na comunidade. Na época, esse projeto do CEDEP recebia o apoio da organização não-governamental Visão Mundial, que funcionava por meio do chamado ‘apadrinhamento das crianças’ e tinha como ênfase o combate à desnutrição infantil. De acordo com a coordenação, essa foi a melhor fase da pré-escola. Com o fim desses recursos, em meados da década de 1990, o valor da taxa precisou ser majorado para dar continuidade às atividades. No início de 2004, ainda segundo a coordenação, a instituição estava se organizando administrativamente para conseguir convênios do GDF. A Secretaria de Educação do GDF não reconheceu as atividades ali realizadas como sendo equivalentes às de uma pré-escola, por não atender aos critérios de funcionamento para a educação infantil, principalmente, no que diz respeito à estruturação do espaço físico.

O CEDEP é composto por duas edificações separadas por uma quadra de esportes coberta. O prédio principal possui uma sala de direção e coordenação, um laboratório de informática, uma cozinha, um banheiro, e dois amplos galpões utilizados como salas de aula. A sala maior possui dois banheiros para crianças. O outro prédio foi construído para a realização das atividades do Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua (MNMMR). Observamos que as atividades diurnas do MNMMR são realizadas simultaneamente aos horários de aula das crianças. No turno da noite, a instituição oferece turmas de alfabetização para jovens e adultos.

4.3. Participantes

Participaram da pesquisa oito crianças, sendo quatro meninas e quatro meninos, com idade entre quatro e cinco anos e suas respectivas mães, constituindo oito díades. A seleção das crianças foi realizada por meio de uma análise prévia das fichas de matrícula das duas turmas, disponibilizadas pela coordenação da escola. Foram pré-selecionadas, inicialmente, dez crianças (cinco meninos e cinco meninas), segundo os seguintes critérios: a criança deveria estar na faixa etária entre quatro e cinco anos; a mãe da criança precisaria dispor de tempo para participar das diversas atividades. As mães foram contatadas pessoalmente na escola, por telefone e, principalmente, na primeira reunião de pais. O contrato da pesquisa foi efetivado com oito mães.

A autora deste trabalho mora em Brasília-DF desde maio de 2002, data em que iniciou seus estudos de doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O interesse na área da alfabetização infantil vem desde a época do Mestrado em Educação, cursado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e concluído no ano de 1996.

Participaram também duas auxiliares de pesquisa, alunas de graduação do curso de Psicologia da Universidade de Brasília, regularmente matriculadas em disciplinas de pesquisa. Para ambas, a participação na pesquisa representou uma experiência singular do exercício acadêmico. O trabalho realizado pelas auxiliares foi imprescindível, em virtude da riqueza de detalhes de cada etapa do processo de construção dos dados.

A seguir apresentamos uma breve caracterização das crianças baseada nos dados co-construídos na entrevista inicial realizada com as respectivas mães. Os nomes das mães das crianças são fictícios para resguardar a identidade das famílias envolvidas na pesquisa. Inicialmente pensamos em criar nomes fictícios também para as crianças, mas, principalmente em decorrência da importância do nome próprio em todas as produções gráficas das SEs, decidimos manter os nomes verdadeiros das crianças. A idade de cada criança está informada em anos e meses tendo como referência a data da entrevista inicial com as mães.

Contextualização familiar das crianças:

Adriely (5anos e 4 meses)

Adriely nasceu em Brasília-DF. Os pais são separados desde a gestação de Adriely. Ela mora com a mãe (Ana) e a irmã de 11 anos, na casa dos avós maternos, onde também residem um tio de 15 anos e uma prima com um filho de dois anos. O pai é sargento da polícia militar, tem 33 anos e cursou o Ensino Médio; a mãe é uma dona de casa de 33 anos e concluiu o Ensino Fundamental. O pai, com quem Adriely tem pouco contato, paga uma pensão de um salário mínimo para as filhas, que representa a única fonte de renda da mãe. Adriely dorme junto com a mãe e a irmã num mesmo quarto, onde há uma pequena mesa para as duas meninas fazerem suas tarefas escolares. A mãe informou que Adriely não gosta de comer e tem problemas de sono. Esse é o segundo ano em que frequenta o CEDEP. Gosta de vir para a escola desde o primeiro dia de aula e não apresentou nenhum tipo de dificuldade.

Sarah Lygia (5 anos e 11 meses)

Sarah Lygia nasceu em Brasília-DF. Os pais são separados desde a gestação de Sarah Lygia, quando sua mãe (Eliane) voltou a morar com a família, que sempre a ajudou financeiramente. O pai tem 25 anos, concluiu o Ensino Fundamental, é comerciante, mas não paga pensão alimentícia para a filha desde que a mãe engravidou novamente de outro relacionamento. A mãe tem 22 anos, cursou o Ensino Fundamental e trabalha na loja de aluguel de roupas da família, um galpão dividido por cortinas e tábuas, local em que também reside com as duas filhas durante a semana. A família possui também uma chácara situada distante do Paranoá, onde moram mais oito pessoas: os avós de Sarah Lygia, seis tios (sendo cinco irmãos da mãe e uma cunhada). No ano anterior, Sarah Lygia frequentou uma creche e este ano é que entrou no CEDEP, teve boa adaptação nos dois lugares.

Juliana (4 anos e 9 meses)

Juliana nasceu em Brasília-DF. A mãe (Germana) tem 30 anos, é doméstica e cursa a 3ª série do Ensino Fundamental. Seu pai era auxiliar de pedreiro e estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental. Foi assassinado durante um assalto há pouco mais de um ano. Após a morte do pai, a mãe, seu irmão e os dois filhos (Juliana e o irmão de dez anos) mudaram para um quarto nos fundos da casa da avó paterna de Juliana. A renda mensal da família é composta pelo salário da mãe e pela pensão do INSS. Atualmente Juliana dorme bem, mas até dois anos acordava constantemente muito agitada e gritando. Gosta muito de ir à escola desde sua entrada no CEDEP no ano anterior e aprecia bastante seu professor atual.

Gislane (5 anos)

Gislane nasceu em Remanso-BA. Os pais vivem e trabalham juntos em um bairro de classe média alta da capital. A mãe (Gilvânia) tem 27 anos e é doméstica na residência em que o pai, que tem 29 anos, é o caseiro. A renda mensal do casal é de dois salários mínimos. Ambos interromperam os estudos na 2ª série do Ensino Fundamental. Gislane é a única filha do casal, mas tem um meio-irmão materno de sete anos que mora com a avó na Bahia. A mãe informou que Gislane tem um temperamento difícil, é muito teimosa. Começou a estudar ano passado no próprio CEDEP. No começo era muito agitada em sala de aula, mas agora está mais calma do que em casa. Gislane é a única criança que não nasceu em Brasília, e também a única que não reside no Paranoá. O contexto social relativamente distinto de Gislane não representou diferenças, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Matheus (5 anos e 5 meses)

Matheus nasceu em Brasília-DF. Tem somente um irmão de um ano e onze meses de idade. A mãe (Andressa) é uma dona-de-casa de 19 anos, concluiu o Ensino Fundamental; e o pai, é pedreiro e tem 27 anos, parou de estudar na 4ª série do Ensino Fundamental. A renda familiar de um salário mínimo é acrescida do valor de um aluguel cobrado de um quarto localizado nos fundos do terreno. A casa é montada com pedaços de madeira e folhas de compensado. Matheus divide um

quarto com o irmão de dois anos. O casal pretendia começar a construir a casa de alvenaria no final do ano de 2004. Começou a estudar neste ano de 2004. Gosta muito de ir à escola, mas faltou várias semanas em decorrência de um problema de saúde: uma ferida na perna que demorou bastante para sarar. Depois da pesquisa confirmamos que ele parou de freqüentar a escola.

Gabriel (5 anos e 4 meses)

Gabriel nasceu em Brasília-DF. É o segundo filho do casal que já está junto faz 16 anos. Sua irmã tem onze anos. A mãe (Rosa) é doméstica, concluiu o Ensino Fundamental e tem 36 anos. O pai é marceneiro, tem 38 anos e parou de estudar no quinto ano do Ensino Fundamental. A renda mensal do casal é de um pouco mais de dois salários mínimos. O casal construiu uma casa e deveriam mudar em dezembro de 2004. A casa onde moram temporariamente fica nos fundos da casa de uma tia paterna. A gravidez do Gabriel foi planejada e muito comemorada, pois o casal já tentava ter o segundo filho. Gostou de estudar no CEDEP desde o início.

Samuel Raff (4 anos e 10 meses)

Samuel Raff nasceu em Brasília-DF. É filho de um segundo relacionamento da mãe (Delma), que tem outras duas filhas, de doze e de nove anos de idade. Os pais se relacionam há oito anos mas nunca moraram juntos e a mãe pretende continuar com a mesma situação. A mãe tem 41 anos é servidora da Fundação Educacional do GDF. Seu cargo é de auxiliar de educação e tem uma renda mensal de três salários mínimos. O pai tem 43 anos, concluiu o Ensino Fundamental, é encarregado de serviços de escritório, mas a mãe não soube informar qual o seu salário. Ele mora bem próximo da residência do filho, que dorme diariamente junto com seu pai. A casa, que é bastante espaçosa, está sendo construída há oito anos com recursos da mãe. É o segundo ano que freqüenta o CEDEP. Gosta muito de ir à escola, não gosta de faltar à aula. No começo ela achava que ele não prestava muita atenção, mas acredita que era pela sua pouca idade.

Wesley (5 anos e 8 meses)

Wesley nasceu em Brasília-DF. Seus pais nunca viveram juntos, e não têm um bom relacionamento. O pai está sem procurar o filho há pelo menos um ano. Ele mora com a mãe (Juliana) na casa dos avós maternos. O pai tem 29 anos, é pedreiro e estudou até a 7ª série do Ensino Fundamental. A mãe tem 21 anos, é dona-de-casa e concluiu o Ensino Médio. O valor da pensão alimentícia que recebe para o filho é de $\frac{1}{2}$ salário mínimo. Também moram na casa o namorado da mãe e os dois irmãos. Wesley chama seu tio materno de pai, devido à convivência desde seu nascimento. Foi uma gravidez complicada para a adolescente, que continuou morando com sua família. Este é o seu segundo ano de CEDEP. Adaptou-se muito bem, adora a escola, o professor e os colegas.

4.4. Instrumentos e Procedimentos de Co-construção dos Dados

A co-construção dos dados constou de: (a) três reuniões - as duas primeiras com um grupo de três mães e a terceira com duas, sendo que cada mãe participou de uma reunião; (b) uma entrevista inicial e uma final com cada mãe; (c) uma visita ao domicílio de cada criança; (d) quatro SEs realizadas com cada diáde mãe-criança, num total de 32 encontros. No quadro 2 descrevemos os instrumentos utilizados nos procedimentos de co-construção dos dados, informando ainda o período de realização e o tipo de registro utilizado.

Quadro 2 - Procedimentos e instrumentos de co-construção de dados

Período	Procedimento	Instrumentos	Descrição do instrumento	Registro	
03/07 a 16/08	Reuniões com as mães	Texto sintetizado.	Texto sintetizado: McLane, J. (1996). A escrita com um processo social. Em: Moll, L.C. <i>Vygotsky e a educação</i> . Porto Alegre: Artes Médicas (anexo 4).	Filme VHS, Diário de campo.	
		Oito livros de histórias infantis do estilo “contos de fadas”	<i>A bela e a fera, Alice no país das maravilhas, A bela adormecida, Branca de Neve, Aladim, O gato de botas, Mogli, Cinderela</i> ; ilustrações: Cláudio Cernuschi e Maria de Filippo; tradução: Helena Riscino. – São Paulo: Editora Maltese, 1995. – (Coleção Fábulas de Sempre).		
14/06 a 16/08	Entrevista inicial	Roteiro semi-estruturado	Anexo 5.	Fita K7	
01/12 a 09/12	Entrevista final	Roteiro semi-estruturado	Anexo 6.	Fita K7	
22/04 a 01/12	Visitas domiciliares	Roteiro de observação	Anexo 7.	Diário de campo.	
07/07 a 30/8	S I T U A Ç Õ E S E S T R U T U R A D A S	1ª à 4ª SE	Caixa da criança.	Caixa individual identificada com o nome da criança contendo os seguintes materiais: papéis de diversas cores no tamanho A4, lápis, borracha, apontador, lápis de cor, giz de cera (ilustrações 1 e 2).	Filme VHS, Fita K7, Diário de campo.
		1ª SE	História <i>Chapeuzinho Vermelho</i> .	<i>Chapeuzinho Vermelho</i> /Cristina Marques; ilustrações: Belli Studio; Editora Todolivre Ltda: Blumenau-SC, 2000. – (Coleção Clássicos de Ouro).	
		2ª e 3ª SE	História <i>Amigos</i> .	<i>Amigos</i> /Loles Duran; ilustrações: Perico Pastor; [tradução: Maria Luísa Garcia Prada], São Paulo: Paulinas, 1998. – (Coleção estrela).	
		4ª SE	Oito gravuras.	Gravuras coloridas (p/criar a história).	

Todos os procedimentos de co-construção dos dados foram importantes para obtermos uma visão sistêmica da realidade de cada criança. No entanto, os dados co-construídos nas SEs, foram os mais relevantes de acordo com os objetivos do nosso estudo. Criamos um local de filmagem para as díades mãe-criança com o objetivo primeiro de *investigar a interação da díade mãe-criança durante eventos de letramento, realizados durante sessões de situações estruturadas*. Vejamos a seguir a descrição dos instrumentos utilizados nas SEs.

No primeiro encontro – 1ª SE, apresentamos a **caixa da criança** identificada com o nome em letra de forma maiúscula, contendo os seguintes materiais: 20 folhas de papel branco e 10 folhas de cor verde, no tamanho A4; lápis, borracha, apontador, lápis de cor e giz de cera. Explicamos que no quarto e último encontro as caixas seriam doadas para as crianças e que as atividades realizadas ficariam conosco. Visualizamos a seguir as ilustração 1 e 2 respectivamente da caixa da criança e o do seu conteúdo:

Ilustração 1 - Caixa da criança**Ilustração 2 - Conteúdo da caixa**

Escolhemos **duas histórias** para as SEs. Os critérios utilizados foram: o conteúdo da história, o tipo de letra e a extensão da história. As histórias deveriam ser, em primeiro lugar, interessantes para as crianças. O tipo de letra do livro deveria ser de forma maiúscula, pois esse formato de letra é bastante estável, sem variações importantes para cada letra do nosso alfabeto; por fim, concordamos com a visão de que a letra de forma maiúscula é mais adequada para ser usada no início da alfabetização, quando a criança ainda não compreendeu a natureza do sistema alfabético (Cagliari, 1992; Weisz, 2006). A história deveria ser relativamente curta, tendo em vista a faixa etária das crianças, que estava entre quatro e cinco anos de idade. Histórias longas poderiam dispersar a atenção da criança. Para nosso primeiro contato com a criança, o livro apresentado na primeira SE poderia ser de uma história bastante conhecida das crianças em nossa cultura. Visualizamos a seguir o a capa dos dois livros:

Ilustração 3 - Capa dos livros utilizados nas Situações Estruturadas



Optamos pela clássica história de **Chapeuzinho Vermelho**, texto de Cristina Marques e ilustrações Belli Studio, Editora Todolivro: Blumenal-SC, 2000. – (Coleção Clássicos de Ouro). Na segunda e na terceira SE utilizamos uma história originalmente publicada no ano de 1996 em Madri, intitulada **Amigos**, texto de Loles Durán e ilustrações de Perico Pastor, traduzida por Maria Luíza Garcia Prada, Paulinas: São Paulo, 1998. – (Coleção Estrela). Depois de uma longa procura pela história ideal para utilizarmos nessas duas SEs, selecionamos *Amigos* por incluir outros detalhes que agregavam aos dois critérios gerais descritos acima (tipo de letra e extensão): o tamanho das páginas do livro, 21cm x 29cm, é quase o mesmo do papel A4, que é de 21cm x 29,7cm; a quantidade de frases por página (são uma ou duas frases por página); o tipo de capa do livro (sua capa dura facilitou o manuseio do livro por todas as crianças, exatamente dezesseis vezes, sem avarias significativas). Por fim, a beleza da história *Amigos*, no julgamento da pesquisadora, foi, também um aspecto de peso na escolha.

Foram selecionadas **oito gravuras** para as atividades da quarta SE - Figura 1: A pequena sereia, página 2 (*Coleção Cofre mágico de contos e lendas*, Livro 3). Editora Tormont: Montreal, CA; Figura 2: A moça que caiu do céu, página 24 (*Série Mitos e 180 lendas, A criação do mundo*). Editora Ática: São Paulo; Figura 3: O patinho feio, página 13 (*Coleção Cofre mágico de contos e lendas*, Livro 4). Editora Tormont: Montreal, CA; Figura 4: Cachos de ouro e os três ursos, página 9 (*Coleção Cofre mágico de contos e lendas*, Livro 2). Editora Tormont: Montreal, CA; Figura 5: Flor de maravilha: música, jogos e brincadeiras (2001). Fortaleza: Plural de Cultura (página 27, ilustração para a música “Cafuné”); Figura 6: A bela e a fera, página 16 (*Coleção Cofre mágico de contos e lendas*, Livro 3). Editora Tormont: Montreal, CA; Figura 7: Flor de maravilha: música, jogos e brincadeiras (2001). Fortaleza: Plural de Cultura (página 102, ilustração para a música “Coco verde”); Figura 8: Folha de rosto (*Coleção Cofre mágico de contos e lendas*, Livro 1). Editora Tormont: Montreal, CA. Os seguintes critérios foram utilizados para a escolha das gravuras: beleza das ilustrações e a possibilidade de criação de uma história. As ilustrações deveriam ser esteticamente agradáveis, coloridas, chamativas e criativas, com temas fantasiosos para aguçar a imaginação e, desta mesma forma, permitir a criação de uma história pela criança.

Ilustração 4 - As oito gravuras

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



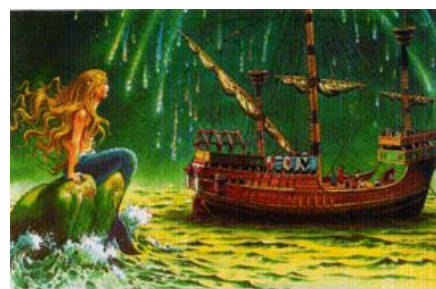
Figura 6



Figura 7



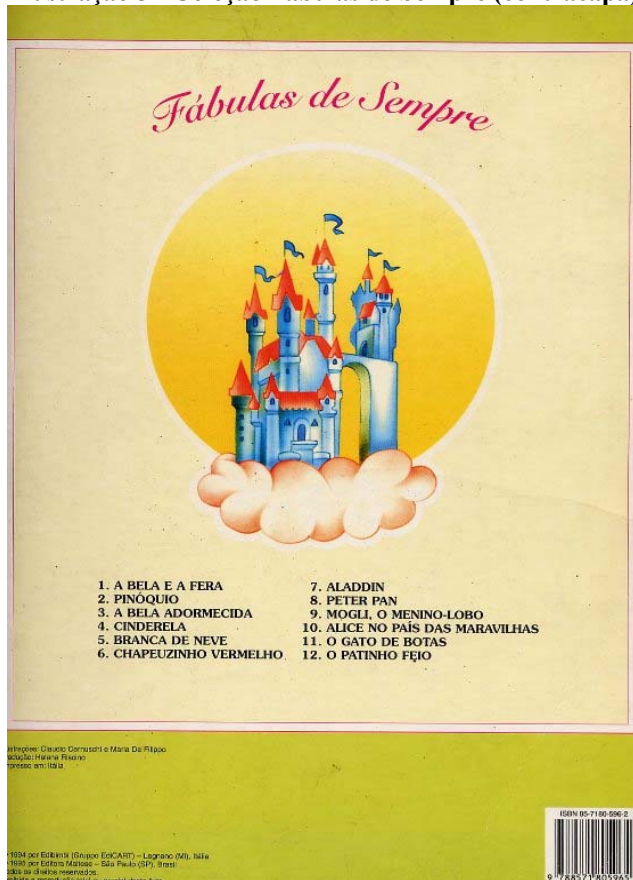
Figura 8



4.4.1. As reuniões com as mães

Como não foi possível reunir as oito mães em um só encontro, foram realizados três encontros, nos dias 03 e 12 de julho, e 16 de agosto de 2004, com três mães em cada um dos dois primeiros (Andressa, Gilvânia e Germana participaram do primeiro; e Eliane, Juliana e Rosa, do segundo) e com duas mães no último encontro (Ana e Delma). As reuniões foram planejadas com o objetivo de informar sobre a pesquisa e as SEs e também de conhecer o nível de leitura das mães. Cada participante recebeu uma pasta com a programação do encontro, caneta, papel branco e um dos seguintes livros de histórias clássicas da literatura infantil: *A bela e a fera*, *Alice no país das maravilhas*, *A bela adormecida*, *Branca de Neve*, *Aladim*, *O gato de botas*, *Mogli*, *Cinderela* (Coleção Fábulas de Sempre). A seguir visualizamos uma ilustração da contracapa de um dos livros desta coleção, onde estão listadas todas as histórias.

Ilustração 5 - Coleção Fábulas de Sempre (contracapa)



As mães foram informadas de que este seria um presente para ser lido junto com seus filhos. Procuramos seguir programação (anexo 4) semelhante nos três encontros, mas, obviamente, cada grupo se desenvolveu de forma singular. O programa distribuído aos participantes constou dos seguintes momentos:

1. Introdução: exposição oral dos objetivos gerais da pesquisa e do encontro.
2. Apresentação pessoal dos participantes do grupo.
3. Atividade coletiva de leitura de um “conto de fadas” escolhido pelas mães, seguida de comentários.
4. Apresentação e leitura coletiva de um texto didático sobre escrita, seguido de discussão com ênfase na aceitação das produções da criança (anexo 4).
5. Apresentação e explicação das quatro SEs a serem realizadas com as díades mãe-criança.
6. Apresentação do conteúdo da caixa individual da criança.
7. Encerramento.

No início de cada grupo de mães foi proporcionada uma acolhida com um lanche. No primeiro grupo as mães tomaram um café-da-manhã. Nos dois grupos seguintes, realizados no período da tarde, elas degustaram um lanche com sucos, refrigerantes, salgados e biscoitos. Após essa acolhida inicial, apresentamos o conteúdo da pasta, a programação e os objetivos do encontro. Na seqüência, houve uma breve apresentação da pesquisadora e de suas duas auxiliares. Esclarecemos para as mães que durante as atividades com as crianças uma das auxiliares estaria presente para ajudar no manejo dos equipamentos e na organização do ambiente. As apresentações pessoais dos participantes do grupo foram muito rápidas nos três encontros: as mães falaram somente seus nomes e os de seus filhos.

Solicitamos que cada mãe dissesse qual era a história do seu livro. Todas as mães conheciam a maioria das histórias por se tratarem de conhecidos “contos de fadas”. Em cada grupo, foi escolhida uma história conhecida por todos os membros do grupo. No primeiro grupo, foi escolhida “A bela adormecida”; no segundo, “O gato de botas”; e no terceiro, “Branca de Neve”. Combinamos que a pesquisadora começaria lendo uma página e cada mãe no seu turno leria outra, até o final da história. Depois dessa explicação nenhuma mãe pareceu, a princípio, apresentar dificuldade quanto à atividade. Quase três rodadas completas de leitura foram necessárias para finalizar a história em cada grupo. Essa atividade nos permitiu conhecer o nível de leitura de cada mãe.

Na seqüência do encontro procedemos à apresentação da síntese de um texto (anexo 4) que relatava os resultados de uma pesquisa sobre o uso da escrita na infância. A apresentação foi realizada através da leitura compartilhada e do comentário de cada parágrafo. Explicamos o objetivo dessa pesquisa: desenvolver atividades que atraíssem o interesse das crianças para que percebessem que a escrita é necessária para diversos usos e não somente para a escola; e ainda que o desenho é importante para o desenvolvimento da escrita. Nos três grupos houve poucos comentários durante essa atividade, apesar do incentivo da pesquisadora para a participação das mães, nesse momento do encontro. Buscamos refletir junto com as mães sobre temas pertinentes à pesquisa que seria desenvolvida. Rosa, no segundo grupo, relatou que ajudava o filho Gabriel sempre que ele solicitava, mas não sabia que essa sua atitude era tão importante, como discutimos após a apresentação do texto. Ratificamos a importância da presença do adulto para mitigar as dúvidas das crianças e que, embora intuitiva, a maneira de proceder de Rosa era adequada.

Após a discussão do texto, procedemos à explicação das atividades que seriam realizadas em todos os encontros. Apresentamos também o conteúdo da caixa, isto é, os materiais a serem utilizados nas SEs com as crianças. Todas as mães demonstraram entusiasmo a respeito do projeto. Incentivamos que elas se posicionassem sobre as atividades propostas. Rosa disse que o filho poderia ficar tímido com a câmera, e especialmente com a presença de outras pessoas, o que não teria nenhum problema, se fosse em casa, pois lá ele não era tímido. Julia achou que Wesley ficaria muito curioso. Como ela já havia informado na entrevista inicial, o filho gosta muito de perguntar. Ele iria querer saber o motivo de sua participação nessas atividades.

Ao final desse momento, voltamos a salientar a importância da conduta das mães sobre as produções das crianças durante as atividades a serem realizadas na pesquisa. Pedimos que todas as mães realizassem o esforço de apreciar todas as produções de desenho ou de escrita de seus filhos. Rosa comentou que em casa também deveria ser assim. Tenta fazer o correto com o filho Gabriel, mas acha que também pode errar na sua maneira de educar. Então, para ela, é importante saber se está agindo corretamente em sua conduta com o filho. Aproveitamos a oportunidade para estender essa orientação para todas as atividades escolares realizadas pelas crianças. Julia lembrou de ver Wesley refazendo um desenho que ela disse que não estava bom, só para ter sua aprovação. Ratificamos a importância de uma atitude positiva em relação aos trabalhos da criança, e, ao mesmo tempo, não deixar de corrigir problemas na escrita.

No final de cada um dos três grupos, solicitamos às mães que não comentassem as atividades descritas com as crianças. Revelar o conteúdo das atividades poderia gerar expectativas ou comportamentos que poderiam interferir no desenvolvimento das próprias atividades. Também tivemos a intenção de garantir a novidade para a criança.

A leitura das mães durante as reuniões

No quadro 3 apresentamos sinteticamente as características da leitura das mães de uma história infantil, durante suas participações nas reuniões.

Quadro 3 - Características da leitura das mães

G	Mãe	Características da leitura.
G1	Andressa (Matheus)	Leitura com fluência e rapidez, faz algumas entonações. Entretanto não sabe pausar adequadamente. Ao invés de esperar a pausa da pontuação, ela interrompe a leitura no final de cada linha. Isso dificulta bastante o entendimento.
	Gilvânia (Gislane)	Leitura lenta, com dificuldade, com pausas incorretas e sem entonação. Ela parece não conseguir dar atenção ao que lê.
	Germana (Juliana)	Leitura lenta e silabada. Pronuncia determinados sons diferentemente do modo que os fala sem estar lendo. (ex: o som da letra E). Não possui entonação nem pausas adequadas. Ela parece não estar entendendo o que lê. É como se estivesse muito preocupada em ler certo e não presta atenção no conteúdo da leitura. Pareceu um pouco envergonhada com a atividade.
G2	Eliane (Sarah)	Boa leitura com entonação adequada e pausas corretas.
	Juliana (Wesley)	Boa leitura, talvez até um pouco rápida demais para as crianças acompanharem.
	Rosa (Daniel)	Boa leitura, com pausas bem feitas, boa entonação e alto volume de voz.
G3	Ana (Adriely)	Leitura obedecendo a ortografia e a pontuação, mas sua entonação é fraca, o que torna a leitura pouco emocionante.
	Delma (Samuel)	Leitura com relativa fluência. Obedece a ortografia e a pontuação e possui entonação razoável.

Ao final da leitura do **primeiro grupo**, incentivamos comentários sobre a história e perguntamos se já haviam lido uma história infantil para seus filhos. Andressa disse que conta histórias para Matheus dormir. Ela ganhou uma coleção de livros quando estava na quinta série e os usa hoje para ler para Matheus. O livro preferido do filho é *O Patinho Feio*. Ela observou que ele gosta de ouvir a mesma história várias vezes. Ele também gosta de “ler” sozinho, olhando as gravuras dos livrinhos. E, enquanto Matheus passa as páginas, sua mãe vai explicando a historinha. Andressa pareceu entender a importância da interação mãe-filho quando afirmou que considera importante que ela também brinque com os filhos. Ela informou que costuma desenhar com seus dois filhos. Germana, mãe de Juliana, observou que a história tinha um final diferente daquela que ela já conhecia. Explicamos que é possível que detalhes de contos de fadas podem variar de acordo com o autor que os resgata. Germana diz que lê algumas vezes para Juliana, mas que a menina escuta mais historinha de um CD do que da mãe. Germana comentou que o irmão de Juliana, que está na 3ª série do Ensino Fundamental, é uma criança muito lenta e que sua professora não o entende nem o apóia. Ela acha que ele é muito cobrado pela escola e faz poucas atividades lúdicas lá.

No **segundo grupo**, ao final desse momento, declaramos às mães que observamos desenvoltura na leitura das três participantes, o que seria importante para a pesquisa. No **terceiro grupo** perguntamos também se já haviam lido uma história infantil para os filhos. Delma disse que já leu para Samuel Raff algumas vezes. E Ana disse que não tem o costume de ler para a filha Adriely, mas sua irmã mais velha leu algumas historinhas que ela adquiriu dias atrás.

4.4.2. Entrevistas com as mães

A entrevista inicial com cada mãe foi realizada no CEDEP entre os meses de junho e agosto de 2004 concomitantemente às reuniões; e a entrevista final foi realizada no mês de dezembro do mesmo ano. As entrevistas foram individuais e semi-estruturadas (ver roteiros, respectivamente, anexos 5 e 6). De acordo com nossos objetivos, os dados fornecidos pelas mães na **entrevista inicial** ajudariam a compor o quadro sistêmico da vida de cada criança. Na identificação, as seguintes informações foram solicitadas: nome completo, data de nascimento,

naturalidade e endereço da criança; nome completo, escolaridade, idade, profissão e salário dos pais e de outros membros da família que moram junto com a criança. As questões abordaram aspectos relacionais da díade mãe-criança, os recursos familiares atuais existentes no processo de letramento, as expectativas quanto às atividades a serem realizadas na pesquisa e a opinião de cada mãe sobre a importância da educação escolarizada. Antes do início da entrevista, lemos para cada mãe, a carta de riscos-benefícios (anexo 1), assinada pela pesquisadora e por sua orientadora de doutorado; e, em seguida, lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2), que foi assinado por cada mãe ao final da leitura e dos esclarecimentos sobre as etapas da pesquisa.

A **entrevista final** com as mães teve o objetivo principal de verificar possíveis mudanças na família, após a participação na pesquisa, em relação ao processo de aprendizagem da linguagem escrita. Os seguintes aspectos foram abordados: a experiência de participar da pesquisa; as mudanças no dia-a-dia da criança, após a experiência; o papel da pesquisa na aprendizagem da escrita; atividades de leitura e escrita realizadas com a criança; tipos de ajuda para a criança na aprendizagem da leitura e da escrita; condições atuais da caixa doada para a criança; comentários da criança após a experiência de participar da pesquisa. Foi realizada aproximadamente três meses depois da data da última SE. Apenas uma mãe não compareceu à entrevista e não foi localizada no ano seguinte.

4.4.3. Visitas domiciliares

As visitas às residências das crianças, guiadas por roteiro semi-estruturado (anexo 7), foram importantes para o conhecimento das condições de vida da família em termos gerais. O principal objetivo foi o de obter um primeiro contato com a realidade domiciliar de cada criança observando as diversas formas de linguagem escrita ali praticadas. Houve interesse de observar os ambientes que poderiam ser utilizados pela criança em seu processo de aprendizagem da escrita. Visitamos sete casas, exceto a casa de Gislane. A mãe da criança informou que seus patrões não permitiram nossa visita. Ela e o marido são “caseiros” em um bairro nobre da cidade, portanto, moram dentro da propriedade dos patrões. Somente Gislane não morava no Paranoá. As sete outras crianças moram em casas localizadas em quadras próximas ao CEDEP. Conseguimos realizar cada visita com a presença da criança. Percebemos em todas as crianças alegria em nos receber em seu ambiente familiar. A partir do que foi observado foi possível elaborar o seguinte quadro sobre as condições de moradia da criança.

Quadro 4 - Condições de moradia por criança

Criança	Proprietário	Nº de cômodos	Nº de moradores
Adriely	Os avós maternos	12	08
Gabriel	Os pais	05	04
Gislane	Os patrões dos pais	05	03
Juliana	Os avós paternos	01	04
Matheus	Os pais	05	04
Samuel Raff	A mãe	10	04
Sarah Lygia	Os avós maternos	04	04
Wesley	Os avós maternos	08	07

Das oito crianças, quatro moravam com os avós. Uma das crianças morava na casa dos patrões dos pais, que são caseiros. Outra criança morava numa casa cedida pelos avós maternos. Somente duas crianças moravam em casas compradas pelos próprios pais. Parece haver uma relação entre a idade das mães das crianças e suas condições de moradia. As mães mais jovens moram nas casas dos avós das crianças ou dependem dos mesmos em termos de moradia. Por outro lado, as duas mães com mais idade tinham emprego fixo e o próprio imóvel.

Todas as residências visitadas possuíam água encanada. O sistema de esgoto é o padrão do local, mas, nos casos de construções anexas às casas principais há o “esgoto a céu aberto” que corre para a “rua”. As moradias são próprias, mesmo nos casos de casas ou quartos anexos ocupados temporariamente, não havia cobrança de aluguel. Todos tinham acesso a telefone residencial e

energia elétrica. Praticamente todas as residências estavam inacabadas, sendo reparadas ou reformadas, demonstrando-se uma característica comum nas moradias do local, especialmente o fato de se construir anexos às construções originais. Uma das crianças morava provisoriamente numa construção dessas localizada na casa de uma tia paterna, porque, até o final do ano de 2004 estariam mudando-se para uma casa construída pelo próprio pai que trabalha no setor de construção civil. Parece que esse caso era semelhante ao de outras duas crianças que também estariam morando temporariamente nesses anexos ou construções improvisadas até que os pais tivessem condições de construir suas próprias casas.

4.4.4. Situações Estruturadas (SEs)

A SE é o momento de explorar as formas de atingir os objetivos da pesquisa. É um mediador na construção dos dados, onde através da efetivação das atividades programadas, o pesquisador tem a oportunidade de construir, junto com todos os outros participantes, os dados da pesquisa. Nossa idéia de realizar as SEs apoiou-se nas estratégias utilizadas nas pesquisas microgenéticas, descritas por Siegler e Crowley (1991), Maciel (1996) e Munhoz (2003). Esse procedimento de construção de dados constituiu o ponto central de nossa pesquisa.

Os participantes em cada SE foram: a díade familiar (criança e a mãe); a pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa. Foram realizadas quatro SEs com cada criança, em dias alternados, entre julho e agosto de 2004, num total de 32. A primeira SE de cada criança foi agendada com cada mãe na reunião em que participou. Ao final de cada SE era marcada a seguinte, com intervalos de dois a sete dias e ocorreram dentro do programado, aspecto que demonstrou o interesse das mães na participação da pesquisa. As SEs foram planejadas com intervalos de 60 minutos e duraram entre 19 e 53 minutos. Vejamos o quadro 5 com o cronograma das quatro sessões para cada díade apresentadas aqui na ordem criança e mãe:

Quadro 5 - Cronograma das Situações Estruturadas

Díade	1ª SE	2ª SE	3ª SE	4ª SE
D1: Adriely e Ana	18/08	23/08	25/08	30/08
D2: Sarah Lygia e Eliane	14/07	19/07	21/07	28/07
D3: Juliana e Germana	10/07	17/07	24/07	31/07
D4: Gislane e Gilvânia	10/07	17/07	24/07	31/07
D5: Matheus e Andressa	07/07	13/07	20/07	27/07
D6: Gabriel e Rosa	14/07	19/07	21/07	28/07
D7: Samuel Raff e Delma	18/08	23/08	25/08	30/08
D8: Wesley e Juliana	14/07	19/07	21/07	28/07

Utilizamos um roteiro na realização das SEs, subdivididas cada uma em até quatro partes, contendo cada parte a atividade, o objetivo, os materiais e o direcionamento próprios. Antecederam sempre à primeira parte de cada SE, as explicações para a mãe sobre as atividades propostas para cada encontro (ver descrição dos materiais utilizados no item 2.4).

Quadro 6 - Roteiros das Situações Estruturadas

Primeira SE		
1ª parte	Atividade	Leitura de história pela mãe.
	Objetivo	Iniciar o contato com a leitura no contexto da pesquisa.
	Materiais	Livro infantil (<i>Chapeuzinho Vermelho</i>), caixa da criança.
	Instrução	A mãe lê a história para a criança.
2ª parte	Atividade	Registro livre pela criança após a leitura da história.
	Objetivo	Obter o primeiro registro da criança.
	Materiais	Livro infantil (<i>Chapeuzinho Vermelho</i>), caixa da criança.
	Instrução	A mãe pede para a criança contar ou desenhar o que entendeu sobre a história.
Segunda SE		
1ª parte	Atividade	Leitura de outra história pela mãe.
	Objetivo	Dar continuidade ao processo de contato com a leitura e escrita no contexto da pesquisa, incentivando a participação direta da criança pelo reconto.
	Materiais	Livro infantil (<i>Amigos</i>).
	Instrução	A mãe lê a história para a criança. Solicita que preste atenção para recontar a história.
2ª parte	Atividade	Reconto da história pela criança.
	Objetivo	Valorizar a participação da criança no processo de aprendizagem da leitura e escrita.
	Materiais	Livro infantil (<i>Amigos</i>), toca-fitas para K7.
	Instrução	A mãe pede para a criança recontar a história lida por ela no momento anterior.
3ª parte	Atividade	Escrita do título da história a ser criado pela criança.
	Objetivo	Incentivar a escrita da criança.
	Materiais	Livro infantil (<i>Amigos</i>), caixa da criança.
	Instrução	A mãe pede para a criança para dar um título à história auxiliando-a nessa atividade.
4ª parte	Atividade	Desenho.
	Objetivo	Ilustrar a história.
	Materiais	Livro infantil (<i>Amigos</i>), caixa da criança.
	Instrução	A mãe pergunta se a criança deseja desenhar.
Terceira SE		
1ª parte	Atividade	Audição do reconto pela criança da história gravada em áudio na SE anterior.
	Objetivo	Valorizar a participação da criança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Observar as reações da criança à escuta de sua própria voz.
	Materiais	Livro infantil (<i>Amigos</i>), caixa da criança, toca-fitas para K7.
	Instrução	A pesquisadora liga o toca-fitas e lembra que vão escutar a história contada p/ criança na 2ª SE.
2ª parte	Atividade	Atividade de escrita pela criança – registro da história.
	Objetivo	Promover a aprendizagem da escrita.
	Materiais	Livro infantil (<i>Amigos</i>), livro “em branco” para o registro da história, caixa.
	Instrução	A mãe orienta a criança para o registro livre (escrita e/ou desenho) da história recontada por ela e ouvida no momento anterior.
Quarta SE		
1ª parte	Atividade	Narração de uma história pela criança, criada a partir da escolha de uma entre oito gravuras. A mãe é a escriba dessa história.
	Objetivo	Promover a prática de escrita.
	Materiais	Oito gravuras coloridas, caixa da criança.
	Instrução	A mãe dispõe as oito gravuras na mesa para a criança escolher uma; orienta para que conte uma história a partir da gravura que escolheu.
2ª parte	Atividade	Desenho da história.
	Objetivo	Elaborar as ilustrações para a história.
	Materiais	Gravura (escolhida pela criança), caixa da criança.
	Instrução	A mãe entrega a mesma folha na qual escreveu a história para ser ilustrada com o desenho da criança. Outra folha também pode ser utilizada, caso a criança deseje.
3ª parte	Atividade	Encerramento das SEs.
	Objetivo	Despedir-se da criança e presentear-la com sua caixa.
	Instrução	A pesquisadora dá as orientações finais (inclusive sobre a entrevista no final do ano) e entrega a caixa para a criança.

As SEs foram realizadas em um de dois ambientes do CEDEP. Ambos eram muito amplos, e, por isso, escolhemos um “cantinho” para organizar o local de filmagem com uma mesa e duas cadeirinhas, mobiliários trazidos das salas de aula. Um dos ambientes era uma sala aula da pré-escola, também utilizada a noite para educação de jovens e adultos. A outra sala era uma espécie de galpão construído para as atividades do Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua (MNMMR). As quatro SEs, para cada díade, foram realizadas no mesmo local, onde procuramos manter ambientação semelhante para a realização das atividades.

Ilustração 6 - Cantinho das Situações Estruturadas



Em torno de meia hora antes do início da SE, o material utilizado era previamente organizado sobre a mesa, de acordo com o roteiro. O local de filmagem era refeito, se necessário, no intervalo entre as SEs, de modo que as díades eram sempre recebidas com o ambiente totalmente organizado. A preparação dos equipamentos de registro da pesquisa – câmera filmadora com tripé, gravador de fita k7 – foi realizada com cautela. A câmera era mostrada para a criança no primeiro encontro. Eram colocadas duas cadeiras ao lado da filmadora, onde se sentavam a pesquisadora e sua auxiliar. A presença da auxiliar de pesquisa foi essencial para evitar as interrupções, ao guardar a porta da sala em alguns momentos. No início de cada SE pedíamos para a criança esperar fora da sala por alguns instantes. Nesse momento, relembávamos junto com a mãe as atividades propostas para aquele dia. Apesar das mães já terem recebido as orientações sobre todas as atividades que seriam desenvolvidas durante o encontro do grupo de mães, era, nesse momento que elas podiam compreender cada passo a ser seguido nas SEs. Realizados os esclarecimentos necessários à mãe, a criança era convidada a entrar e sentar na cadeirinha ao lado de sua mãe para o início das atividades. Vejamos na seção a seguir os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

4.5. Procedimentos Utilizados para Análise dos Dados

De acordo com as informações apresentadas inicialmente neste capítulo de método, os procedimentos utilizados para análise dos dados foram realizados em duas fases. Na primeira fase construímos a forma de organização das gravações em vídeo das SEs e apresentamos o tempo dessas gravações para cada criança e a técnica de sumarização das SEs (ver Maciel, 1996). Na segunda fase, descrevemos os procedimentos de análise da dinâmica das interações das oito díades mãe-criança nas SEs e a interação de uma díade no nível microgenético. Vejamos a seguir o detalhamento de cada uma das duas fases e seus respectivos desdobramentos.

4.5.1. Primeira fase - organização dos dados co-construídos

As gravações foram realizadas em fita VHS-C e, em seqüência, foram reproduzidas em VHS-NTSC. A armazenagem foi criteriosa: todas as fitas estão identificadas com etiquetas na capa e na própria fita. A reprodução foi realizada no período que compreendeu os meses de setembro a outubro de 2004, imediatamente após o término da realização das SEs com todas as crianças. Esse procedimento garantiu a conservação dos dados e impediu perda eventual de material gravado. As SEs de cada criança foram gravadas em ordem cronológica e, quando possível, numa mesma fita. Nas gravações do tipo VHS-C foram necessárias duas fitas para a gravação das quatro SEs de cada criança. Essas fitas foram transcodificadas em DVD que farão parte do acervo do acervo do Laboratório Microgênese das Interações Sociais do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. As fitas VHS-NTSC, onde estão reproduzidas as gravações, é que foram utilizadas para as análises. O quadro 7 apresenta o tempo de gravação por SE, para cada díade, em minutos, e o tempo total em horas.

Quadro 7 - Tempo de gravação por Situação Estruturada

Criança/Mãe	1ª SE	2ª SE	3ª SE	4ª SE	Total
D1: Adriely e Ana	27	30	48	35	140 min 2h20
D2: Sarah Lygia e Eliane	22	45	53	21	141 min 2h21
D3: Juliana e Germana	21	27	47	17	112 min 1h52
D4: Gislane e Gilvânia	30	29	53	36	148 min 2h28
D5: Matheus e Andressa	19	31	50	37	137 min 2h17
D6: Gabriel e Rosa	22	24	26	37	109 min 1h49
D7: Samuel Raff e Delma	36	29	23	20	108 min 1h48
D8: Wesley e Juliana	44	24	49	19	136 min 2h 16 min

O tempo total de gravação em vídeo para cada díade variou entre 108 min (ou 1h 48 min) e 148 min (ou 2h 28min)

Sumarização das SEs

O procedimento de sumarização das SEs foi realizado logo após a organização das gravações em vídeo, de acordo com procedimentos utilizados por Maciel (1996), adaptados para os fins da presente pesquisa. Primeiro assistimos as quatro SEs de cada criança uma primeira vez. No mesmo dia, para cada criança, assistimos novamente cada SE e cronometramos, o tempo gasto em cada atividade. Por exemplo: sempre, no início de cada SE, a pesquisadora dava as instruções à mãe da criança sobre o que seria realizado naquele encontro, a atividade que se chamou: “instruções iniciais da pesquisadora para a mãe”, que foi cronometrada e registrada no exemplo que veremos abaixo. Em cada atividade, na **primeira coluna**, é registrada a hora em que é iniciada e o tempo gasto nesta mesma atividade. Esse tempo em minutos é somado à hora de início da atividade anterior para a marcação da hora de início da atividade seguinte. Repetimos esse procedimento, de

forma cumulativa, e, ao final desta coluna, obtivemos a duração total de cada SE. Na **segunda coluna**, está o nome da atividade realizada e, na **terceira coluna**, descrevemos resumidamente como transcorreu cada atividade. Acompanhemos abaixo, como exemplo de sumarização, o quadro 8:

Quadro 8 - Exemplo da sumarização: 1ª SE – Adriely

Hora/ tempo	Atividade	Síntese dos Eventos
14:00 2'	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções iniciais da pesquisadora para a mãe.
14:02 2'	Apresentação da caixa para a criança.	Apresentação da caixa pela pesquisadora para a criança.
14:04 2'	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Chapeuzinho Vermelho pela mãe. A mãe disse que contaria a história da Chapeuzinho Vermelho. A mãe pergunta se ela conhece esta história, se sabe que história é esta. Ela responde que sabe e que é Chapeuzinho Vermelho. A leitura da mãe é direta, rápida e com pouca entonação. Adriely está atenta à leitura da mãe.
14:06 1min	Instruções da mãe para a criança.	A mãe propõe a atividade desta SE. A mãe diz para a filha que ela tem que desenhar algo que entendeu da historinha.
14:07 4min	Desenho.	Adriely não consegue começar, coçar os olhos com vergonha. A mãe permanece quase o tempo todo em silêncio observando a filha desenhar. Adriely está tímida diante de mim e da câmara. Ela coça os olhos várias vezes com vergonha. A pesquisadora então pergunta o que ela quer fazer, se quer desenhar. Adriely confirma com a cabeça. Então ela concorda e começa a desenhar. Após 3min a pesquisadora pergunta se a mão que Adriely coloca cobrindo o desenho é para ela não ver o desenho. Adriely ri, coça os olhos novamente. A mãe diz que ela é muito tímida. A pesquisadora tenta tranquilizar a criança, dizendo que ela pode ficar a vontade, para ela fica tranquila.
14:11 1min	Instruções/intervenções para a criança.	A pesquisadora pergunta o que ela desenhou e pede para ela falar e a mãe escrever. Adriely quer falar no ouvido da mãe, mas ela não consegue falar, está muito tímida, levanta da cadeira para falar bem no ouvido da mãe. A pesquisadora vai até a mesa para pedir que Adriely fale, incentiva perguntando quais são as duas personagens desenhadas.
14:12 1min	Escrita dos elementos do desenho pela mãe.	Adriely diz finalmente respondendo à pesquisadora e a mãe identifica os dois bonecos desenhados. A pesquisadora pede que Adriely sente na cadeira. Ela ficou de pé várias vezes para falar no ouvido da mãe.
14:13 12min	Pintura	A pesquisadora permanece na mesa junto à criança e pergunta se ela quer pintar, ajuda a retirar os materiais da caixa e dá as instruções. Depois retorna para próximo à câmara. Adriely começa a desenhar ainda de pé, então a pesquisadora pede que ela sente e que a folha fique mais perto dela. Em seguida pergunta se Adriely gosta de desenhar. Ela responde que sim. A pesquisadora pergunta então se ela desenha muito em casa. Adriely responde que não. A mãe acompanha a atividade da filha com o olhar. Faz poucos comentários e quase não interfere. Adriely faz sua pintura com concentração. Usa giz de cera. Gira a folha algumas vezes. Após 9min a pesquisadora diz que quando ela terminar sua pintura ela pode colocar o nome. Pergunta se ela sabe escrever o nome, a criança meneia a cabeça positivamente. Adriely continua sua pintura. A mãe continua observando-a de forma quase imóvel.
12:25 1min	Escrita do nome pela criança.	A mãe pede para ela escrever o nome e dá o lápis. A mãe acompanha com o olhar, pede para ver quando ela termina, diz que está certo. Adriely faz seu nome sem ajuda da mãe, que acompanha a escrita da filha com o olhar abaixando a cabeça para ver como ela está escrevendo.
12:26 1min	Encerramento.	A pesquisadora pergunta se terminou, ela confirma, então se despede da criança e de sua mãe. Aproveita para falar um pouco sobre a timidez de Adriely e tenta relaxar a criança para a próxima SE.
27min		TEMPO TOTAL

A síntese das atividades realizadas em cada SE permitiu, junto com a utilização dos respectivos roteiros, a descrição da dinâmica das atividades e experiências de letramento vivenciadas nas SEs. Além disso, através das sumarizações tivemos condições de estabelecer, para cada díade, as primeiras impressões sobre os processos de mudança proporcionados pela seqüência das quatro SEs. Essa visão sintética inicial também foi de suma importância para a seleção da díade analisada microgeneticamente nas interações mãe-criança durante eventos de letramento. As quatro SEs das oito díades foram sumarizadas, num total de 32 (anexo 8). Através do quadro 9 apresentamos as experiências de letramento realizadas em cada SE, classificadas em categorias que denominamos de eventos orais e eventos gráficos, descritos em seguida à apresentação do quadro.

Quadro 9 - Tipos de eventos de letramento

Tipos de eventos de letramento		1ª SE	2ª SE	3ª SE	4ª SE
O r a i s	Leitura de história para a criança.				
	Reconto de história pela criança.				
	Audição do reconto gravado em áudio.				
	Narrativa de história a partir de uma gravura.				
G r á f i c o s	Desenho.				
	Pintura.				
	Escrita do nome próprio.				
	Escrita do título da história.				
	Escrita de elementos do desenho.				

Os **eventos orais** foram as seguintes experiências de letramento realizadas nas SEs: leitura de história *Chapeuzinho Vermelho* para a criança, o reconto da história *Amigos*, a audição do reconto e a narrativa de uma história a partir de uma gravura. Os **eventos gráficos** foram: desenho, pintura, escrita do nome próprio, escrita do título da história e escrita dos elementos do desenho.

4.5.2. Segunda fase - análise das interações das díades mãe-criança

A segunda fase consta de: análise da dinâmica das interações das oito díades mãe-criança nas SEs e da análise microgenética das SEs de uma díade. Os eventos orais e eventos gráficos de letramento foram assim denominados considerando-se os roteiros das SEs e os resultados obtidos a partir do uso da técnica de sumarização de cada SE. Para realização deste procedimento foi necessária uma análise cuidadosa de todo o material gravado, viabilizada pelas respectivas sumarizações de cada SE.

Para a análise microgenética foi selecionada a díade D6 (Gabriel e Rosa), obedecendo aos critérios que apresentaremos na discussão dos resultados. A sumarização das quatro SEs de Gabriel foram o ponto de partida, mas foi necessária a transcrição literal de todas as SEs, gravadas em vídeo, para a construção dos dados. Os tempos dos momentos das falas, das atitudes e dos procedimentos foram cuidadosamente registrados. Esse trabalho criterioso de tratamento dos dados, embora moroso, é essencial neste nível de análise. Nesta seção apresentamos os procedimentos utilizados para a análise dos dados, e, no capítulo a seguir apresentamos os resultados e a discussão sobre os relatos das mães, sobre a dinâmica das interações da díade mãe-criança nas SEs e a interação mãe criança no nível microgenético.

V – RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de letramento na infância se dá no contexto das interações sociais, devendo a análise levar em conta que a elaboração da linguagem escrita expressa o próprio desenvolvimento da criança, bem como os diversos fatores que interferem na interação com outros sociais significativos, além das situações de produção das atividades disponibilizadas no contexto e da motivação da criança. Considerando os aspectos acima apresentamos os resultados e a discussão em três seções: (1) os relatos das mães, antes e depois da experiência; (2) a dinâmica das interações da díade mãe-criança no contexto das SEs idealizadas para o estudo; e (3) a interação mãe-criança no nível microgenético.

Os relatos das mães são apresentados em dois momentos distintos: antes e depois da experiência de participação na pesquisa. Discutimos, em primeiro lugar, as expectativas das oito mães em participar da pesquisa, e, em segundo lugar, os depoimentos das mães sobre a experiência vivenciada nas SEs, que revelaram a confirmação e a superação das expectativas iniciais.

Apresentamos em seguida a descrição da dinâmica dos processos interativos das experiências de letramento vivenciadas nas SEs, em que discutimos os resultados obtidos por meio da realização dos eventos orais e gráficos. Subdividimos os eventos orais em quatro categorias: leitura de história para a criança; reconto de história pela criança; audição do reconto; e narrativa de história a partir de uma gravura. Os eventos gráficos, também estão classificados em quatro categorias: desenho e pintura; escrita do nome próprio da criança; escrita de elementos do desenho; e escrita do título da história.

Na última seção deste capítulo, analisamos e discutimos a interação mãe-criança no nível microgenético em uma díade selecionada de acordo com os critérios de engajamento da mãe nas atividades e motivação da criança na execução das tarefas. Cada uma das quatro SEs desta díade são analisadas em blocos em forma de tabela de três colunas, uma para cada participante (a pesquisadora, a mãe e a criança). Ao final de cada SE, realizamos a discussão geral dos processos interativos mãe-criança.

5.1. Relatos das Mães: Antes e Depois da Experiência

Realizamos a análise dos relatos das oito mães através dos dados das entrevistas final e inicial. Inicialmente apresentamos as expectativas que as mães formaram sobre a participação no estudo. Identificamos a mãe pelo seu nome fictício. Em seguida apresentamos as seguintes categorias elaboradas a partir dos seus relatos após a experiência da pesquisa: (a) a experiência de participar da pesquisa; (b) mudanças no dia-a-dia da criança/o papel da pesquisa na aprendizagem da escrita; (c) atividades de leitura e escrita realizadas com a criança; (d) tipos de ajuda para a criança na aprendizagem da leitura e da escrita; (e) condições atuais da caixa doada para a criança; e (f) comentários da criança após a experiência de participar da pesquisa. Ao final desta seção, discutimos comparativamente alguns aspectos dos dois momentos: antes e depois da pesquisa.

5.1.1. As expectativas em participar da pesquisa

Ana esperava que ela desenvolvesse um maior hábito pela leitura do que o seu próprio. A outra filha gosta de ler jornais e revistas. Adriely não possuía livros de história até participar da pesquisa. Observamos na visita domiciliar que não há um local para os livros das crianças, os livros didáticos da irmã estavam guardados junto com suas roupas no armário. Ana considera a leitura e escrita um fator importante para o futuro, para garantir um emprego. Fazia brincadeiras com Adriely com cópia de palavras, e mesmo que ela não estivesse certa era parabenizada. A educação é importante para manter as crianças fora da rua e é garantia de um futuro melhor. Para ela, a participação da família nas atividades da escola é importante.

Para Eliane a participação na pesquisa poderia contribuir para a sociabilidade da criança; além disso, afirmou: “é bom aprender a ler e escrever para seu futuro”. Eliane e uma tia materna já liam histórias infantis para as duas irmãs. Considera que “é importante aprender a ler e escrever para conviver com os colegas”. Durante a visita domiciliar constatamos que os dois livros que Sarah Lygia ganhou na pesquisa e a sua caixa com os materiais estavam guardados numa cômoda. A caixa estava incompleta, e os materiais espalhados, mas dentro da gaveta, o que para nós

demonstrou um cuidado em preservar tanto a caixa como os materiais. Sobre a importância da educação escolarizada, sua opinião é a de que “sem a escola ninguém aprende nada”.

Para **Germana** a escrita é muito importante, ajuda a desenvolver o raciocínio e reter informação sobre o mundo. O avô materno de Juliana não permitia sua mãe estudar, porque moravam na roça e ele achava que o importante era o trabalho braçal. Germana gostaria que Juliana fosse mais flexível em relação ao seu trabalho de doméstica. Algumas semanas passa todos os dias fora de casa, além do estudo noturno. A criança não compreende e sofre, solicitando a presença da mãe. Para estimular Juliana e o irmão de dez anos, a mãe lê histórias infantis ao chegar de sua escola, quando os encontra acordados. Nos fins de semana ela também acompanha a filha nos desenhos e histórias. Para Germana a educação começa em casa. E a educação escolar, por sua vez, “abre muito a cabeça da criança”. A experiência escolar proporciona tanto a socialização da criança como o aprendizado da escrita.

Gilvânia se queixou de que Gislane é muito teimosa: finge que não está ouvindo quando é repreendida, insiste demais quando quer algo, a ponto de ficar “nervosa” quando não é atendida. Essa teimosia atrapalha seu relacionamento com os pais, que, em geral, é bom. Esperava um bom resultado durante as atividades propostas para a pesquisa e torcia para que tudo transcorresse bem. Considera fundamental a orientação dos pais durante o aprendizado da leitura e escrita. Ela costuma passar um tempinho dos finais de semana com Gislane ajudando-a a desenhar e escrever algumas letras. Em sua opinião, a importância da educação escolar concentra-se na possibilidade de ajudar a criança a entender melhor o mundo.

As expectativas de **Andressa**, mãe de Matheus, quanto às atividades a serem realizadas na pesquisa eram para além da sala de aula, pois “gostaria que ele aprendesse coisas extras” e que “desenvolvesse melhor a leitura e a escrita”. Não encontramos livros infantis na casa, no momento da nossa visita, a mãe explicou que os livros do Matheus ficavam guardados na casa do avô. Os livros dispostos num móvel no quarto das crianças eram didáticos, da época em que a mãe estudava. Nas paredes do quarto das crianças estavam coladas várias folhas no tamanho ofício com os numerais, e os nomes ou apelidos dos membros da família: Deca (apelido do pai), Andressa (nome da mãe), Felipe (irmão) e Matheus. Cada nome estava numa folha, que tem também desenhos de balões. Andressa contou que ele viu algo parecido na casa de um primo e quis fazer também no seu quarto. As folhas foram cedidas por sua professora do CEDEP. Em casa incentiva bastante o Matheus a desenhar, a mãe sabe que o desenho é importante para o “nascimento da escrita”. Ela acha importante que a criança saiba ler e escrever desde cedo para manter-se “informada e esperta”. Declarou que “adultos que ainda não sabem ler sofrem preconceitos”. Ela já explicou para Matheus que “a leitura tem que ser aprendida aos poucos, não acontece de repente”. A mãe disse que lê jornal para o filho, “notícias que não sejam muito violentas”, são jornais distribuídos gratuitamente ou comprados. Matheus se interessa muito pela leitura e por notícias, pega jornal ou outros papéis e pergunta para mãe o que significam. Quanto à formação escolar, ela acha que dá independência para o futuro adulto, sem formação escolar, não é possível ter um bom emprego.

Rosa, mãe de Gabriel, teve muitas expectativas em relação ao trabalho que seria desenvolvido na pesquisa. Seria uma oportunidade benéfica de aprendizagem e desenvolvimento para seu filho. Considera que é importante a aprendizagem da escrita para a criança, pois Gabriel tem curiosidade de ler os livrinhos que possui e de “saber se aquilo que a gente está falando está escrito ali”. Para Rosa o próprio filho “termina incentivando a gente a incentivá-lo”. Ele mesmo quer saber e pergunta aos pais como se escrevem as palavras. Rosa lê historinhas e revistinhas da igreja evangélica (religião da família) para o filho, mas reconhece que “ele mesmo tem despertado para a leitura e a escrita. Ele vai perguntando e a gente vai falando só as letras e ele já escreve qualquer palavra”. Dá muita importância à educação escolar porque a criança passa uma grande parte da vida dela na escola: “A escola e a família, a casa, eles se completam porque a criança, o caráter dela está sendo formado e tudo que é ensinado na escola eles dão muito valor. Eles costumam guardar, então se eles guardam aquilo que é bom, que é ensinado na escola, porque é lógico, a gente acredita que o que é ensinado é o que é bom, o que é importante pra eles, então eu acho que é muito importante. Nossa! Ai de mim se não fosse a escola pra ajudar a educar meu filho, porque o que o tio fala tem muita importância pra ele, então é de fundamental importância pro mundo o que se ensina na escola.”

Delma, mãe de Samuel Raff, achou que seria importante o filho participar da pesquisa, porque ele é muito curioso e gosta de aprender, além de considerar essencial que a criança aprenda a ler e a escrever: “é a possibilidade de um emprego futuro”. Na visita domiciliar, observamos que na sala de estar da casa há um cantinho com vários tipos de livros e revistas que as crianças utilizam em trabalhos escolares. São alguns livros de histórias infantis, outros livros didáticos das escolas das duas irmãs. Para Delma, a escola é tudo na vida da criança. As crianças que não vão à escola têm outra visão de mundo. A família pode ajudar participando das reuniões escolares, estando presente na escola e perguntando ao professor como está o rendimento da criança. Delma quis ainda saber como poderia ajudar seus filhos. A pesquisadora explicou que temos que influenciar a leitura, mas sempre começando de acordo com o gosto da criança. Afirmou que durante as atividades a própria mãe vai ter muitas de suas dúvidas respondidas. Considera-se “ignorante” e esperava aprender muito com as atividades.

Juliana, mãe de Wesley, disse que o filho sempre teve vontade de aprender a ler e a desenhar, é muito observador: “gosta muito de ver o que os outros estão fazendo para ele aprender”. Ano passado o Wesley aprendeu o alfabeto, mas, esse ano a mãe considerou que o ensino, nesse aspecto da leitura e da escrita, está aquém. Talvez porque seus colegas desse ano sejam mais novos do que ele e não consigam o mesmo ritmo de aprendizagem. Em casa, por sua própria conta está relembrando com o filho as famílias silábicas, por exemplo. Ele já havia esquecido boa parte do que aprendeu no ano anterior: “eu passo algumas palavras e letras para ele passar por cima e fazer sozinho. Aí eu falo: “parabéns”. Corrijo o caderninho, como se fosse uma escola. Ele gosta e pergunta: 'Mãe, o que a senhora escreveu aqui?' Aí eu vou ensinar pra ele, o que é que tá escrito ali. Ele vai aprendendo. Às vezes ele vê um negócio na rua, ele já lê uma palavra, ele já sabe”. Na escola sente um pouco de dificuldade quando precisa desenhar, fica chateado quando não consegue fazer igual à figura da tarefa escolar. Sobre as atividades de escrita, quando tem dúvida de alguma letra pergunta à Juliana: “eu pego na mão dele e ajudo ele a fazer”. Quanto à pesquisa, gostaria de descobrir as preferências do filho. Considera um problema o filho gostar de “fazer muita coisa ao mesmo tempo”: “Eu acho que com isso vou aprender como eu devo disciplinar ele na escola. E às vezes descobrir mais coisas que eu não conheço dele na escola também. Ou até mesmo em casa, no comportamento. Que por mais que a gente observe sempre falta alguma coisa que acontece na escola, a gente não percebe, ou ele mesmo não fala”. Para Juliana, aprender a ler e a escrever é importante em função de possibilitar a descoberta de “coisas novas”: “o Wesley, ele gosta muito de ler, muito de escrever, só que a gente às vezes não tem paciência, que tem muita coisa pra fazer. E para ele, esse descobrir das coisas, para criança é uma coisa interessante. Esse ler dele, aprender a ler, que ele possa ler sozinho, e escrever, que ele consiga entender aquilo que ele está escrevendo. Que às vezes ele escreve e não sabe aquilo que está escrevendo. Então a forma dele também de falar, que quando a gente lê e escreve a gente fala melhor. A dicção dele que às vezes falha muito”. A escola é um local de aquisição de conhecimento, e a mãe espera que ele possa aprender muito mais do que ela aprendeu: “Para um pai é muito importante que um filho venha aprender muito mais do que ele mesmo aprendeu”.

5.1.2. Confirmação e superação de expectativas

A análise da entrevista final realizada com as mães derivou os seguintes temas: a experiência de participar da pesquisa; mudanças no dia-a-dia após a experiência da pesquisa; atividades de leitura e escrita realizadas atualmente com a criança e o papel da pesquisa na aprendizagem da escrita; tipos de ajuda para a criança na aprendizagem da leitura e da escrita oferecidas em seu cotidiano; condições atuais da caixa doada para a criança na pesquisa; comentários da criança após a experiência de participar da pesquisa. Apresentamos a seguir cada tema com a fala de cada mãe (que está sempre em itálico, para diferenciá-la das perguntas da pesquisadora dentro do diálogo, bem como das sínteses das respostas).

A experiência de participar da pesquisa:

Ana *Foi bom porque eu não tinha muito interesse em ajudar ela a brincar, a escrever. Às vezes não (Adriely) tinha nem muita paciência, mas depois daquela experiência, mudei.*

Germana *Muito bom, foi muito bom para mim. Foi uma experiência muito boa.*

(Juliana)	Pesq.: Ficou mais próxima da filha. Entrava e saía de casa sem dar atenção à filha, mas durante a pesquisa, mesmo cansada quando eu chegava procurava saber como foi o dia dos filhos.
Gilvânia (Gislane)	<i>Para mim foi muito bom. Nunca tinha participado de uma coisa assim. Para dizer a verdade, tive muito pouca experiência.</i> Pesq.: Em quê? <i>Na orientação de observar mais a menina no estudo, na escola e em casa também. Praticamente eu não sabia. Sabia aquela obrigação de mãe, nunca tinha participado assim. Eu ajudei a desenvolver também.</i>
Andressa (Matheus)	<i>Foi uma coisa nova, foi muito bom.</i> Pesq.: Por quê? <i>Porque, nós tivemos mais próximos um do outro. Eu ensinando as tarefinhas dele, em casa, quando ele pegava uma folha. Junto, um aprendendo com o outro.</i>
Rosa (Gabriel)	<i>Para mim foi bom. Tem coisas que eu achava que o Gabriel não dava conta de fazer: a gente ler uma historinha para ele e ele conseguir fazer um desenho. Eu achava que ele não dava conta. Para mim foi uma descoberta. Ele desenvolveu muito E até hoje ele faz. O que a gente lê para ele, ele transcreve para o papel (no desenho). Igual ele fazia aqui ele faz em casa. Até ele gostou da experiência.</i>
Delma (Samuel Raff)	<i>Aprendi muito. Até ter mais paciência com a criança para ensinar.</i> Pesq.: Paciência, por que, você não tinha antes? <i>Muito não! Às vezes você está tão cansada que não para pensar. Mas agora eu paro mais, eu gostei.</i>
Juliana (Wesley)	<i>Interessante. A gente viu o interesse, o desenvolvimento, até onde poderia ir sua criatividade.</i>

Para as mães participar da pesquisa foi algo inédito e avaliado em geral de forma positiva. Das sete mães entrevistadas, cinco sentiram-se mais próximas das crianças após as experiências das SE. As mães de Samuel Raff e de Adriely tornaram-se mais pacientes nos momentos de acompanhar as atividades escolares das crianças. A constatação, pelas mães, de uma mudança desta natureza na relação cotidiana entre elas e as crianças possivelmente poderá ter efeitos na qualidade das interações vivenciadas na família, especificamente com o (a) filho (a), mas com a probabilidade se estender para outros filhos. Mãe e filho ficaram mais próximos, segundo a Andressa, durante as atividades de desenho, pintura, leitura e escrita: “junto, um aprendendo com o outro”. Para a Rosa, a experiência serviu para ela descobrir o potencial do filho de realizar tarefas de desenho, que ela mesma desconhecia. E, para a Gilvânia, participar da pesquisa teve um **impacto** direto na mudança de atitude em relação à filha e a ela própria, pois como a filha passou a lhe dar muito mais atenção do que antes, ocorreu um processo onde concluiu que ela (a mãe) também *se desenvolveu*.

Na subseção seguinte discutimos em conjunto as questões ***mudanças no dia-a-dia da criança** e ****papel da pesquisa na aprendizagem da escrita**, por serem complementares. As respostas das mães estão marcadas, respectivamente com um (*) ou com dois (**) asteriscos, obedecendo ao mesmo padrão de identificação das duas questões.

***Mudanças no dia-a-dia da criança, após a experiência/ **O papel da pesquisa na aprendizagem da escrita:**

Ana (Adriely)	<i>*Mudou, porque antigamente ela só queria brincar, de casinha, de boneca, mas agora ela diz: “mamãe eu quero escrever, eu quero desenhar, mas eu quero que você fique aqui igual a minha tia fez” (referindo-se à pesquisa). Aí eu vou fico um pouquinho, ela pega um livrinho, inventa uma historinha que não tem nada a ver, mas inventa, né?</i> <i>** Sim, como eu falei, ela quase não gostava de escrever, de ler. E agora ela fica pedindo: “Ah, mamãe escreve aqui para mim aprender a escrever”.</i> Pesq.: Ela continua com esse comportamento, ou foi somente depois da pesquisa? <i>Continua, foi bom porque ajudou ela. Antigamente ela chegava da escola e queria só brincar e depois da pesquisa ela se interessou mais.</i>
Germana (Juliana)	<i>*Mudou, acho que ela ficou mais querida. Ela dizia que ia aparecer na televisão. Todo dia tinha uma novidade para contar. Acho que ela se aproximou mais de mim e eu também dela. Na correria do dia-a-dia, algumas vezes eu chegava em casa e nem dizia “oi”.</i>
Gilvânia (Gislane)	<i>*Mudou sim. Ela observou mais as coisas, prestou mais atenção. Me obedece mais, eu não sei porque. Mas ela me obedece mais.</i>

	<p>Pesq.: Até isso mudou? <i>Até isso, porque ela praticamente quase não me obedecia e agora ela já me escuta mais, já me pergunta: “mãe, é assim?”; “tá certo assim?”. Então para ela foi muito bom, muito interessante. Ela achou muito bom e prestou muita atenção. Ela me pergunta várias coisas que antes ela não perguntava.</i></p> <p>Pesq.: Você pode dar um exemplo? <i>Ela me pergunta sobre coisas que ela vai fazer. Se ela vai fazer o nome dela, ela pergunta: “mãe, tá tudo certo?”. Ela escreve meu nome e pergunta: “mãe, aqui tá certo?”. Mas, às vezes está errado. Ai eu ensino ela.</i></p> <p>Pesq.: E ela aceita? <i>Ela aceita agora eu ensinar ela. Antes ela não aceitava. Ela queria fazer sozinha. Mas agora ela deixa eu ensinar. Pedir para mim fazer para ela fazer. Realmente para ela foi muito bom e para mim também.</i></p> <p><i>** A única coisa que ela entendeu melhor, foi escrever. Ela se interessa mais por escrever. Nem tanto ler, escrever. Ela vê os nomes e pega um papelzinho e fica escrevendo.</i></p>
Andressa (Matheus)	<p><i>*Muito. Nossa. Eu dar mais atenção para ele. Ligar mais para ele. Não deixar ele pegar as tarefêinhas e fazer sozinho. Eu prestava atenção muito no que ele falava, no que ele escrevia, no que ele desenhava.</i></p> <p><i>** Ajudou ele a ter mais vontade. A pegar um lápis. Porque antes para ele pegar um lápis e escrever era qualquer coisa e pronto. Hoje não. Hoje ele pega e fala a cor, ele conta a história. Ensinou muita coisa para ele.</i></p>
Rosa (Gabriel)	<p><i>*Mudou: eu aprendi que eu tenho que ter tempo para ele, no aprendizado em casa. De ler, de falar, de ele querer mostrar as coisas e eu ter aquele tempinho. Então, mudou! Antes da pesquisa eu fazia algumas vezes, mas não sabia que era importante. Fazia por fazer, mas depois eu aprendi a importância de estar mais presente em cada coisinha que ele faz.</i></p> <p><i>** Despertou ele, no sentido dele ver que cada livrinho tem coisas interessantíssimas, descobertas novas. Quando ele vê um livro, aquele dos insetos mesmo (que a pesquisadora deu para ele), ele diz: “Olha mãe é assim!”. Ele está descobrindo que tem muitas coisas interessantes, porque tem muitas coisas que ele não sabe. Alguém lendo para ele, ele vai aprender.</i></p>
Delma (Samuel Raff)	<p><i>*Olha ele já está até lendo. Acho que incentivou ele a ler.</i></p> <p><i>** O Samuel é muito avoadinho. Então ele não parava muito para prestar atenção e agora ele está parando mais.</i></p> <p>Pesq.: Avoadinho como? <i>Ele era bagunçado, ele melhorou bastante.</i></p>
Juliana (Wesley)	<p><i>*Gostava muito de desenhar. Desenha mais a família. Lembra das coisas que ele desenha.</i></p> <p><i>** Ele perdeu mais a vergonha. Ele já faz por ele mesmo. Não faz mais corpo mole. Ele sabia que tinha mais pessoas vendo ele. Poderia confiar em mais alguém.</i></p>

Para cinco das sete mães entrevistadas aconteceram mudanças significativas no cotidiano da criança após a experiência da pesquisa. Germana percebeu que a aproximação entre ela e Juliana foi recíproca: “acho que ela ficou **mais querida** (...) ela se aproximou mais de mim e eu também dela”. Para Delma, a experiência foi um incentivo para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com a mãe, no momento desta entrevista final, Samuel já estava lendo. Segundo Ana, Adriely passou a pedir sua presença ao desenhar e ao escrever, inclusive comparando o que fazia com os **momentos vividos nas SE**. Rosa foi brilhante ao afirmar que já agia de forma intuitiva, mas esporádica (portanto não disciplinada), quando despendia certo tempo para orientar o filho em suas dúvidas escolares. Foi a partir da pesquisa que reconheceu que atuava de forma correta, mas que sua ajuda teria que ser sistemática para possibilitar maior suporte no processo de aprendizagem de Gabriel. Gilvânia deu um depoimento comovente sobre o respeito e a obediência que Gislane demonstrou em seu comportamento conseqüentemente às atividades realizadas durante a pesquisa. Podemos inferir inclusive que pode ter acontecido o resgate da auto-estima materna em sua relação com Gislane, uma vez que, ela passou a demandar e aceitar as sugestões deste **outro social** tão marcante na sua vida.

Atividades de leitura e escrita realizadas com a criança:

Ana *Eu leio, mas ela ainda não aprende muito não. Algumas palavrinhas ela já sabe.*

(Adriely)	Pesq.: Você lê o que para ela? <i>Historinha. Às vezes eu coloco as letrinhas, as vogais. Ela já está sabendo as vogais e algumas letrinhas ela já sabe fazer.</i>
Germana (Juliana)	<i>A noite quando eu chego cedo ou quando eu não vou para o colégio ela pede para ler para ela. E ela só vive com papel na mão, é direto, o dia todo rabiscando, desenhando ela, desenhando o irmão dela. Isso aconteceu depois e durante a participação na pesquisa.</i>
Gilvânia (Gislane)	<i>Ela já me pede para ler uma historinha para ela. E aí ela começa a ler para mim também. Eu leio para ela e ela lê para mim.</i> Pesq.: Mas qual a frequência? <i>Leio mais nos finais de semana, quando estou mais descansada. Ela pede quase todos os dias para mim contar.</i> <i>Ela vai continuar sempre melhor. Ela teve um bom exemplo com isso.</i>
Andressa (Matheus)	<i>Nós estamos lendo mais. Eu estou lendo mais para ele hoje.</i> Pesq.: O que você lê para ele? <i>Leio mais historinha. Tem vez que eu leio revista. Mais assim coisas que interessam a ele, hoje na idade que ele tem.</i> Pesq.: Quantas historinhas ele tem? <i>Umás sete.</i>
Rosa (Gabriel)	<i>Leitura. Eu leio para ele. Ele pede. Tem muitos livrinhos de historinha, tem uma coleção completa lá e eu já li duas vezes.</i> Pesq.: Ele já tinha essa coleção? <i>Não. Comprou depois.</i> Pesq.: O fato de ele ter participado da pesquisa incentivou você fazer essa compra? <i>Com certeza.</i> Pesq.: Ele participou dessa compra ou você chegou com a coleção? <i>Ele participou, estava presente na hora da compra. Ganhou outra coleção, ele ganhou e já pediu para ler tudo. Já leu todas.</i>
Delma (Samuel Raff)	<i>Fazemos o dever dele daqui.</i> Pesq.: Mais alguma coisa? <i>Não!</i> Pesq.: Leitura de história? <i>Sim. Às vezes leio à tarde.</i> Pesq.: Ele pede? <i>Sim.</i>
Juliana (Wesley)	<i>Agora não, lá no colégio não estão passando. Não tenho tempo por causa do trabalho, ele está sempre dormindo quando chego.</i>

Somente Juliana, mãe de Wesley, não realizou atividades de leitura e escrita com o filho, por trabalhar a semana inteira e não ter tempo disponível. Delma basicamente restringiu-se a auxiliar nas tarefas escolares, e leu historinha para Samuel Raff algumas vezes no turno em que ficava em casa. Das mães que também trabalhavam o dia inteiro, Rosa foi que deu sistematização à leitura diária de histórias; também adquiriu novos livros para Gabriel, inclusive possibilitou ao filho o direito de escolha das historinhas no momento da compra. A mãe incrementou, dentro das suas possibilidades econômicas e do seu tempo disponível para se dedicar ao filho, os recursos familiares disponíveis que poderiam ser utilizados no processo de letramento de Gabriel. Germana, mãe de Juliana, e Gilvânia, mãe de Gislane, lamentaram-se por terem pouco tempo para se dedicar às filhas neste tipo de atividade, mas o fizeram dentro de suas limitações. Andressa, mãe de Matheus, e Ana, mãe de Adriely, que ficavam em casa, disseram que liam historinhas, e Ana também realizou atividades de leitura de palavras e identificação de consoantes.

Tipos de ajuda para o (a) filho (a) na aprendizagem da leitura e da escrita:

Ana (Adriely)	<i>Acompanhando ela na tarefinha de casa. Fazendo as palavrinhas com ela, ajudando ela a escrever.</i> Pesq.: Você tem lido historinha para ela? <i>Só com aquele livrinho (que foi doado pela pesquisadora ainda na reunião com as mães para explicar a pesquisa). Eu falo: “mamãe compra outro”, eu disse que vou comprar. Eu estou devendo isso para ela, ela fica cobrando.</i>
-------------------------	---

Germana (Juliana)	<i>Ajudando ela. Lendo para ela. Ela saber que tem alguém perto dela tentando fazer ela ter mais esforço escolar. Só que meu tempo é muito curto, então eu faço o possível. Ajuda muito dizer: vamos ler, vamos desenhar, vamos escrever.</i>
Gilvânia (Gislane)	<i>Eu acho que eu preciso me dedicar mais a ela do que mesmo o trabalho. Pesq.: Se você tivesse tempo como poderia ajudar? Acho que na hora que ela quiser que eu ensine ela, que ela pedir para ensinar ela a ler, com certeza vou fazer isso, já estou fazendo e vou continuar.</i>
Andressa (Matheus)	<i>Incentivando ele bastante. É o único jeito que eu posso ajudar ele.</i>
Rosa (Gabriel)	<i>O que eu estou fazendo: lendo para ele, pedindo para ele escrever determinadas palavras, coisas que aqui mesmo com o professor ele já faz. É um complemento em casa. Acho que é lendo, pedindo para ele escrever determinadas palavras que ele já conhece.</i>
Delma (Samuel Raff)	<i>Lendo com ele. Incentivar ele a ler mais, a mais leitura.</i>
Juliana (Wesley)	<i>Com livros. Comprei quebra-cabeça de letras. Ele vendo as letras ele junta e aprende a escrever.</i>

As mães disseram que realizaram atividades de leitura e escrita, as quais variaram da leitura de histórias, escrita de palavras, jogos com letras. Delma e Andressa falaram sobre o incentivo que podem oferecer aos filhos. Para Germana, a motivação da criança no tocante ao seu processo de letramento foi incrementada com a garantia da sua presença ao lado de Juliana. Gilvânia concluiu que precisa dedicar mais tempo para a realização deste tipo de atividades com Gislane e, ainda acrescentou o aspecto da continuidade. Ana admitiu que precisa adquirir mais livros de histórias, tanto Adriely pede como ela própria sabe da necessidade da filha. No momento da entrevista, Ana só tinha lido para Adriely o único livro doado pela pesquisadora no início do trabalho.

Condições atuais da caixa doada para a criança:

Ana (Adriely)	<i>Está do mesmo jeito. Os trabalhos da escola ela coloca dentro. A caixa de lápis rasgou, ela pediu uma bolsinha para guardar os lápis dentro da caixa.</i>
Germana (Juliana)	<i>Está com seus desenhos e materiais em casa. As folhas acabaram. Ela guarda os papéis dela na caixa.</i>
Gilvânia (Gislane)	<i>A caixa está lá. Ganhou mais papéis da minha patroa. Usa os materiais. Ela adorou. Mostrou a caixa para todo mundo e minha tia Denise disse para eu cuidar com muito carinho.</i>
Andressa (Matheus)	<i>Está lá inteirinha guardada, com os lápis dentro ainda, ele não deixa ninguém tocar. Ele usa mais o giz de cera, ele tem medo de acabar o lápis. Pesq.: E as folhas? Acabou, mas eu repus. Pesq.: E os livrinhos? Está lá guardadinho. Ele pediu até para mim encapar.</i>
Rosa (Gabriel)	<i>Está lá. Ficou muito bravo porque o apontador não tinha lâmina. Está tudo na caixa, algumas coisas já terminaram e eu comprei.</i>
Delma (Samuel Raff)	<i>Está guardadinha. Do mesmo jeito que você entregou. Ele usa e depois guarda. Pesq.: E os materiais? Está perfeito. Ele usa sempre.</i>
Juliana (Wesley)	<i>Utilizou tudo, escreveu desenhos.</i>

Nosso objetivo foi saber de que forma a caixa com os materiais de desenho, pintura e livrinhos foi utilizada pela criança em seu cotidiano. Todas as crianças guardaram a caixa com cuidado. As folhas tiveram que ser repostas pelas mães, até porque cada caixa tinha somente 20 folhas brancas e 10 coloridas. Foi gratificante sabermos que as crianças apreciaram o “presente” que preparamos para elas e que valorizaram sua utilidade após participarem da pesquisa.

Comentários da criança após a experiência de participar da pesquisa:

Ana (Adriely)	<i>Ela perguntou se ia ter de novo. Disse que gostou.</i> Pesq.: A mãe disse que não ia ter de novo. <i>Ela perguntou: nenhuma vez?</i> Pesq.: De vez em quando ela pede para ler a historinha. A mãe lê e diz pronto. <i>Ela diz: não mamãe, pronto não, você não deixou eu explicar, eu quero fazer igual minha tia.</i> <i>Agora eu vou ler e você vai explicar. Eu gostei, desenvolveu bastante.</i>
Germana (Juliana)	<i>Ela pergunta quando vai sair na televisão.</i> Pesq.: A mãe responde que não sabe se vão ver ou não. <i>Daqueles dias para cá ela desenha tudo. Agora ela tem mais frequência em pegar nos materiais, às vezes ela nem lembra de brincar de boneca. Começa a contar historinha sozinha, com os livros do lado. Ela diz que já sabe fazer o nome dela, diz: “hi, mãe fiz meu nome”.</i> Pesq.: E aquela maneira de escrever as letras ao contrário? <i>Ela já consertou. Algumas letras ela ainda coloca de cabeça para baixo, escreve o contrário. Mas ela está melhorando porque ela está vendo que não é daquele jeito que se escreve, tem que escrever direito. Ela conta da escola, das atividades, que já sabe fazer o nome dela. Quando ela chega com o dever de casa ela tem grande preocupação de fazer e pede ajuda da mãe. Ela deu uma avançada bem boa mesmo.</i> <i>Foi bom para ela e para mim. Agora ela tem cuidado de fazer o dever de casa com a ajuda da mãe.</i> <i>Acho que deveria ter mais.</i>
Gilvânia (Gislane)	<i>Não. De vez em quando ela pergunta por você. Mas não comentou mais depois da pesquisa.</i>
Andressa (Matheus)	<i>Ele perguntou se não ia mais ser filmado, se não ia mais na tia. Ele sentiu falta, muita falta.</i> <i>Passou umas três semanas perguntando.</i> <i>Quando o pai dele chegava em casa ele comentava que tinha sido filmado, era uma alegria só. Ele é uma criança muito quieta, tímida. Ele não fala com ninguém, é difícil ele conversar com as pessoas. Depois que ele foi filmado ele falava para todo mundo. Ele conversava contando o que tinha feito. Hoje ele já fala mais com as pessoas.</i> Pesq.: Você acha que até nisso a pesquisa influenciou? <i>Eu acho que sim. Até o jeito dele mudou.</i> <i>Antes era uma criança que só vivia para a televisão, da televisão vinha para o colégio e só.</i> Pesq.: Diminuiu o tempo dele na televisão? <i>Muito. Quando ele não está desenhando ou pintando, ele brinca com irmão.</i> Pesq.: Ele chegou a tentar ensinar alguma coisa para o irmão? <i>Já. Ele mostra para o irmão como pegar no lápis. Ele já tentou ensinar ao irmão escrever o nome dele. Pegava na mãozinha dele e ensinava ele.</i>
Rosa (Gabriel)	<i>Fala que gostou.</i> Pesq.: A irmã disse que queria conhecer a pesquisadora, ele disse que ela tinha o cabelo vermelho e perguntou que horas iria até sua casa (visita domiciliar). <i>Ele é muito tímido, e sua timidez atrapalha bastante. Quando ele está sozinho ele solta a imaginação. Em casa ele é muito solto.</i> <i>Foi muito bom. Com certeza, daqui para frente vou poder ajudá-lo muito mais.</i>
Delma (Samuel Raff)	<i>Ele perguntou se não ia ter mais. Ele gostou de ter participado.</i>
Juliana (Wesley)	<i>Perguntou por que não vai fazer mais, queria fazer mais.</i>

Quatro crianças demonstraram vontade em continuar as experiências vivenciadas nas SEs. De uma maneira geral, parecem ter apreciado as atividades, que, em certa medida, foram inéditas, ao menos diferentes das realizadas no cotidiano familiar. Adriely, quis reproduzir em casa a forma de leitura conjunta das SEs. Matheus interessou-se pelas atividades ao ponto de preferir a diversão proporcionada pela televisão. Numa rápida análise, ousamos afirmar, que este fato por si só resignificou até nossos próprios objetivos enquanto pesquisadores e educadores. Acreditamos no ganho substancial de qualidade de vida, quando uma criança troca a televisão pela leitura, por exemplo. Especialmente no contexto urbano, em que as oportunidades da criança de brincar ao ar

livre estão cada vez mais reduzidas, houve uma extensão do tempo de exposição aos programas de televisão (Castro, 1999).

Discussão dos dois relatos das mães: antes e após a pesquisa

É possível que a pesquisa tenha sido um incentivador significativo nas posteriores experiências de letramento da criança em seu ambiente familiar, impactando mais ou menos o cotidiano familiar, e, possivelmente, influenciando **os fundos de conhecimento** de cada uma dessas famílias. As mães reconhecem que podem incentivar suas crianças em seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Sabem que precisam dispor de materiais, especialmente livros infantis; mas algumas mães, perceberam, em nosso entendimento, principalmente que são necessários tempo e dedicação à criança para a execução dessas diversas atividades (leitura, escrita, desenho, pintura, etc.).

Nesse sentido, o exemplo da díade Gislane e Gilvânia é emblemático na superação de expectativas em relação à participação no estudo. Na entrevista inicial, a Gilvânia fez uma declaração sincera do relacionamento com a filha, em decorrência do seu temperamento de teimosia, da dificuldade de lidar com a frustração e de aceitar os conselhos maternos. Considerava-se inexperiente no acompanhamento da educação da filha tanto em casa como na escola, apesar de saber de sua “obrigação de mãe”. A experiência da pesquisa, para a mãe e também para nós mesmos, ultrapassou os próprios objetivos do estudo, uma vez que, no caso desta díade representou o estabelecimento de uma **relação de confiança** (McDermott, 1977) entre mãe e filha. A mudança significativa do comportamento da filha contribuiu para um redirecionamento no relacionamento mãe-filha. Gislane “observou mais as coisas, prestou mais atenção. Me obedece mais, eu não sei porquê. Mas ela me obedece mais (...) praticamente quase não me obedecia e agora ela já me escuta mais, já me pergunta: *mãe, é assim?; tá certo assim?* (...) Ela me pergunta várias coisas que antes ela não perguntava (...) Ela me pergunta sobre coisas que ela vai fazer. Se ela vai fazer o nome dela, ela pergunta: *mãe, tá tudo certo?*. Ela escreve meu nome e pergunta: *mãe, aqui tá certo?*. Mas, às vezes está errado. Aí eu ensino ela”. Gislane passou a aceitar as sugestões da mãe: “Ela aceita agora eu ensinar ela. Antes ela não aceitava. Ela queria fazer sozinha. Mas agora ela deixa eu ensinar. Pede para mim fazer para ela fazer. Realmente para ela foi muito bom e para mim também”.

Considerando a continuidade e a viabilidade de aperfeiçoamento da relação entre Gislane e sua mãe, esperamos ter localizado um dos aspectos discutidos por Valsiner (1997a) nas relações entre cultura e desenvolvimento da criança: a possibilidade da transferência das experiências vivenciadas em qualquer cenário de aqui-e-agora para o curso de vida geral da pessoa. Outrossim, enxergamos que a mudança aconteceu tanto para a mãe como para a criança, na melhor acepção do conceito de **bidirecionalidade do desenvolvimento humano** (Valsiner, 1994, 1997, 2006). Gislane mudou, e sua mãe também. Talvez o que precisava ser colocado no caminho de ambas fosse essa sugestão que oferecemos através da experiência da pesquisa. Porém, o que precisa ser frisado, no caso desta díade, não é que a nossa experiência foi algo absolutamente inédito e criativo, mas que teve um caráter catalisador na relação de confiança entre mãe e filha, especialmente no sentido de um reconhecimento da autoridade materna como alguém que “sabe mais” e que além do dever tem o prazer de ensinar. Essa novidade foi **co-construída** entre mãe e filha, **mediada** pelas SEs. O ensino dentro de um contexto de cuidado (Wolfendale, 1993) foi proporcionado por Gilvânia, através da sua capacidade de oferecer amor, segurança e confiança em Gislane. Ousamos afirmar que as SEs permitiram o ressurgimento desses sentimentos mútuos entre mãe e filha.

Na análise aqui realizada apresentamos os relatos das mães em dois momentos: antes e após a participação das díades nas SEs. Na seção seguinte analisaremos os acontecimentos ocorridos durante as SEs, ou seja, as dinâmicas das interações mãe-criança nos eventos de letramento realizados nos contextos estruturados criados especificamente para nosso estudo.

5.2. Dinâmica das Experiências de Letramento em SEs

A descrição da dinâmica dos processos interativos das experiências de letramento planejadas e vivenciadas pelas oito díades foi possibilitada pelos dados das respectivas sumarizações, já explicitadas em momento anterior. Discutiremos aqui os resultados obtidos através da realização dos eventos classificados em orais e gráficos (ver quadro 9). As atividades foram realizadas tanto pela mãe quanto pela criança, em determinados eventos, ou exclusivamente por uma ou por outra, dependendo da SE. Por exemplo, a leitura de história foi realizada somente pela mãe. A escrita do nome próprio foi realizada exclusivamente pela criança. A escrita de elementos do desenho, dependendo da interação da díade no momento da tarefa, pôde ser realizada pela mãe e pela criança.

As crianças adaptaram-se, cada uma em sua SE individualizada, ao local de filmagem com muita rapidez. Os equipamentos de gravação, especialmente a câmera de vídeo disposta em tripé, foram apresentados para as crianças logo no primeiro encontro. As crianças dispersaram-se, em alguns momentos, as atividades, por exemplo, olhando para a câmara ou para as pessoas que estavam filmando (a pesquisadora e a auxiliar). Elas desenharam, pintaram, escreveram, copiaram, criaram e narraram histórias. Escreveram como sabiam: de forma quase independente elaboraram seus nomes próprios, ou ainda, cada uma apoiadas pela mãe, conseguiram escrever palavras e até frases. Todas as produções gráficas realizadas foram identificadas com os nomes das crianças. Do mesmo modo, os elementos dos desenhos foram registrados pela mãe ou pela própria criança. Relembramos às díades, em geral, após a realização da atividade de desenho com pintura, a identificação da folha com o nome da criança, assim como dos elementos do desenho.

Na 1ª SE as crianças pareciam contentes em conhecer a caixa e todos os materiais nela contidos e olharam atentamente cada item apresentado. A pesquisadora mostrou, em primeiro lugar, através de uma pergunta (e também já sorrindo para a criança), o nome que estava colado (em letras de forma maiúsculas) na frente da caixa. Todas as crianças reconheceram seus nomes em suas respectivas caixas. Percebemos o contentamento das crianças, externado também pelo sorriso de cada uma, ao conseguirem reconhecer seus nomes nas caixas e ao conhecerem os itens das mesmas. Melhor ainda foi o momento da 4ª e última SE, onde as crianças chegaram sabendo que levariam suas caixas para casa, conforme o que foi combinado com elas no primeiro encontro. Sentimos que este momento foi esperado com emoção por todas as crianças. Até a forma como algumas vieram mais bem vestidas, demonstrou que a data estava sendo especial de alguma forma. Vejamos a seguir os resultados obtidos a partir de cada um destes eventos orais ou gráficos nas SEs realizadas com as díades mãe-criança. Esclarecemos que a díade D6 - Gabriel e Rosa foi excluída da presente análise em decorrência de estar analisada microgeneticamente, na seção posterior. Os resultados das díades serão apresentados de forma diferenciada em cada tipo de evento de letramento.

5.2.1. Eventos orais

Subdividimos os eventos orais em quatro categorias: leitura de história para a criança, reconto de história pela criança, audição do reconto e narrativa de história a partir de uma gravura. A leitura de história aconteceu na 1ª, 2ª e 3ª SE; o reconto, na 2ª SE; a audição do reconto, na 3ª SE; e a narrativa de história a partir de uma gravura, na 4ª SE. Os dados estão apresentados a seguir conforme as respectivas sumarizações das quatro SEs, em cada uma das oito díades mãe-criança.

5.2.1.1. Leitura de história para a criança

A leitura de história para a criança foi uma atividade de extrema importância no estudo e foi realizada na 1ª, 2ª e 3ª SEs. A mãe da criança lia a história selecionada para a ocasião, e, também poderia fazer a releitura, caso a criança demonstrasse interesse. Na 1ª SE, as crianças ouviram a história *Chapeuzinho Vermelho*, na 2ª e 3ª SEs, ouviram a história *Amigos*. O tempo de leitura de cada SE está entre parênteses logo após sua identificação. No início da descrição das SEs de cada díade, contamos o tempo total de leitura e analisamos a dinâmica da interação mãe-criança daquela díade em todos os eventos de leitura que ocorreram nas SEs. E, ao final, analisamos os resultados globais sobre essa atividade de leitura de história. Vejamos como cada díade participou e interagiu nestes momentos.

D1- Adriely e Ana:

O tempo total de leitura, nas três SEs, foi de 7min. Na 1ª SE (2min), a mãe disse que contaria a história *Chapeuzinho Vermelho*, e perguntou se a filha conhecia a história. A criança respondeu que sabia e que era Chapeuzinho Vermelho. A leitura da mãe foi direta, rápida e com pouca entonação. Adriely ficou atenta à leitura da mãe. Na 2ª SE (3min), assim que a filha sentou a mãe falou que lia uma historinha. A leitura da mãe foi um pouco lenta, quase sem entonação. Adriely acompanhou a leitura atentamente. A mãe fez somente dois comentários durante sua leitura: pediu para a filha prestar atenção no momento que ela desviou o olhar para a porta da sala; solicitou à criança para olhar as figuras da história. Na 3ª SE (2min), Adriely ficou atenta à leitura da mãe, que manteve o seu padrão de leitura: rápida e quase sem entonação. Ana leu para a filha da mesma forma como fez no grupo de mães que participou, com fraca entonação de voz, o que tornou a leitura pouco emocionante, apesar de correta. Adriely já conhecia a história *Chapeuzinho Vermelho*, e manteve a atenção nas três SEs durante todos os momentos de leitura.

D2- Sarah Lygia e Eliane:

O tempo total de leitura foi de 9min. Na 1ª SE (4min), a mãe começou a leitura assim que a pesquisadora deu o sinal. Sem fazer comentário anterior com a filha, iniciou a leitura, que prosseguiu direta, sem interrupções, mas com certa entonação. Sarah Lygia acompanhou a leitura com atenção, olhando para cada página. Ao final da história a mãe sorriu para a filha e para as pesquisadoras, e, em seguida, a mãe perguntou se a filha queria ouvir novamente a história. Sarah Lygia respondeu meneando a cabeça positivamente e acompanhou a releitura com a mesma atenção da primeira vez. Na 2ª SE (3min), a mãe disse à filha que lia a historinha *Amigos*. Sarah Lygia acompanhou a leitura com considerável atenção, mas desviou o olhar do livro em alguns momentos. Na 3ª SE (2min), a mãe perguntou se a filha desejaria ouvir a mesma história do encontro passado. Sarah Lygia concordou e permaneceu atenta à leitura. A mãe leitura manteve o padrão de leitura em todos as SEs: direta, sem interrupções e com certa entonação.

D3- Juliana e Germana:

O tempo total de leitura foi de 24min. Na 1ª SE (6min), a mãe fez uma leitura interessante comentando passagens, fazendo perguntas à filha sobre o que acontecia em algumas páginas. Juliana pareceu gostar da forma como a mãe lia, rindo em determinadas partes. A mãe usou o dedo indicador esquerdo para guiar sua leitura. Na penúltima página do livro, a mãe pensou que a história tinha terminado, mas a pesquisadora falou que ainda não. Então a mãe continuou a leitura até o fim realmente. Em seguida, perguntou à filha: “Gostou da história? Então agora vamos escrever”. Juliana concordou meneando a cabeça. Na 2ª SE (12min) Juliana chegou muito sorridente. A mãe solicitou atenção da filha para a história. Apontando as frases como o dedo, fez uma leitura lenta e quase silabada. A expressão facial de Juliana foi de certa estranheza em algumas páginas do livro. Ficou um pouco dispersa, possivelmente por causa do barulho externo de fogos de artifício. Nesse momento, Juliana estava **metacomunicando** seu incômodo, mas não foi possível saber se por causa do barulho ou do conteúdo da história. A mãe comentou cada página, antes e depois de leitura, sobre determinados detalhes das ilustrações. Em seguida, propôs a atividade desta SE, perguntando se a filha poderia contar esta historinha. Juliana respondeu meneando negativamente a cabeça. Então perguntou se Juliana desejaria ouvir a história novamente para tentar contar depois. Com a resposta positiva da filha, fez então a releitura da história. Juliana continuou dispersa como da primeira vez. A mãe, ao contrário, esteve concentrada na atividade e se empenhou nos comentários. Na 3ª SE (6min), a mãe propôs a atividade da SE, e em seguida perguntou se Juliana desejava ouvir a história novamente. Juliana concordou, sempre meneando a cabeça. Juliana esteve atenta à leitura, às gravuras e aos comentários da mãe. No meio da história, a mãe pediu para filha prestar atenção, uma vez que, ela é quem contaria, em seguida, a história. Juliana algumas vezes olhou para a mãe admirada. A maior parte do tempo permaneceu séria, mas sorriu algumas vezes com os comentários da mãe em determinadas passagens. Chamou nossa atenção a forma como a mãe compensou seu estilo praticamente silabado de leitura, esforçando-se para realizar uma leitura interessante, comentando algumas passagens das histórias, buscando a atenção da filha, sorrindo em determinados momentos.

D4- Gislane e Gilvânia:

O tempo total de leitura foi de 17min. Na 1ª SE (4min), durante a leitura, ao terminar as duas primeiras páginas, a mãe olhou para a filha para ver sua reação. Depois não fez mais. Gislane permaneceu imóvel olhando para o livro com a mão no rosto e a outra na mesa. Não fez nenhuma expressão, seu rosto esteve sério. Quando a mãe chegou ao fim da história fez uma expressão de espanto e perguntou à filha: “Entendeu?”. Gislane confirmou levemente com a cabeça uma vez somente. Na 2ª SE (8min), Gislane acompanhou atentamente a leitura olhando as gravuras com interesse. Durante a releitura, porém, não demonstrou o mesmo interesse da primeira vez. Desviou seu olhar várias vezes. Na 3ª SE (5min), antes de iniciar a leitura a mãe insistiu para a filha contar a história após o término. Pareceu-nos ter combinado isso com a filha em casa, mas Gislane não concordou. Ao proceder dessa forma a mãe estava desviando-se da atividade proposta no início da SE. Gislane não acompanhou toda a leitura com atenção, olhou as gravuras somente em alguns momentos.

D5- Matheus e Andressa:

O tempo total de leitura foi de 14min. Na 1ª SE (3min), durante a leitura, mãe comentou as gravuras da história em todas as páginas. Matheus acompanhou a leitura olhando as ilustrações com atenção. Na 2ª SE (4min), a mãe comentou algumas páginas para o filho, apontou para determinadas partes do desenho, à medida que lia a frase. Percebendo que o barulho das outras crianças (da sala de aula ao lado) distraiu o filho, pediu sua atenção para a história, ao que Matheus obedeceu prontamente sua mãe, olhando fixo para o livro. Mas também se distraiu olhando para a nossa câmera. Segurou o filho caçula no colo (Felipe) com uma mão e, com a outra, passou as páginas do livro. Felipe também olhou para a câmera, pareceu espantado e também prestou atenção à leitura olhando as gravuras em alguns momentos. A mãe quase não conseguiu ler o nome do segundo urso da historinha, *Yutha*. Na 3ª SE (7min), a mãe informou ao filho que lia a história novamente, mas esqueceu de perguntar se ele queria ouvir outra vez, de acordo com as instruções iniciais da pesquisadora. Como na leitura da SE anterior, a mãe comentou algumas páginas para o filho, que também fez três comentários em diferentes partes da história. Ele esteve disperso no início, mas depois se concentrou na leitura. Seus comentários foram como complementos da leitura de determinadas páginas. A mãe confundiu-se novamente no final da história com o nome do segundo ursinho, riu com sua confusão. Quando a mãe perguntou se ele queria ouvir a história novamente, constatamos que se confundiu com o momento de fazer a pergunta. Matheus confirmou com a cabeça. A mãe leu novamente a história de forma semelhante à primeira vez. Desta segunda vez Matheus esteve menos atento, e até um pouco inquieto: desviou várias vezes seu olhar do livro, bocejou, segurou o rosto com as mãos, se espreguiçou, bateu as mãos na mesa e nos ombros, olhou para o irmão. Felipe ficou ao lado da mãe, mexendo na mesa, mas somente no final incomodou a leitura da mãe puxando o livro para si. A mãe não deixou e pacientemente continuou sua leitura. Mais uma vez, a mãe confundiu-se com o nome do segundo ursinho.

D7- Samuel Raff e Delma:

O tempo total de leitura nas duas SEs foi de 7min. Na 1ª SE (3min), a mãe falou ao filho que contaria uma história. Realizou a leitura apontando as palavras com o dedo indicador. Em certo momento Samuel Raff retirou a mão da mãe porque atrapalhava de ver as gravuras. Samuel Raff esteve disperso, a mãe chamou sua atenção para a leitura duas vezes. Mas ela pareceu achar gozada sua falta de concentração na atividade e até sua teimosia em querer ver outra história do mesmo livro. Quando a mãe terminou a leitura, Samuel Raff quis passar para outra história, a mãe disse então que hoje leriam somente esta história e perguntou se ele queria ouvi-la novamente. Mas ele insistiu em passar as páginas para outra história. A pesquisadora perguntou também se ele gostaria de ouvir a história novamente. Ele disse que queria ver outra história, mas a pesquisadora também respondeu que hoje só leriam *Chapeuzinho Vermelho*. Na 2ª SE (4min) a mãe falou que lia uma história para o filho. Iniciou a leitura com pouco entusiasmo, e como na SE anterior continuou lendo acompanhando as letras com o dedo indicador, com um detalhe: posicionou a outra mão para apoiar a cabeça, como se não estivesse 100% na tarefa. Pensamos que a postura da mãe repercutiu na pouca disposição do filho para ouvir a história. Samuel Raff ficou um pouco disperso. Olhou em

volta da sala, mexeu com as mãos. A mãe tentou prender sua atenção, fazendo alguns comentários, e sua leitura tem certa entonação. Foi a partir do momento em que ficou mais próxima do filho, retirando a mão da cabeça e passando a dar mais cor à leitura, que Samuel Raff não tirou mais os olhos do livro. Na 3ª SE não houve leitura. Após ouvirem a história no gravador narrada na 2ª SE, a mãe propôs a atividade e Samuel Raff começou em seguida a copiar a primeira frase da história.

D8- Wesley e Juliana:

O tempo total de leitura nas três SEs foi de 11min. No início da 1ª SE (3min), a mãe perguntou se ele estava envergonhado. Ele responde que não. A pesquisadora quis saber o que ela havia perguntado, pois não conseguiu escutar. A leitura da mãe foi rápida. Wesley ficou atento. Ao terminar perguntou se o filho entendeu. Como ele respondeu sim, então pede para ele dizer o que entendeu. Ele falou em seguida. Na 2ª SE (4min), antes de iniciar a leitura, a mãe disse ao filho que leriam outra historinha. Wesley esteve atento à leitura da mãe, que foi um pouco menos rápida do que na SE anterior e a mesma comentou algumas páginas para o filho. Na 3ª SE (4min), a mãe propôs a atividade e, em seguida perguntou ao filho se desejava ouvir a história novamente, que respondeu sim.

Discussão da leitura de história para a criança:

Na 1ª SE, as mães realizaram a atividade de leitura da história *Chapeuzinho Vermelho* com empenho. Cada uma, ao seu modo, esforçou-se nesta primeira leitura. O objetivo principal de iniciar o contato com a leitura no contexto da pesquisa foi atingido. Observamos que algumas mães interagiram mais com as crianças enquanto liam, através de comentários sobre as ilustrações, perguntas e afirmações sobre o tema da história. Outras se detiveram ao texto da história, do começo ao fim da leitura. As crianças interessaram-se por este momento, independente da forma como suas mães leram para elas. Demonstraram interesse pela atenção despendida para elas durante a leitura da história. Para algumas crianças, este momento representou praticamente a primeira vez que a mãe leu uma história para elas. Algumas crianças dispersaram-se olhando para locais da sala, pessoas ou objetos, mas, no geral, deram atenção à atividade de leitura realizada por suas mães. Na 2ª e na 3ª SE as mães também realizaram a atividade de leitura – da história *Amigos*, com muito interesse e empenho. Na 2ª SE, as crianças foram orientadas a prestarem bastante atenção em virtude do reconto proposto para o próximo momento de atividade.

Sobre a continuidade entre o lar e a família, existe uma relação entre **escutar histórias** em voz alta no período que antecede a alfabetização da criança e o seu sucesso escolar posterior, em decorrência de ser exposta a um uso da língua que estimula o desenvolvimento de estratégias de processamento de linguagem importantes para o seu êxito escolar (Kroll conforme citado por Rego, 1988):

De todas as variáveis estudadas, a que mais se correlacionou com o conhecimento da língua escrita revelado pelas crianças ao ingressar na escola e com sucesso das mesmas na escola, foi a atividade de ler histórias em voz alta para a criança nos anos que antecederam a instrução formal em leitura. A performance das crianças que haviam sido expostas a este tipo de experiência foi mais alta tanto em testes de compreensão de leitura como em tarefas de escrita (Rego, 1988, p. 106).

Não podemos afirmar que as oito crianças do nosso estudo terão êxito no período escolar de alfabetização, para o que um estudo longitudinal com o acompanhamento do histórico escolar da criança seria indicado neste caso. Baseados no depoimento das mães sobre as mudanças ocorridas no cotidiano das crianças, após a experiência de participar da pesquisa; e, ao mesmo tempo, supondo que essas mudanças obtenham um caráter de continuidade e estabilidade na execução de atividades que envolvam a leitura e a escrita, então, podemos inferir que as crianças poderão ter êxito no período de alfabetização, e, ainda mais, esperamos que elas desenvolvam especialmente o gosto pela leitura.

5.2.1.2. Reconto da história *Amigos pela criança*

A atividade de reconto ocorreu durante a 2ª SE. Consideramos reconto a narrativa oral da criança, com apoio auditivo (a leitura realizada pela mãe no início desta SE) e visual (o livro com a história ficou a disposição da criança sobre a mesa). As narrativas serão apresentadas de duas maneiras: apresentaremos primeiro, a história recontada pela criança, representada de forma fiel, segundo as proposições, sem repetições de diálogos entre os participantes; em seguida, transcrevemos integralmente o diálogo que ocorre no momento do reconto, através de um quadro de três colunas (uma coluna para cada participante – pesquisadora, mãe e criança), em que registramos na fonte *itálico* as falas das crianças referentes ao reconto da história, para diferenciá-las das falas de diálogo que ocorreram simultaneamente (da mãe, da pesquisadora e da própria criança). As observações e contextualizações de alguns turnos estão registradas entre parênteses. Por último, faremos a análise de cada díade selecionada neste momento do reconto.

A história recontada por Adriely:

Título: *Iutah*

Era um ursinho que andava sozinho. Ele tava dormindo. De noite ele tava na água brincando. E de noite ele viu o papai Noel. E ele queria uma coisa. Ele tava pensando o que queria. Aí o papai Noel jogou uma coisa lá. Ele falou que era uma bola que não era. Que tinha pelinho. Ele cheirou. E ele se lambia era o quê. O papai Noel jogou um presente que era um ursinho, um amigo. E o nome dele era Iutah. E eram feliz.

Reconto de D1- Adriely e Ana:

Pesquisadora	Ana	Adriely
1- Era uma vez...		
	2- Aqui olha, vai olhando e contando, igual como você faz em casa.	
		3- <i>Era um ursinho, que andava sozinho.</i>
4- Muito bem!		
		5- <i>Ele tava dormindo.</i>
6- Ele tava...		
	7- Ele tava o quê, que eu não entendi.	
		8- <i>Tava dormindo.</i>
	9- Tava dormindo.	
		10- <i>De noite ele tava na água brincando. De noite ele viu um papai Noel. E ele queria uma coisa. Ele, ele tava pensando no que queria</i>
11- Ele tava...		
		12- <i>Pensando no que queria. Aí o papai Noel jogou uma coisa lá. Ele falou que era uma bola que não era. Que tinha pelinho. Ele cheirou. E ele se lambia era o quê. O papai Noel jogou um presente que era um ursinho, um amigo. E o nome dele era...</i>
13- Deixa a mamãe ajudar.		
	14- <i>Iutah.</i>	
		15- <i>Iutah.</i>
16- Que linda história! Muito bem!		
		17- <i>E eram feliz.</i>

	18- E aí que nome você vai dar para a historinha agora?	
		19- <i>Iutah.</i>

A narrativa durou somente 2min. Assim que Ana propôs a atividade desta SE Adriely ficou tímida, com a mão na boca. Ana disse que ela faria como já fez em casa, e que passaria as páginas do livro para ela recontar a história. Ela concordou em seguida, superou a timidez em poucos minutos e narrou página por página com bastante empenho. Ela começou com a ajuda da pesquisadora [T1]: “era uma vez”. Ana ajudou passando as páginas do livro até sua finalização [T17]: “E eram feliz”. Interessamo-nos especialmente pela superação da timidez de Adriely, de modo que, ela conseguiu realizar seu relato de forma prazerosa. Ela se **engajou** na situação, já havia feito algo semelhante em casa como lembrou sua mãe [T2], esforçou-se em compreender o que estava sendo proposto nesta atividade e deu o melhor de si ao realizá-la, pois, provavelmente, percebeu que os adultos à sua volta estavam realmente interessados em lhe proporcionar essa oportunidade (Smith, 1989).

A história recontada por Sarah Lygia:

Título: *O ursinho engraçadinho*

Era uma vez um urso. Ele brincava sozinho. Quando tava com fome caçava foca. Ele era muito preguiçoso, gostava de dormir. Aí ele foi lá brincar com uma companhia, mas não deu. Aí ele continuava brincando só. Tava uma noite muito escura. Ele viu um negócio grande lá em cima. É papai Noel. Aí ele ficou olhando pra cima. E aí ele andou, andou, andou e começou ficando de manhã. Foi lá enfiou a mão e jogou uma coisa redonda e branca. Ele olhou a coisa foi lá e pegou. E se eu lambesse será o que é. E depois ele foi lá e lambeu. Tinha mandado uma urso. Papai Noel tinha mandado a urso para brincar com ela. E eles brincaram juntos e ficaram felizes para sempre.

Reconto de D2- Sarah Lygia e Eliane:

Pesquisadora	Sarah Lygia
1- A pesquisadora perguntou como poderia começar a história. Sugeriu começar com "Era uma vez....".	
	2- (Sarah Lygia concordou e começou a narrar em seguida): <i>Era uma vez...</i> (Mas, antes de continuar, Sarah Lygia perguntou): “Posso falar qualquer um nome para ele?”
3- Pode.	
	4- (Sarah Lygia criou uma frase para página e demonstrou bastante interesse em narrar a história): <i>Era uma vez um urso.</i> <i>(...) E eles brincaram juntos e ficaram felizes para sempre.</i>
5- A pesquisadora disse no final: "que linda história, Sarah, muito bem".	

A narrativa durou 4min. Sarah Lygia não concordou em realizar o relato no início desta 2ª SE, como estava previsto no roteiro, mas mudou de idéia no final do encontro, quando novamente sugerimos o relato da história. Perguntamos como ela poderia começar a história, sugerindo o começo [T1]: "Era uma vez....". Sarah Lygia concordou e começou a narrar em seguida [T2]: "Era uma vez....", perguntando imediatamente após: “Posso falar qualquer um nome para ele?”. Em seguida à nossa resposta positiva, ela narrou sem interrupções sua história até o final [T4]. Eliane permaneceu em silêncio, passou as páginas, e Sarah Lygia criou uma frase para cada página, demonstrando bastante interesse em narrar a história. Mãe e filha pareciam divertir-se com a história recontada. A pesquisadora emocionou-se no final e disse [T5]: “Que linda história, Sarah, muito bem”. Nesse sentido, remetemos ao que Dyson (2001) discute sobre as **práticas simbólicas**

culturais da infância: Sarah demonstrou prazer nesta atividade do reconto, que realizou utilizando seus recursos simbólicos, textuais e culturais revelados através da sua capacidade de adaptar-se e de improvisar à atividade proposta nesta SE. A improvisação veio pela pergunta: “posso falar qualquer nome para ele?”; e a adaptação foi meteórica, Sarah dominou e brilhou em cena em questão de segundos. E o que é melhor de tudo: divertiu-se, divertiu a mãe e nos emocionou.

A história recontada por Matheus:

Título: *Urso*

Um urso. O urso tava dormindo dentro da água. O urso tava pegando um passarinho para comer. O urso vê o papai Noel. O papai Noel jogou um saco. Só que era o urso grande. Aí o urso ia pegar. Ele tava vendo. Ele tava cheirando. Ele ia comer. Era um urso grande. Ele foi sair. Fim.

Reconto de D4- Matheus e Andressa (1ª tentativa):

Andressa	Matheus
1- (A mãe disse que ele contaria a história do jeito que quisesse): “Abre o livrinho e conta para a mamãe a história”. (E perguntou): “que bichinho é esse?”	
	2- <i>Um urso.</i>
3- É? Ele é pequenininho ou grande?	
	4- <i>Grande.</i>
5- Ah, então ele é um urso... (para o filho responder)	
	5- <i>Grande.</i>
6- Aqui, vamos ver aqui. E o que ele tá fazendo aqui?	
	7- <i>Dormindo.</i>
8- Dormindo? Ele é o que então. Que é que ele tá fazendo? Ele tá dormindo, então ele é...	
	9- <i>O urso.</i>
10- Não, ele é o urso que tá dormindo, né. Mas o quê que ele é?	
	11- <i>O urso.</i>
12- Aqui ele tá fazendo o quê. Olha, o urso.	
	13- <i>Dormindo.</i>
14- Não, aqui oh, aqui oh, o quê que ele tá fazendo aqui?	
	15- <i>Brincando.</i>
16- Brincando, brincando com o quê?	
	17- <i>Com um passarinho.</i>
18- É! Hum! Aqui ele tá fazendo o quê, ele tá pegando uma coisa para fazer o quê? Hum?	
	19- <i>Pra comer.</i>
20- Ah! E o quê que ele tá olhando aqui? E o quê que o urso tá fazendo aqui?	
	21- <i>Tá fazendo... Tá sentado.</i>
22- Fazendo o quê?	
	23- <i>Vendo o papai Noel.</i>
24- Vendo o papai Noel. Aonde?	
	25- <i>Aqui!</i>
26 - (a mãe riu). Aqui, o quê que ele tá fazendo, aqui o urso.	
	27- <i>Tá olhando o papai Noel.</i>
28- Hum! E o que mais, hum?	
	29- <i>Jogou um saco de urso grande.</i>
30- Aqui ele tá fazendo o quê. Tá fazendo o que aqui, oh? Ele tá... O quê que ele vai pedir pro papai Noel aqui? O quê que ele tá fazendo aqui? Ele tá... (A mãe riu). Aqui oh, o quê que você faz quando quer fazer uma coisa, você faz primeiro o quê? Hum?	
	31- <i>Joga o saco, ele cheira, e tem o urso</i>

	<i>grande.</i>
32- É? Aqui ele fez o quê?	
	<i>33- Jogou o saco que ele foi pegar.</i>
34- É? Hum! Aqui.	
	<i>35- Depois ele viu.</i>
36- Ele viu o quê?	
	<i>37- Ele viu o saco.</i>
38- Huum! E aqui?	
	<i>39- Ele tá choran, tá chi... (Matheus se confundiu com as palavras).</i>
40- (A mãe tenta ajudá-lo e incentivá-lo): Pode falar.	
	<i>41- Tá cheirando.</i>
42- Cheirando...	
	<i>43- E, o saco.</i>
44- E aqui? Aqui, oh?	
	<i>45- O urso tá querendo, tá querendo comer.</i>
46- É? Hum! E aqui?	
	<i>47- Ele viu um urso grande.</i>
48- Esse aqui é o...	
	<i>49- Urso grande.</i>
50- E esse?	
	<i>51- Urso pequeno.</i>
52- Hum! Aqui?	
	<i>53- O urso pequeno e o urso grande.</i>
54- Eles tão fazendo o quê?	
	<i>55- Saindo.</i>
56- É?	
	<i>57- Fim.</i>

Esta primeira tentativa durou 5min entre perguntas e respostas. Aqui Matheus não conseguiu realizar uma narrativa, apesar dos esforços de Andressa. Ela disse que ele contaria a história do jeito que quisesse [T1]: “Abre o livrinho e conta para a mamãe a história”. Aos poucos ele foi se soltando ao responder as perguntas da mãe sobre cada página. Ambos se divertiram com as respostas dadas por Matheus, rindo juntos em determinadas momentos. O irmão Felipe também prestou atenção às respostas do Matheus em quase todas as páginas. Vejamos abaixo a segunda tentativa:

Reconto de D4- Matheus e Andressa (2ª tentativa):

Pesquisadora	Matheus
1- Que tal se a gente começar assim: “era uma vez”	
	<i>2- Um urso. Era uma vez um urso...</i>
3- (Falou para a mãe): Pode ir passando as páginas para ele.	
	<i>4- O urso tava dormindo dentro da água.</i>
5- Isso!	
	<i>6- O urso tava pegando um passarinho para comer. (...) Fim.</i>
7- (Todos riram). A pesquisadora disse: Que legal! Muito bem!	

A narrativa durou 3min. No final do encontro, a pesquisadora, **orientada para o objetivo** de proporcionar outra experiência de letramento para a criança, perguntou se ele queria novamente contar a história. Ele confirmou positivamente com a cabeça. Andressa então perguntou: “Você não vai contar a história, não?” A pesquisadora perguntou se poderia pegar o gravador. Ele respondeu que sim. Então a pesquisadora sugeriu [T1]: “que tal a gente começar, era uma vez...”. Ele respondeu dando continuidade [T2]: “... um urso, era uma vez um urso” e recontou a história [T4 e T6] narrando uma frase curta para cada página. Naquele momento, o irmão Felipe, que estava no

colo da mãe, permaneceu atento à história narrada por Matheus. Ficou quietinho escutando. A pesquisadora pediu para a mãe passar as páginas do livro. A mãe permaneceu em silêncio durante toda o relato, rindo somente com o final da história. A pesquisadora disse: “que legal, muito bem!”. E foi até a mesa para desligar o gravador. No final, a pesquisadora perguntou se ele gostou de contar a história, ao que ele confirmou com a cabeça. Desta vez a mãe limitou-se a passar as páginas do livro enquanto Matheus criava suas frases, uma **mudança de atitude** que pode ter feito a diferença, possibilitando que a criança superasse as dificuldades da primeira tentativa. Outro aspecto pode ter influenciado na qualidade dessa narrativa: o contato com o conteúdo da história desde o início da SE, através da primeira tentativa de narrativa e das atividades de desenho e pintura. A esse respeito Silva e Spinillo (2000) afirmam que “as crianças são sensíveis às **situações de produção**, de forma que a habilidade narrativa pode emergir em uma situação, porém não em outra” (p. 343). Não houve uma combinação entre a pesquisadora e a mãe, aconteceu espontaneamente nas interações decorridas nesta SE. Justamente essa atitude inesperada da mãe, de sair de cena temporariamente, extrapolou os **limites** propostos nas instruções iniciais desta SE, e possibilitou a **construção da novidade**, resultando na própria narrativa da criança.

Discussão do relato:

Das oito crianças, três não concordaram em realizar o relato (Juliana, Gislane e Gabriel). Nos casos de Gabriel e Juliana, é provável que a timidez tenha sido o fato que interferiu neste momento da atividade. Para Gislane, no entanto, pareceu-nos que ela estava discordando da mãe, naquele determinado momento. Das cinco que relataram a história, duas crianças fizeram no início da SE – Adriely e Samuel Raff, e duas no final – Sarah Lygia e Wesley. A quinta criança, Matheus, relatou a história nos dois momentos, no início e no final da SE. A pesquisadora incentivou a segunda narrativa de Matheus, porque a primeira tentativa da díade ficou restrita a perguntas e respostas. O objetivo desta atividade foi dar continuidade ao processo de contato com a leitura e a escrita no contexto da pesquisa, incentivando a participação direta da criança pelo relato. O fato de a criança ter um objetivo específico na tarefa pode ter contribuído para o êxito nesta atividade – no estudo a criança recebeu a orientação da mãe, de que precisaria prestar atenção na leitura, porque, em seguida, ela relataria a história: “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente, quando é fornecido um objetivo para a tarefa” (Kleiman, 1997, p. 30).

5.2.1.3. Audição do relato

Na 3ª SE foi realizada, como primeira atividade, a audição do relato pela criança da história gravada em áudio na SE anterior, ou a audição da narração da história desenhada pela criança (nesse caso, a narrativa da criança teve também o apoio visual da história que ela desenhou nesta SE). A pesquisadora foi quem deu o direcionamento para a díade nesta atividade, permanecendo junto à mesa para ligar o toca-fitas e ouvir o relato junto com a mãe e a criança. Após esse momento, a pesquisadora voltou para a câmera e a mãe deu o direcionamento da atividade seguinte. Cinco crianças tiveram suas narrativas gravadas na 2ª SE e participaram da audição na SE seguinte, são elas: Adriely, Sarah Lygia, Matheus, Samuel Raff e Wesley. Vejamos como foi esse momento para cada díade:

Adriely agarrou o braço de **Ana**, permaneceu o tempo todo com o dedo indicador esquerdo na boca, enrolou os dedos das mãos; riu em certas passagens, mas demonstrou timidez enquanto ouvia sua própria voz. Ana permaneceu na mesma posição (com os antebraços apoiados na mesa) até o final da audição. Olhava para a filha e também sorriu junto com ela. **Sarah Lygia** pareceu um pouco envergonhada, sorriu, escondeu a boca com as mãos apoiada na mesa, mas esteve atenta o tempo todo. Depois se debruçou na mesa com a cabeça, grudadinha a **Eliane**, que também ficou bastante atenta e sorriu no final da audição. A pesquisadora perguntou a Sarah Lygia se ela lembrava que ela havia contado uma história desse tamanho. Sarah Lygia confirmou meneando a cabeça. **Andressa** ficou olhando e admirando a expressão do **Matheus** durante a audição, ao mesmo tempo, em que teve que dar atenção ao pequeno Felipe. Mãe e filho ouviram atentamente o relato e riram no final junto com a pesquisadora. **Samuel Raff** parecia envergonhado, inquieto sem saber o que fazer: pegou no livro da historinha, no livro em branco, brincou com a mãe, mexeu-se na cadeira, colocou o livro no rosto, passou as unhas na mesa. Sua reação foi

interessante, não conseguia se concentrar na audição. **Wesley** riu em algumas passagens e esteve bastante atento, manuseou o livro em branco, passando as páginas, mas ainda assim continuou atento à reprodução da sua voz no gravador. Pareceu emocionar-se no final, como da primeira vez (no próprio momento do reconto na SE anterior) e riu junto com **Juliana** e a pesquisadora.

Discussão da audição do reconto:

Observando as reações de cada criança à escuta de sua própria voz reproduzida no gravador, percebemos que para as cinco crianças que desejaram participar desta atividade, este foi um momento de grande emoção. Possivelmente, o mais emocionante das quatro SE, superando inclusive o encerramento quando receberam suas caixas. É importante mencionar que a audição integrou o apoio disponibilizado à criança para a realização da atividade subsequente (o registro desta história através de desenho e/ou escrita).

5.2.1.4. Narrativa de uma história a partir de uma gravura

Nesta atividade, realizada durante a 4ª SE, a mãe dispôs oito gravuras (ver página) na mesa para a criança escolher apenas uma. A partir da gravura escolhida, a criança deveria contar uma história, que seria registrada pela mãe (i.e. a mãe seria a escriba dessa narrativa). O objetivo desta SE foi o de promover a prática da escrita para a díade. Repetimos aqui a forma de apresentação dos dados do reconto (seção 3.2.1.2): as narrativas aparecem em dois momentos: apresentamos primeiro, a história criada pela criança, de forma fiel, segundo as proposições, sem repetições de diálogos entre os participantes. Em seguida, apresentamos a transcrição integral do diálogo que ocorre neste momento, onde registramos na fonte *itálico* as falas das crianças, para diferenciá-las das falas de diálogo que ocorreram simultaneamente. Por último, apresentamos a análise de cada díade.

A história de Adriely

Título: *Sereia*

Era uma vez uma sereia que ficava na água. Aí depois ela sentou numa pedra e viu um barco. E ela falou que era tão bonito. Depois ela, ela viu os foguetes. Aí ela ficava mexendo na água. Aí ela segurava na pedra. Aí o cabelo dela mexia. Aí todas as água mexia. Aí e ela ficava olhando... Todas pessoa que ficava no barco. Aí a água mexia na pedra. Aí a água ficava toda hora mexendo na pedra. Aí a água mexia e rodava. Aí a água tava na pedra e rodando. Aí a água, aí todo mundo saiu para ver que é a água. Aí todos, um pessoal tava lá em cima vendo.

A história de D1-Ana e Adriely

Ana	Adriely
	<i>1- Era uma vez uma sereia que ficava na água.</i>
2- Espera aí.	
	<i>3- E ela viu um barco.</i>
4- Espera aí.	
	<i>5-Era uma sereia que ficava na água. Aí depois ela sentou numa pedra e viu um barco.</i>
6- Espera aí. Pronto e depois?	
	<i>7- Era uma sereia que ficava na água. E ela sentou e viu um barco e ela falou que era tão bonito.</i>
8- Ela sentou ou ela viu?	
	<i>9- Ela viu. E ela falou que era tão bonito.</i>
10- E depois?	
	<i>11- Depois ela, ela viu os foguetes. Aí ela ficava mexendo na água.</i>
12- E depois?	
	<i>13- Aí ela segurava na pedra. Aí o cabelo dela mexia. Aí todas as água mexia. Aí e ela ficava olhando... Todas pessoa que ficava no barco.</i>
14- Ela ficava olhando?	
	<i>15- Todas as pessoa que ficava no barco.</i>
16- E depois?	

	<i>17- Ai a água mexia na pedra. Ai a água ficava toda hora mexendo na pedra. Ai a água mexia e rodava.</i>
18- A água mexia na pedra?	
	<i>19- A água mexia e rodava, a água mexia na pedra.</i>
20- Já escrevi.	
	<i>21- Ai a água tava na pedra e rodando.</i>
22- Fala aí direito, fala aí.	
	<i>23- Ai a água mexia e rodava.</i>
24- E depois?	
	<i>25- Ai a água, aí todo mundo saiu para ver que é a água. Aí todos, um pessoal tava lá em cima vendo.</i>
26- Pronto?	
	<i>27- Hum, hum.</i>

Assim que Adriely sentou, a mãe dispôs as figuras na mesa em silêncio. Em seguida mãe propôs a atividade desta SE. Adriely escolheu com rapidez a figura (figura 1). Adriely iniciou sua narração, falando logo as duas primeiras frases, então a mãe pediu para ela esperar ela terminar de escrever a primeira frase ainda. A mãe escreveu devagar. Adriely estava um pouco tímida, mas sua história fluiu. A mãe foi que se atrapalhou no final da história. Adriely repetiu mais de uma vez sua frase final até a mãe entender. A narrativa foi realizada em 12min. Neste quarto encontro Adriely continuava tímida, mas seu empenho na tarefa foi fantástico. A criança **dominou a cena**, guiou brilhante e pacientemente a mãe no objetivo de realizar sua história. A pesquisadora não fez nenhuma intervenção oral. A mãe escrevia devagar, fazia perguntas para confirmar algumas frases ditas pela filha e pedia para a filha esperar o registro das frases.

A história de Gislane

Título: **(Sem título)**

Era uma vez uma bela lua. E ela gostava. Ela deitou nela Ela gostou da lua. E ficou com ela para sempre. E depois ela levou para casa e guardou. E ela não conseguiu descer. É só pisar nas pegadas. Ela ficou o dia inteiro na lua que ela queria ficar o dia inteiro no escuro. E ficou no escuro. E depois ela saiu da lua e deixou ficar com todas as luas. E depois ela saiu da lua e deixou elas sozinhas. E depois ela ficou olhando para o céu para ver o sol.

A história de D4- Gislane e Gilvânia:

Pesquisadora	Gilvânia	Gislane
1- Você só vai falar, a mamãe é que vai escrever. Então você podia começar Gilvânia, era uma vez...		
		<i>2- Era uma vez.</i>
	3- (Ao terminar de escrever diz): Pronto pode falar.	
		<i>4- Uma bela lua.</i>
	5- Fez cara de espanto e repetiu: Era uma vez uma bela lua?	
		<i>6- Era.</i>
7- Uma bela lua.		
		<i>8- E ela gostava.</i>
	9- Espera aí.	
10- É mais rápida que a mamãe.		
		<i>11- Era uma vez uma bela lua.</i>
	12- E o que mais?	
		<i>13- Ela deitou nela.</i>
	14- Ela?	
		<i>15- Deitou nela.</i>
16- Ela quem?		

		17- Ela?
18- Ela quem? Quem que deitou na lua?		
		19- Quem? Aponta para a personagem e diz: Essa aqui.
20- Ah, ta.		
	21- E como é o nome disso aqui? Que nome você vai dar a isso para poder colocar.	
		22- Eu vou dar...
	23- Que nome é essa figurinha?	
		24- A lua.
	25- Não esse desenho aqui.	
		26- Esse desenho chamo o nome Maria Lúcia.
	27- Fez cara de espanto e repetiu: Maria Lúcia?	
		28- É.
29- Maria Lúcia, um nome bonito.		
	30- Era uma vez uma bela lua. Maria Lúcia deitou nela (olhando para a filha). Escreveu e disse: O que mais?	
		31- <i>Ela gostou da lua.</i>
	32- Ela gostou da lua?	
		33- <i>E ficou com ela para sempre.</i>
	34- Quando terminou olhou para a filha.	
		35- <i>E depois ela levou para casa e guardou.</i>
	36- O quê?	
		37- Ela levou para casa e guardou.
38- E depois ela levou para casa e guardou. Não é Gislane?		
		39- Concordou com a cabeça.
40- Repetiu enquanto a mãe escrevia: E depois ela levou para casa e guardou.		
	41- Terminou e olhou para a filha.	
		42- <i>E ela não conseguiu descer.</i>
	43- Não conseguiu descer.	
		44- <i>É só pisar nas pegadas.</i>
45- E ela não conseguiu descer. É só pisar nas pegadas.		
		46- Concordou com a cabeça.
	47- Riu enquanto escrevia. Repetiu: E ela não conseguiu descer, é só pegar nas pegadas?	
48- Pisar nas pegadas.		

É só pisar nas pegadas.		
	49- Tem mais?	
		50- Concordou com a cabeça e disse: <i>Ela ficou o dia inteiro na lua que ela queria ficar o dia inteiro no escuro.</i>
	51- E ela ficou o dia inteiro na lua...	
		52- <i>E ficou no escuro.</i>
	53- Olhou para a filha quando terminou.	
		54- <i>E depois ela saiu da lua e deixou ficar com todas as luas.</i>
	55- E depois ela saiu da lua...	
		56- <i>E ficar com todas as luas.</i>
	57- Começou a escrever, mas tinha a expressão de que escrevia algo absurdo. Terminou e olhou para a filha.	
		58- <i>E depois ela saiu da lua e deixou elas sozinhas.</i>
	59- Escrevia, mas parecia descrente com o que estava escrevendo. Quando terminou olhou a filha.	
		60- <i>E depois ela ficou olhando para o céu para ver o sol.</i>
		61- Enquanto a mãe estava escrevendo disse: Já acabou, heim. Antes de a mãe terminar de escrever afastou de perto de si a figura.

A narrativa durou 8min. Gislane escolheu a figura (figura 5) com rapidez. Gilvânia ficou espantada pela coincidência da filha ter escolhido a mesma figura que a pesquisadora usou como exemplo para explicar a atividade. A pesquisadora incentivou o início da história com [T1]: “Era uma vez...”. Gislane pôs-se a narrar sua história e a mãe começou a escrever. Gilvânia estranhou o início da história: “Era uma vez uma bela lua...”. Este espanto de Gilvânia aconteceu ainda em outros dois momentos [T27 e T59]. A pesquisadora precisou repetir as frases de Gislane, pois a mãe várias vezes não conseguiu entender ou memorizar a frase inteira para escrever em seguida. A reação de Gilvânia ao enredo escolhido pela filha e até sua pouca experiência em ser a escriba, demonstram a falta de oportunidade que ela própria teve com tarefas desse nível. O letramento é uma prática social que se aprende através da **participação conjunta** em atividades lingüísticas, por isso é necessário que as crianças tenham várias oportunidades de usar a linguagem escrita em contextos particulares com finalidades específicas. Gislane, ao contrário de sua mãe, obteve nestas SEs e provavelmente também na escola, diversas vivências em atividades de linguagem em situações de **interação face-a-face** (Larson, 2002). No caso específico desta atividade, Gislane narrou sua história com empenho e interesse.

A história de Wesley

Título: *A família do Lucas*

Era uma vez um menino chamado... Lucas. Ele morava numa casinha bem longe. Mas aí ele encontrou um amigo para brincar, nadar, de carrinho. Aí depois ele dormia.

Aí ele arranjou um pai diferente. Arranjou, achou um pai diferente que era feliz, muito feliz. Arranjou uma vó, um vô. Isso tudo que era muito bom. E aí um dia eles todos, a família dele... E um vô. Arranjou um pai, um vô, uma vó, uma tia, arranjou um... É... Isso aí. Aí depois ele

comprou uma cama para a família dele dormir. Ele ficou alegre e ficou muito feliz e teve a família dele. Teve a família dele, o amigo morava na casa dele e fim.

D8- Wesley e Juliana:

Juliana	Wesley
1- Então agora você vai contar uma historinha sobre esse desenho e a mamãe vai escrever, ta bom?	
	2- Aqui?
3- Enquanto você vai falando a mamãe vai escrevendo.	
	4- <i>Era uma vez um menino chamado... Lucas. Ele morava numa casinha bem longe. Mas aí ele encontrou um amigo para brincar, nadar, de carrinho.</i>
5- Ele morava numa casa bem longe?	
	6- Han, ran.
7- Ele morava numa casa bem longe, e o quê? Arrumou o quê?	
	8- Um amigo.
9- Hum!	
	10- Tu escreveu mamãe? <i>Aí depois ele dormia. Aí ele arranhou um pai diferente.</i>
11- Aí ele o quê?	
	12- <i>Arranhou, achou um pai diferente que era feliz, muito feliz. Arranhou uma vó, um vô. Isso tudo que era muito bom. E aí um dia eles todos, a família dele...</i>
13- Uma vó e o quê?	
	14- <i>E um vô. Arranhou um pai, um vô, uma vó, uma tia, arranhou um... É... Isso aí. Aí depois ele comprou uma cama para a família dele dormir. Ele ficou alegre e ficou muito feliz e teve a família dele. Teve a família dele, o amigo morava na casa dele e fim.</i>
15- Agora dá um nome para a historinha.	
	16- A família do Lucas.

Wesley escolheu a figura (figura 2) rapidamente. Tudo aconteceu rápido. A mãe escreveu a história com empenho, algumas vezes pediu para o filho repetir a frase para ela escrever. Assim que terminou a pesquisadora sugeriu para a criança dar um nome para sua história. A narrativa durou somente 5min.

Discussão da narrativa de uma história a partir de uma gravura:

Quase todas as crianças conseguiram realizar a tarefa, e todas as mães se esforçaram em escrever a história narrada pelas crianças. Juliana, por exemplo, demonstrou indisposição para a realização desta atividade, e, apesar de ter escolhido a gravura (figura 8) com rapidez, não narrou a história, apesar das tentativas da mãe e da pesquisadora para incentivá-la. A mãe, por iniciativa própria, deu continuidade à história. Samuel Raff escolheu sua figura (figura 8) e começou a narrar sua história. Esteve inquieto, tentou colocar a figura embaixo da folha quando a mãe ainda estava escrevendo (talvez para fazer o desenho). Foram somente três linhas escritas, numa narrativa durou somente 2min: *Era uma vez um monte de rato bebê. Aí a mãe era gata. E ela tava contando uma história para os ratos. Fim.*

Algumas mães interagiram mais com as crianças fazendo perguntas sobre a história, confirmando a frase que estava sendo dita. Esta confirmação, em algumas vezes, foi acompanhada de certo espanto, como no caso de Gilvânia, mãe de Gislane, que se expressou assim mais de uma vez com a frase dita durante a narrativa. Ela parecia não acreditar na frase que a Gislane havia

falado, demonstrando até certo desconforto em ter que fazer o respectivo registro. Outras vezes, a repetição da mãe das frases narradas pela criança foi somente para garantir que a escrita literal. Algumas díades pouco interagiram neste momento, limitando-se ao que foi designado: a criança contava a história e a mãe escrevia, praticamente sem fazer comentários. Ao final da escrita a pesquisadora pedia que a mãe lesse a história completa. Analisamos até este momento os eventos orais realizados durante as SEs. Na seção seguinte procederemos à análise dos eventos gráficos.

5.2.2. Eventos gráficos

Subdividimos os eventos gráficos em quatro categorias: desenho e pintura; escrita do nome próprio da criança; escrita de elementos do desenho; escrita do título da história. As atividades de desenho e pintura fizeram parte das quatro SEs, assim como a escrita do nome e de elementos do desenho. A escrita do título da história foi realizada na 2ª SE. Vejamos em seguida os resultados em cada uma dessas atividades, que serão mostrados por díades, a exemplo do que fizemos nos eventos orais.

5.2.2.1. Desenho e pintura

Como dissemos acima, o desenho e a pintura estiveram presentes nas quatro SEs. Ressaltamos que esses eventos gráficos representaram a maior parte do tempo das atividades realizadas, variando entre 33% e 56% do tempo total das SEs de cada criança. Todas as crianças aceitaram as sugestões da mãe e/ou da pesquisadora para desenhar e pintar, invariavelmente demonstrando prazer e contentamento. Na 1ª SE, após a leitura da história da *Chapeuzinho Vermelho* pela mãe, a criança foi incentivada a fazer o registro livre da história. É importante esclarecer, o **registro livre** poderia ser escrita e/ou desenho (com pintura) ou ambos. Na 2ª SE, após a criança criar e escrever o título para a história lida no início do encontro, poderia desenhar nesta mesma folha. Na 3ª SE, após a audição do reconto (para as cinco crianças que concordaram em fazer essa atividade) ou no início do encontro, a criança foi orientada a fazer o registro livre da história *Amigos* em um livro em branco (um instrumento idealizado exclusivamente para esta SE, confeccionado com a fotocópia colorida da capa do livro e mais cinco folhas em branco, todas no tamanho A4). Nesta 3ª SE a criança dispôs de mais espaço para desenhar. Na 4ª SE, o desenho foi sugerido com o objetivo principal de ilustrar a história narrada pela criança, que acabara de ser registrada pela mãe. Apresentamos a seguir a descrição dos momentos destas atividades. Em cada díade, após a identificação da SE, apresentamos entre parênteses o tempo gasto nesta atividade, naquela SE.

D1- Adriely e Ana:

O tempo total de desenho e pintura foi de 79min. Na 1ª SE (16min) Adriely não conseguia começar a desenhar, demonstrou acanhamento. A mãe permaneceu quase o tempo todo em silêncio observando a filha desenhar. Adriely ficou tímida diante de nós e da câmara. Ela coçou os olhos várias vezes. A pesquisadora tentou incentivá-la: perguntou o que ela queria fazer, se queria desenhar. Adriely confirmou com a cabeça e começou a desenhar. Após 3min a pesquisadora perguntou se sua mão (posicionada na frente do desenho) era para esconder o seu desenho. Adriely riu, coçando os olhos novamente. A mãe disse que ela é muito tímida. A pesquisadora tentou aliviar a tensão da criança, dizendo que ela poderia ficar a vontade, tranquila. A pesquisadora permaneceu ao lado da mesa junto à criança e perguntou se ela queria pintar, ajudou a retirar os materiais da caixa e deu as instruções. Depois retornou à câmara. Adriely começou a desenhar ainda de pé, então a pesquisadora pediu para ela sentar e colocar a folha mais perto dela. Em seguida perguntou se Adriely gostava de desenhar. Ela respondeu que sim. A pesquisadora perguntou então se ela desenhava muito em casa. Adriely respondeu que não. A mãe acompanhou a atividade da filha com o olhar. Fez poucos comentários e quase não interferiu. Adriely fez sua pintura com concentração. Usou giz de cera. Girou a folha algumas vezes. Após 9min a pesquisadora disse que ao terminar a pintura poderia colocar o nome. Perguntou se ela sabe escrever o nome, a criança meneia a cabeça positivamente. Adriely continuou sua pintura. A mãe continuou observando-a de forma quase imóvel.

Na 2ª SE (17min), a mãe perguntou o que ela queria fazer, se queria desenhar. Adriely pegou o lápis e começou a desenhar. A pesquisadora perguntou se é difícil fazer o urso ou é fácil. Adriely responde que é fácil. A mãe acompanha a atividade com o olhar. Quando ela termina a mãe pergunta que desenho é esse. Adriely diz que são os ursinhos. A pesquisadora pergunta se ela quer pintar o que ela responde positivamente. Adriely começa a pintar seu desenho. Desta vez escolheu lápis de cor. A mãe acompanha a atividade somente com o olhar. Uma vez fez um comentário (inaudível na gravação) para a filha. Quando ela pára de pintar a mãe pergunta se ela terminou.

Na 3ª SE (30min) a mãe pergunta se ela quer desenhar. Adriely responde que quer desenhar. Então, a mãe disponibiliza os materiais da caixa. Adriely usa as gravuras do livro para fazer seu desenho. A mãe pergunta o que ela desenhou ela diz que foi o urso. Aos 4min passa para a segunda página. A pesquisadora pergunta o que ela está desenhando. A mãe responde “outro urso”, ao que a pesquisadora corrige é o mesmo urso. A mãe ajuda a filha a segurar a página do livro em branco para ela apagar enquanto desenha. Também fica segurando a folha que anterior para não atrapalhar o que a filha está fazendo. Depois não segura mais a página e fica com observando a filha apoiando o rosto com um dos braços na mesa. Também cruza os braços enquanto. Quase não interfere nesse momento. Aos 7min passa para a terceira página. Diz que não sabe desenhar essa página referindo-se à gravura do livro. A mãe incentiva-a. Aos 10min a pesquisadora pediu para ela depois contar o que tem em cada página e a mamãe escrever. Aos 12 minutos a mãe passa para a quarta página do livro em branco. Adriely novamente diz que não sabe desenhar o que está no livro (avança também nas páginas do livro). Mas a mãe incentiva-a novamente com um breve comentário (inaudível). A pesquisadora pergunta se ela quer pintar. A mãe disponibiliza os lápis de cor. Adriely usa cada lápis e guarda de volta em seguida. A mãe acompanha com o olhar, permanece com os braços acima da mesa. Adriely está muito envolvida e capricha na sua pintura. Aos 12min a pesquisadora diz que ela deve fazer bem caprichado porque só vai dar tempo ela pintar essa primeira folha (em virtude do tempo que demorou). Adriely continua até terminar esta primeira folha.

Na 4ª SE (16min) a pesquisadora pergunta se acabou a história e diz que se quiser desenhar pode. Adriely usa a borracha várias vezes neste começo do desenho. Depois apaga de vez esta parte e faz um outro desenho menor na parte inferior direita da folha. Adriely olha a para a figura algumas vezes para realizar seu desenho. A pesquisadora comenta que ela está apagando muito. A mãe pega a borracha para ela mesma apagar. Como continua apagando, a pesquisadora pergunta: por que você desenha e depois apaga? Adriely ri, mas não responde e continua seu desenho. Aos 9min a pesquisadora pergunta o que Adriely está desenhando. Aos 10min a pesquisadora interrompe novamente para dizer que esquecemos de colocar o nome na história. Então Adriely escolheu e a mãe escreveu rapidamente. Adriely retoma o desenho. Ao terminar de escreve o nome, a pesquisadora pergunta se ela quer pintar. Ela responde meneando a cabeça positivamente. E inicia sua pintura com lápis de cor. Quando termina olha para a pesquisadora, que pergunta se acabou para confirmar.

D2- Sarah Lygia e Eliane:

O tempo total de desenho e pintura nas quatro SEs foi de 78min. Na 1ª SE (14min) a mãe propõe a atividade desta SE e vai retirando os materiais da caixa. Sarah Lygia começa seu desenho em seguida. A mãe acompanha com muita atenção a atividade da filha. Existe interação entre as duas no sentido do que a mãe pode fazer para ajudar. A mãe ajuda com os lápis, pergunta o que ela está fazendo. Quando a pesquisadora percebe que ela parou de desenhar e pintar, pede que Sarah Lygia coloque o nome quando terminar. Sarah Lygia pede desenhar e pintar um sol. Então desenha rápido e pinta-o na seqüência. Na 2ª SE (29min) a mãe pergunta se ela quer desenhar, contando a história. A mãe limpa o nariz da filha quando percebe que está sujo, parece que ela está gripada. Em certo momento abrem o lacre do apontador para usá-lo pela primeira vez. Como último elemento do desenho a mãe pede para Sarah Lygia desenhar um urso e ajuda-a nesta parte. A mãe mostra o urso da capa do livro. Ela tem dúvidas de como desenhar as patas do urso, a mãe mostra novamente no urso da capa do livro. Essa atividade foi bastante demorada.

Na 3ª SE (35min) a mãe propõe a atividade com o livro branco, pergunta se ela quer escrever ou desenhar, desenhar e escrever (fala apontando para a capa do livro, respectivamente o desenho e a escrita - que é o título da história). Como ela não responde logo, a pesquisadora pede

para a mãe mostrar o livro em branco que será utilizado para esta atividade, e ela assim o faz. A mãe coloca os materiais a disposição da filha. A pesquisadora lembra que ela tem que “contar” a história. Sarah Lygia desenha e pinta com empenho. Algumas vezes olha para a câmera. A mãe acompanha atenta a cada passo da filha. Ajuda-a com os materiais, a disposição das caixas de lápis de cor e giz de cera. Após 13min a pesquisadora pergunta o que ela desenhou. Sarah Lygia responde imediatamente que é o sol. A pesquisadora pergunta então o que ela vai escrever na primeira página. Sarah Lygia fica encabulada. Depois continua a pintura do sol. A pesquisadora pergunta se tem sol na historinha. Sarah Lygia fica encabulada, mas só responde negativamente com a cabeça. A pesquisadora insiste e pergunta o que tem na historinha. Sarah Lygia responde logo que tem urso. A pesquisadora confirma com: "tem urso na maioria das páginas". Aos 19min a pesquisadora insiste em o que ela vai escrever, diz que a mãe pode ajudar. A pesquisadora pergunta se vai para a próxima página. Ela confirma, então a pesquisadora diz que ela pode passar. Depois de 3min a pesquisadora intervém novamente o que ela vai escrever nesta folha. Aos 6min a pesquisadora pergunta novamente: “Já pensou o que vai escrever?”. Sarah Lygia responde: “chuva”. A mãe disse para ela fazer algo (inaudível), mas ela disse que iria pintar, e pintou dentro do quadro em que escreveu seu nome. Parecia brincar, escondia o que estava pintando com os braços, baixando bem a cabeça. Depois voltava ao normal.

Na 4ª SE (19min) Sarah Lygia pede para a mãe desenhar uma sereia em cima do mar que acabou de pintar. A mãe então começa seu desenho, antes olha para a figura. Agora é Sarah Lygia que acompanha com atenção a produção da mãe. Quando ela termina o desenho, Sarah Lygia começa a pintar a sereia. Esta parte é bem demorada, ela pinta com muito interesse. Para para apontar os lápis de cor. Faz questão de guardar cada lápis na caixa assim que termina de usar. A mãe ajuda em todos esses detalhes. Sarah Lygia conversa sobre o que está pintando ou desenhando.

D3- Juliana e Germana:

O tempo total de pintura e desenho foi de 38min. Na 1ª SE (8min) Juliana inicia o desenho e a pintura de forma quase simultânea. A mãe faz comentários enquanto a filha desenha ou pinta. A mãe tem uma aceitação pró-ativa da primeira produção gráfica da criança, faz logo um elogio dizendo como é legal o que desenhou. Juliana começa a usar o giz de cera em seguida. Juliana ri em alguns comentários do desenho feitos pela mãe. Na 2ª SE (5min), a pesquisadora pergunta se Juliana quer desenhar. Ela responde que sim com a cabeça. Juliana desenha, se afasta da folha e olha para a mãe, como se quisesse sua aprovação em cada parte que termina de desenhar. Juliana desenha os dois personagens principais da história. O segundo urso faz em formato de bola. A mãe então interpreta: “Ah, é o amiguinho que caiu feito uma bola”. Juliana confirma com a cabeça. A mãe pergunta se ela quer pintar os dois ursinhos que acabou de desenhar. Juliana começa a pintar em seguida. Juliana pinta com rapidez. Quando termina joga o lápis na mesa. A mãe pergunta se ela terminou. Juliana confirma. A mãe pergunta se ela tem certeza de que não quer contar a historinha. Juliana confirma que não.

Na 3ª SE (24min) a mãe propõe novamente a atividade desta SE. A mãe expõe os materiais retirando-os da caixa. Pergunta o que ela quer fazer, se quer pintar, se quer escrever. Juliana começa a desenhar em seguida. Desenha na primeira folha. Juliana quer passar para a segunda folha. A mãe pergunta se depois ela pinta. Juliana confirma com a cabeça e começa o desenho na segunda folha. A mãe faz comentários enquanto a filha desenha. Juliana quer passar para a terceira folha, a mãe ajuda. A mãe está sempre muito atenta para a atividade da filha. Juliana termina as três folhas de desenho e começa a pintar. A mãe continua fazendo comentários enquanto a filha pinta. Também dá sugestões de desenho da filha. Pega os lápis de cor para a filha e chega até a pintar um pouco o desenho. A mãe faz um afago no cabelo de Juliana enquanto ela pinta. A criança inicia a pintura a partir da terceira folha. A mãe volta para a segunda página para Juliana continuar a pintura. Depois Juliana passa para a terceira folha. A mãe passa as três páginas para ver se terminou. Juliana ainda desenha um “sol” na segunda página. A mãe diz que o sol tem raios e dá o lápis amarelo para a filha desenhá-los. A mãe passa para terceira página. E Juliana resolve desenhar o “saco do Papai Noel” acredito que por influência do que a mãe falou. A pesquisadora pergunta se primeiro ela está desenhando para depois escrever. A mãe e Juliana confirmam que sim. Recomeça a desenhar ao lado da terceira folha que corresponde ao verso da segunda. Indagada pela mãe, disse que estava desenhando a mãe e ela. Assim que termina de desenhar pinta as duas da mesma cor

azul. Na 4ª SE (1min) a pesquisadora perguntou se Juliana queria fazer um desenho sobre esta figura. Juliana confirmou com a cabeça. A pesquisadora pediu para ela desenhar embaixo da história. Ela desenha com rapidez.

D4- Gislane e Gilvânia:

O tempo total de desenho e pintura foi de 77min. Na 1ª SE (19min) Gislane inicia seu desenho. Depois de 13 minutos ininterruptos, Pesquisadora interrompe: “Gislane quando você terminar você pode colocar seu nome”. Gislane confirma com a cabeça e continua seu desenho. Gislane começa o desenho da mesma forma como ouviu toda a história: com o rosto apoiado numa mão e a outra agora desenhando. Persevera nessa posição o tempo inteiro do desenho. Esse tempo foi bastante demorado, o que preocupou a pesquisadora que teve que intervir para tentar quebrar. Depois de mais 04 minutos a pesquisadora intervém novamente: “Você pode começar a pintar Gislane já seu desenho”. A mãe complementa: “Vamos pintar!” Gislane então pára de desenhar e começa a pintar.

Na 2ª SE (27min) Gislane começa o seu desenho. A mãe tenta várias vezes com que a filha desenhe algo relacionado ao desenho. Seu esforço é em vão. A postura de Gislane ao desenhar também é de profundo desinteresse. Gislane inicia a pintura do desenho por imposição da mãe. Tem o seguinte comportamento enquanto pinta: usa cada giz de cera tirando-o da caixa e colocando em fila do lado de fora na mesma ordem, só não usou o branco. Perseverou com o mesmo comportamento com os lápis de cor. A pintura durou um tempo considerável.

Na 3ª SE (24min) Gislane começa a desenhar. A mãe insiste que ela desenhe algo relacionado com a historinha, mas ela não concorda. A mãe parece não compreender o comportamento da filha de fazer desenhos que não estão na historinha. Recomeça a desenhar em outra folha do livro branco. Gislane começa a pintar seus desenhos. Gislane retoma a pintura do desenho. Disse que faltava pintar o boneco e a flor. A mãe inicia uma conversa (sobre um quadro de escrever que Gislane ganhou do pai) com a pesquisadora enquanto Gislane pinta. Gislane passa para o verso da segunda página para escrever as “letras” que ela disse que iria fazer no início da SE. Ao terminar pega os lápis de cor, indagada sobre o que iria pintar pela pesquisadora, responde que vai pintar as letras. A pesquisadora intervém iniciando um diálogo metalingüístico com Gislane sobre a função das letras. Gislane não pára de pintar enquanto responde às perguntas da pesquisadora. Gislane continua sua pintura das letras e os desenhos utilizando giz de cera.

Na 4ª SE (7min) Gislane começa a desenha na mesma folha que a mãe escreveu a história. Gislane começa a pintar seu desenho.

D5- Matheus e Andressa:

O tempo total de desenho e pintura foi de 56min. Na 1ª SE (10min) a mãe propõe a atividade desta SE. Abre a caixa e retira os materiais deixando-os à disposição da criança. Abre as caixas de lápis de cor e giz de cera. “É para fazer o que você ouviu da historinha”; “Meu filho vai fazer do jeito que você quiser”. A mãe acompanha atentamente a atividade do filho. A pesquisadora interveio e explicou que ao terminar o desenho pode colocar o nome e perguntou se ele queria pintar o desenho. A mãe continua observando atentamente a atividade do filho. Matheus começou a apontar o lápis, então a pesquisadora sugeriu que a mãe o fizesse pela dificuldade da criança em conseguir. Ele recebeu o lápis apontado pela mãe, terminou o desenho e começou a pintura. Matheus pintou os personagens humanos de vermelho (a vovó, a chapeuzinho e o caçador) e lobo de verde.

Na 2ª SE (10min), assim que termina a mãe fala: “Isso, agora faz o desenho que você estava fazendo”. A pesquisadora fala: “parabéns Matheus, já escreveu o título da história”. Matheus volta a desenhar assim que terminou de escrever o título da história. Ele usa um lápis de cor rosa. Depois de algum tempo a mãe troca pelo lápis e diz que depois ele pinta com os lápis de cor. Felipe não pára um minuto sequer de rabiscar, mexer no que está ao seu alcance. A mãe acompanha atentamente a atividade de Matheus sem perder de vista o que Felipe está fazendo. Quando Matheus termina o desenho, prefere pintar com giz de cera. Matheus inicia a pintura do seu desenho. Felipe continua rabiscando a folha e troca de lápis várias vezes. O lápis cai, a mãe apanha e consegue ficar atenta aos dois filhos simultaneamente. Depois de alguns minutos, a pesquisadora pergunta o que ele está pintando: “É um urso?”. Ele responde afirmativamente e continua sua

pintura. Depois de mais uns minutos a pesquisadora fala novamente: “quando você terminar coloca seu nome, tá Matheus?”. Ele continua sua pintura. Felipe olha para Patrícia, a auxiliar da pesquisa de forma quase hipnotizada. A pesquisadora e a auxiliar observam seu comportamento e riem discretamente.

Na 3ª SE (26min) a mãe propõe a atividade desta SE com o livro branco. Matheus parece bastante motivado a realizar esta atividade. Matheus desenha dois ursos. Neste momento Felipe quis sentar no colo da mãe, mas ela o colocou numa cadeirinha ao seu lado. Felipe recebe uma folha para rabiscar. A mãe ajeita a mesa para Matheus realizar a atividade de forma a não ser incomodado pelo irmão que também está na mesa desenhando. Matheus distrai-se um pouco com o irmão, mas em seguida volta a desenhando. Aqui a mãe colocou o Felipe no colo. A mãe passa para a segunda página do livro e pergunta o que ele vai desenhando ali, ele responde: “o urso grande e o urso pequeno”. Ela pergunta: “o que o urso está fazendo?”. “Ele está saindo”. A mãe diz então que ele desenha o urso saindo. Enquanto ele escreve a pesquisadora pergunta o que ele está escrevendo. Quando ele termina aponta para seu desenho e diz: “o urso grande e o urso pequeno saindo”.

Na 4ª SE (10min) a pesquisadora perguntou por que ele escolheu essa figura, ele respondeu: “Porque eu quero”. A pesquisadora perguntou se ele queria desenhando. Então ele começou seu desenho. Em seguida pintou. Após 8min a pesquisadora perguntou o que ele desenhando. Ele respondeu: “um rato”. Matheus continuou a pintura de seu desenho. Felipe continua brincando na mesa com suas motos. Felipe chorou porque a pesquisadora pediu para a mãe tirar a figura de perto. A mãe colocou a figura ao lado da folha do Matheus. A mãe começou a amamentar o pequeno para acalmá-lo. Funcionou. Depois Felipe continuou suas brincadeiras na mesa.

D7- Samuel Raff e Delma:

O tempo total de desenho e pintura foi de 39min. Na 1ª SE (20min) Samuel Raff quer novamente passar as páginas do livro para ver outra história. A mãe pergunta novamente se ele quer desenhando. Ele começa o desenho de uma árvore e rapidamente inicia a pintura. Samuel Raff também se dispersa um pouco nessa atividade de desenho. Aos 2min a pesquisadora pergunta o que ele desenhando, ele mostra a folha e diz que foi uma árvore. Ainda no primeiro minuto a pesquisadora fala para ele escrever o nome. Samuel Raff insiste em fazer desenho de outra história. Está inquieto na cadeira. Pega o apontador, pergunta se pode levar para casa, a pesquisadora responde que hoje não, diz que na quarta vez ele levará o apontador para casa. A mãe coloca-o sentando novamente. Ele recomeça a desenhando e a pintar. A pesquisadora pergunta o que ele está pintando. Ele responde que é uma janela, então a pesquisadora pede para ele escrever. A mãe começa a soletrar, mas ele só escreve a primeira letra “j”. Depois não consegue mais. Vira a folha e começa a desenhando o símbolo das olimpíadas.

Na 2ª SE (11min) a pesquisadora pergunta se ele quer desenhando. Ele responde que quer desenhando o Papai Noel. Samuel Raff procura no livro a gravura folheando. Quando encontra a figura que escolheu começa seu desenho. A mãe pergunta o que ele vai fazer agora, a pesquisadora sugere que ele pode pintar o desenho. Samuel Raff imediatamente retira a caixa de lápis de cor da caixa e começa sua pintura. Mãe e filho interagem, conversam. A mãe dá sugestões na pintura. Apesar de sua postura ser de um pouco de indiferença ao que o filho está fazendo, nesta atividade a mãe observa mais o filho. Algumas vezes encosta-se na parede, segura o queixo com uma das mãos, mas a outra está encostada na cadeira do filho.

Na 3ª SE (2min) ele parece copiar letras mas diz que está desenhando a neve, dessa vez na borda superior da folha. Começa a pintar. Mas está disperso. A pesquisadora pergunta o que ele está fazendo, mas não consegue entender. Ele diz que está pintando um rio. Na 4ª SE (6min) a pesquisadora sugere então que termine seu desenho. A mãe acompanha com o olhar. Ele se dispersa ao pegar o apontador, ficou olhando o desenho da caixinha. A mãe insiste pergunta novamente qual o nome que ele vai dar para a história, ele repete: 2004. Ela diz que 2004 é o ano. Aos 3min pergunta se hoje é o último dia e se vai levar a caixa. A pesquisadora responde que sim. Ele continua inquieto, pega os óculos da mãe. Vira o lado avesso da figura para escrever o número 8 (usado por mim para definir cada figura). A pesquisadora pede para ele não esquecer de escrever seu nome. A mãe imediatamente pede que ele escreva o nome.

D8- Wesley e Juliana:

O tempo total foi de 80min. Na 1ª SE (36min) a mãe propõe a atividade, retirando da caixa somente lápis e uma folha de papel branco. A mãe acompanha todo o desenho do filho. O livro ficou aberto para ele olhar para as figuras. Ajuda o filho quando ele apaga a folha, segurando-a. Também pegou na mão do filho para fazer um desenho. Eles conversam tão baixo que não dá para escutar. Aproximadamente na metade do tempo do desenho, ele termina e a mãe ajuda-o passando as páginas do livro. Ele pára em uma página, e pergunta se pode fazer do outro lado. Ela responde que sim. Então ele permanece com o livro aberto na página escolhida e começa o desenho no verso da folha. Minutos depois a mãe quer levantar para pegar um lenço de papel para limpar o nariz do filho, mas a pesquisadora pede que ela permaneça onde está que vai providenciar o lenço. Em poucos minutos, entrega o lenço para a mãe, que logo faz a higiene no nariz do filho. Ele continua seu desenho, inspirando-se na página que olha e aponta para detalhes de vez em quando. A mãe acompanha muito atenta a todos os movimentos do filho. Eles continuam conversando muito baixinho. A mãe pergunta se terminou de desenhar. Wesley guarda o lápis na caixa e explora o que há, pega a caixa de lápis de cor, a mãe ajuda-o a abri-la. Antes de começar a pintar, retoma o lápis da caixa e desenha rapidamente duas nuvens e começa a pintar seu desenho por estas nuvens recém-desenhadas (as nuvens correspondem às desenhadas na folha primeiramente, estão aproximadamente do mesmo tamanho). O livro permanece aberto diante dele na última página escolhida. Da mesma forma que no desenho, a mãe acompanha toda a pintura do desenho do filho. Ajuda-o a guardar o lápis de cor usado e segura a caixa para ele retirar o próximo lápis escolhido. Enquanto pinta, aproximadamente aos 4min a criança pergunta: “Tá bonito, mamãe?”. A mãe responde que “está lindo!”. Aos 5min a pesquisadora pediu para ele colocar o nome no desenho quando terminasse. Ele estava tão concentrado que tomou um susto. Então todos riram. Ele continuou sua pintura. Aproximadamente na metade do tempo ou um pouco mais, ele termina esse verso, vira a folha e passa a pintar o primeiro desenho que fez. Também começa a pintar pelas nuvens, e vai dizendo que pintará “as nuvens primeiro”. Depois de alguns minutos, começa a folhear novamente o livro, passa para outras páginas de outras histórias do mesmo livro. A pesquisadora então fala que hoje é só Chapeuzinho. Ele em seguida volta para a história, pára em uma das últimas páginas e retoma sua pintura. Na 2ª SE (8min) a mãe fica sempre atenta ao que o filho está fazendo, auxilia-o no desenho das patinhas dos ursinhos. A mãe já havia exposto a caixa de giz de cera aberta diante dele. Ele contou os lápis e escolheu somente uma cor bem clara para pintar um dos ursos.

Na 3ª SE (28min), ele faz um desenho pequeno no verso da capa do livro branco. Na primeira folha, faz um desenho menor ainda. Aos 5min ele começa a pintar a primeira folha toda de azul, queria representar a neve. A mãe então pega na sua mão para ensinar a técnica de pintar tudo de uma cor só usando o giz de cera deitado. Ele aprende rápido e continua sua pintura da neve na folha inteira. Enquanto está pintando tudo de azul a pesquisadora pergunta onde ele vai escrever. Pensa um pouco e responde que vai escrever atrás. Continua sua pintura. Aos 7min passa a página, mas desenha no verso da primeira. Pergunta para a mãe como desenhar algo, ela vai guiando com sua mão a mão do filho. Em seguida ele continua o desenho sozinho. Aos 11min ele recomeça a pintar a folha toda (que acabou de desenhar) para continuar representando a neve. Aos 12min passa para desenhar na segunda página. Pergunta para a mãe como fazer uma gravura que está no livro. A mãe vai guiando sua mão e desenha por ele. Aos 16min passa para o verso da segunda página e começa um desenho. Aos 19min a pesquisadora pergunta que parte é essa que ele está desenhando. Ele responde que é quando o Papai Noel está lá no céu escondido. E continua seu desenho. Ele quer ajuda para fazer o urso sentado, mas a mãe diz que não sabe. A pesquisadora pede que ele faça do jeito que quiser. Aos 23min passa para a terceira folha. Desenha com rapidez o urso e a bola. A pesquisadora diz que não há espaço suficiente para desenhar cada página separadamente. A mãe faz um afago na sua cabeça, passando a mão no cabelo dele várias vezes. Aos 24min passa para o verso da terceira página e desenha os dois ursos. Aos 26min escreveu por si o título (Amigo) da história. Quando ele termina levanta para mostrar à pesquisadora. Na 4ª SE (8min), Wesley começa seu desenho em outra folha em branco. Ele quer desenhar como a figura que escolheu. Ele pede ajuda para desenhar o coqueiro. A mãe guia sua mão e desenha por ele. Quando termina de desenhar pega a caixa de lápis de cor na sua caixa, a mãe ajuda-o abrindo a caixa e segurando-a para ele tirar cada lápis.

Discussão dos eventos de desenho e pintura:

Desenhar e pintar foram ações essenciais nas quatro SE. Conscientes da importância de ambas as atividades no desenvolvimento do grafismo infantil, tanto incentivamos as crianças a desenhar e a pintar, quanto valorizamos as criações destes momentos. Trabalhamos com as crianças no sentido de Calkins (1989), para quem, “o ato de desenhar e o próprio desenho proporcionam um conjunto de apoio, dentro do qual a peça escrita pode ser construída” (p. 65). Na 1ª SE, após a leitura da história *Chapeuzinho Vermelho*, as crianças aceitaram as sugestões das mães para desenharem e pintarem seus desenhos. As crianças desenharam personagens, objetos e cenas diretamente relacionadas com a história que ouviram da mãe. Cinco crianças desenharam personagens da história - a Chapeuzinho, a vovó, o lobo e o caçador. A quantidade de personagens contidas nos desenhos foi variada, desde a presença dos quatro personagens, até a combinação de diferentes pares (Chapeuzinho-vovó; Chapeuzinho-mamãe; Chapeuzinho-lobo). Quatro crianças desenharam a cena da casa da vovó ou de Chapeuzinho, ou somente detalhes de um ambiente externo (floresta ou bosque): árvores, flores e sol. Wesley desenhou os dois lados da folha. Na primeira cena, desenhou uma casa, com Chapeuzinho e sua mãe do lado de fora. No verso da folha, desenhou a Chapeuzinho junto com o lobo. Em ambas as cenas, havia uma árvore, flores, grama, duas nuvens e o sol. Na 2ª e 3ª SEs, as crianças desenharam os personagens da história *Amigos*: os ursinhos. Gabriel foi o único que não conseguiu desenhar um urso, mas fez as duas patas de um urso. Percebemos que ele ficou mesmo desapontado, mas na 3ª SE ele superou sua dificuldade e fez seu desenho dos ursinhos. Na 4ª SE, as crianças desenharam e pintaram sobre a história que criaram a partir de uma gravura. Nas quatro SEs constatamos a importância do desenho como um apoio para as atividades de escrita realizadas pela criança e/ou pela mãe (registro do título da história, de elementos do desenho, de partes da história): “A maior parte daquilo que a criança quer dizer é transmitida pelo desenho. Não somente o ato de desenhar, mas o próprio desenho proporcionam uma estrutura de apoio para os jovens escritores” (Calkins, 1989, p. 66).

Consideramos, um dos pontos altos da pesquisa, a postura das mães antes, durante e depois da realização destas atividades. Todas foram muito atenciosas com seus filhos, e esta valorização das produções gráficas das crianças, em especial, de seus desenhos e respectivas pinturas, pode contribuir nos momentos futuros de interação com as crianças, especialmente, na hora da execução da tarefa de casa enviada pela escola. Os materiais de pintura disponibilizados possibilitaram que todas as crianças incrementassem seus desenhos. Estes momentos foram percebidos como prazenteiros, pois as crianças demonstraram, por um lado, interesse e expectativa de iniciar a própria atividade de pintura assim que terminavam um desenho e, por outro lado, no momento da tarefa, elas se dedicavam com nítido prazer.

5.2.2.2. A escrita do nome da criança

Embora a escrita do nome não conste no roteiro das SEs, fizemos, sempre que necessário, a intervenção para as crianças escreverem seus nomes na mesma folha em que realizaram as atividades, de forma que todas as produções das crianças foram identificadas por elas próprias. Retomamos aqui o fato de que todas as crianças reconheceram seus nomes nas caixas, ainda na 1ª SE. O nome de cada criança, grafado em letra de forma maiúscula, identificando suas respectivas caixas, foi um estímulo essencial durante a realização desta atividade, especialmente, para aquelas crianças que ainda não dominavam inteiramente a escrita de seus nomes. Como exemplo citamos a díade D3- Juliana e Germana: na 1ª SE, a mãe perguntou se ela terminou o desenho, já que faz um gesto de se afastar da folha para mostrar e esperar a aprovação da mãe. Em seguida, a pesquisadora pede que Juliana escreva o seu nome próprio no desenho. Ao terminar cada letra, Juliana parece esperar o julgamento da mãe. Juliana escreve letra por letra olhando para a mãe. Somente neste momento a mãe percebeu e comentou que Juliana escreveu o seu nome de “cabeça para baixo”. A pesquisadora perguntou a Juliana se ela sempre escreve o nome desta forma, na sala de aula. Juliana confirma com a cabeça. A mãe faz o gesto com a mão virando a folha. Diz que ela vira a folha de ponta cabeça para escrever. Na verdade, Juliana escreveu como sabia. Observamos que a escrita do nome no verso da folha obedece ao padrão normal da esquerda para direita e sua grafia está classificada na fase silábico-alfabética de Ferreiro. A pesquisadora pede que ela escreva novamente o nome no verso da folha. A mãe comenta que “agora ela está escrevendo certo”.

Quando Juliana termina a mãe comenta que “algumas letras ela coloca o contrário” e vira a folha para dizer: “como se ela fosse escrever assim”. Agora é a própria mãe que vira coloca o verso a folha de cabeça para baixo e também pede para ela repetir o nome um pouco abaixo do que acabou de escrever (no caso é acima). O que Juliana faz é copiar o seu nome usando o primeiro como modelo. Desta forma, ela escreve agora da direita para a esquerda. Quando termina a mãe vira a folha algumas vezes como se estivesse avaliando a escrita da criança nos dois lados da folha.

Na 2ª SE, quando ela termina de escrever Juliana, a pesquisadora pergunta por que ela escolheu esse título “Polar”. Juliana só ri. A mãe pergunta se foi por causa da historinha dos ursos. Juliana responde que “foi”. Então a mãe diz: “que legal”. A mãe pede para a filha escrever seu nome. Juliana escreve. A pesquisadora pergunta se Juliana já colocou o nome dela no desenho. Ela responde com a cabeça que sim. A mãe pede novamente para Juliana escrever seu nome. A pesquisadora pergunta se ela quer olhar o nome dela na caixa. A mãe vira a caixa então na direção de Juliana. A pesquisadora pergunta se dá para fazer igual caixa. A mãe vai apontando cada letra do nome dela na caixa para ela copiar. Quando ela termina a mãe pergunta o que ela escreveu, ela responde “Juliana”. Na 3ª SE a mãe pede para ela escrever seu nome. Usa a caixa como modelo. Escreve novamente seu nome. A mãe olha com estranheza. Quando ela termina pergunta para filha “Isso é o seu nome”. Juliana confirma com a cabeça. “Tem certeza”, e Juliana confirma novamente. A pesquisadora sugere que novamente ela copie da caixa. Juliana faz. A mãe guia sua mão umas duas vezes. Quando termina fecha o livro.

Na 4ª SE a pesquisadora pediu para Juliana escrever seu nome e posicionou a caixa para ela usar como modelo para escrever seu nome. A mãe acompanha a filha com o olhar de preocupação, mas sem deixar de sorrir e aceitar o que a filha faz. Em outro momento, a mãe pediu para Juliana escrever novamente seu nome em um local na folha que ela indicou. Juliana está concentrada, mas coloca os braços sobre a mesa na hora de escrever, debruçando-se sobre a mesa. Juliana persevera na sua maneira de escrever seu nome. A mãe continua olhando a produção da criança e aceita o que ela fez. A pesquisadora pergunta se terminou de escrever. Mãe e filha confirmam.

D4- Gislane e Gilvânia:

Na 1ª SE (2min) a pesquisadora pede para Gislane escrever seu nome. A mãe questiona a escrita do nome e pede para ela fazer novamente. Na 2ª (3min) depois de a Gislane usar todos os lápis de cor, a mãe diz: “Faça seu nome”. Aqui começa um episódio de negociação entre mãe, filha e a pesquisadora sobre a escrita do nome da criança. Na 3ª SE (2min), Gislane diz que vai escrever seu nome. Na 4ª SE (1min), a mãe pegou a caixa e mostrou o nome dela e apontou onde deveria escrever.

Discussão da escrita do nome da criança:

Com exceção de Juliana e Gislane, constatamos que as crianças conseguiram escrever seus nomes de forma correta logo na primeira SE. A forma correta, neste caso, seria a criança escrever de forma convencional, no nível alfabético (ver a classificação de Ferreiro & Teberosky, 1984). As crianças deste estudo estão em pleno processo de alfabetização, o que pressupõe que podem utilizar seus nomes próprios como modelos estáveis nesta co-construção da escrita. Diversos estudos (Ferreiro, 1986; Teberosky, 1989; Moreira, 1991) apontam a importância do nome próprio para a compreensão do sistema de representação da escrita. Aproveitamos esta preciosa oportunidade no presente estudo, ao identificarmos as caixas das crianças com seus nomes próprios em dispostos em letras maiúsculas. Procuramos incentivar as díades a olhar e usar como modelo o nome das crianças nas suas caixas. A díade tinha em todas as SE a caixa situada na mesa, portanto, dispôs do modelo correto e estável do nome próprio da criança. A esse respeito, Teberosky (1989) propõe o nome próprio como ponto de partida para a iniciação da leitura, a: “uma escrita de interpretação estável, que não depende das vicissitudes do contexto (...) e facilita uma informação sobre a ordem não-aleatória dentro do conjunto de letras” (p. 34).

Gislane conseguiu escrever seu nome a partir da segunda SE. Juliana continuou escrevendo como sabia nas quatro SE. Foi interessante confirmar tanto com Gislane como para Juliana, mais de uma vez, que a forma como escreviam era a correta para elas. Para Gilvânia, representou uma espécie de descuido da filha naquele momento em particular na SE, pois já a filha já havia escrito seu nome corretamente outras vezes. O que a Gilvânia considerou falta de atenção, interpretamos

como pleno processo de aprendizagem da grafia do nome próprio, onde a criança estava tentando coordenar os aspectos qualitativos e quantitativos da escrita (Ferreiro, 1986). E se Gislane, conseguiu escrever seu nome a partir da 2ª SE pode ser uma evidência de uma **co-construção** desse conhecimento, que pode ter acontecido durante as SEs, em casa com ajuda da mãe ou ainda em sala de aula, lugares diversos onde a criança recebeu diferentes **sugestões sociais** nas interações inerentes a cada contexto, considerando sempre seu papel ativo em seu processo de aprendizagem. Retomando a discussão sobre o aprendizado do letramento como uma **prática social**, é através da participação em atividades de linguagem (em nosso estudo, solicitamos a escrita do nome em todas as produções) que as crianças aprendem a se relacionar com a linguagem alfabética na medida em que aprendem a usar a linguagem escrita em contextos específicos para audiências e propósitos particulares (Larson, 2002).

Para a Germana, mãe de Juliana, este foi um momento de descoberta, antes não havia percebido a forma como a filha escrevia. A aceitação incondicional da mãe a todas as produções da criança, inclusive nestes momentos em que a filha não correspondia ao modelo correto da grafia de seu nome, nem mesmo com a presença de um modelo (no caso, o nome na caixa). A mãe fez comentários sobre a escrita da filha, mas, em nenhum momento, houve repreensão ou censura.

Sarah Lygia e Samuel Raff têm nomes compostos, ambos escreveram seus nomes nas atividades sempre desta forma. Sarah Lygia já conseguiu realizar a segmentação de palavras quando escreveu seu nome composto, mas o mesmo não aconteceu com Samuel Raff. Consideramos que falhamos ao não identificarmos as caixas destas duas crianças com seus nomes compostos, o fizemos somente com o primeiro nome.

5.2.2.3. A escrita de elementos do desenho

Sempre com orientação da pesquisadora, em todas as SEs, as crianças identificaram os elementos dos seus desenhos (personagens, objetos, etc.). Assim como na escrita do nome da criança, esta atividade, que consistia justamente em escrever o nome de cada parte do desenho, também não fazia parte no roteiro das SEs, mas foi realizada em todas elas. Geralmente isto ocorreu no final do encontro ou quando a criança terminava de desenhar e pintar. A seguir apresentaremos os registros dos elementos do desenho apresentados em quadros para cada díade. Informamos entre parênteses quando foi a mãe ou a criança quem fez o registro. Veremos que existem SEs em que ambas realizam esse registro. Conservamos as letras em caixa alta, de acordo com o registro realizado por um dos membros da díade. Inserimos as palavras corrigidas ortograficamente entre colchetes. Em seguida, incluímos as observações realizadas durante este momento da tarefa para cada SE.

D2- Sarah Lygia e Eliane:

1ª SE	2ª SE	3ª SE
(mãe): “O sol” “O bosque” “A casa da vovó”	(mãe): “uma casa” “floresta” “sol” “urso” “gelo”	(criança): “OSOLSINHO” [O SOLZINHO] “A CHUVA E O MATINHO” “FLORES” “O URSINHO É CORAJOSO” “VERMELHO” “LÁPIS”

Na 1ª SE a pesquisadora pede para ela explicar o que desenhou e a mãe escrever ao lado. Sarah Lygia fala que desenhou o bosque, a casa da vovó, o nome dela. Na 2ª SE pesquisadora pede para Sarah Lygia dizer o que desenhou e a mãe identificar ao lado. Na 3ª SE a mãe pergunta o que ela desenhou. Ela responde: "solzinho". A mãe confirma: É "o solzinho". Sarah Lygia confirma e começa escrevendo “u”. A mãe a corrige imediatamente, mas Sarah Lygia protesta e diz que ela falou “u”, a pesquisadora confirma rindo" eu também ouvi "u". Sarah Lygia apaga a letra "u" e escreve "o", e a mãe vai ditando letra a letra e Sarah Lygia escreve. A pesquisadora pergunta se vai para a para a próxima página. Ela confirma, então a pesquisadora diz que ela pode passar. Depois de 3min a pesquisadora intervém novamente o que ela vai escrever nesta folha. Aos 6min a

pesquisadora pergunta novamente: “Já pensou o que vai escrever?”. Sarah Lygia responde: “chuva”. A mãe vai ditando cada letra para Sarah Lygia escrever: “a chuva e o matinho”. Depois a palavra “flores”. Passou para a página seguinte e disse que nessa página iria escrever. A mãe foi ditando cada letra do que ela queria escrever. A frase é: “O urso é corajoso”. Depois ficou pensando uns segundos com a cabeça na mesa e disse que queria escrever a palavra “vermelho”. A mãe ditou as letras em seguida. Depois disse que queria escrever “lápiz”. A pesquisadora quis saber que palavra ela ia escrever, a mãe respondeu: “lápiz”.

D3- Juliana e Germana:

1ª SE	2ª SE	3ª SE
(mãe): CHAPEUZINHO LOBO COBRA BANDERA MINHOCA	(mãe): URSINHO “URSO POLAR”	(criança): SOL FLOR IMA [AMIGOS] PAPAI SACO

Na 1ª SE a pesquisadora pede que Juliana explique o que desenhou para a mãe identificar ao lado escrevendo. A mãe vai perguntando o que é cada detalhe e escrevendo ao lado. As palavras que a mãe escreveu foram na seguinte ordem: “lobo”, “chapeuzinho”, “cobra”, “bandeira” e “minhoca”. Na 2ª SE a pesquisadora pede que Juliana explique o que desenhou para a mãe identificar ao lado escrevendo. A mãe identifica os dois personagens desenhados escrevendo ao lado de cada um as palavras “ursinho” e “urso polar”. Na 3ª SE a mãe propõe escrever a palavra “papai Noel” ao lado do desenho que ela acabou de pintar e depois ela copiar. Ela confirma com a cabeça. A mãe então escreve. Assim que termina entrega o lápis para a filha e diz para ela escrever abaixo. Ela escreve. Na segunda página a mãe vai perguntando o que é cada desenho e escrevendo ao lado. Faz isso com a palavra “flor”; com a palavra “sol” a pesquisadora sugere que a mãe diga somente as letras. Ela aceita e consegue escrever. Quando ela termina de escrever “sol” a pesquisadora diz: “legal, muito bem”. Depois ela resolve escrever o título que está na capa do livro “Amigos”; escreve “ima” as três primeiras letras, mas da direita para a esquerda. Na terceira página a mãe coloca-a de cabeça para baixo. Na terceira página, a mãe sugere ela escrever “saco” do Papai Noel. Juliana para na letra “c”, diz que não sabe escrever. A mãe procura um modelo e acha no livro. Na 4ª SE a pesquisadora não solicitou a identificação dos elementos do desenho.

D4- Gislane e Gilvânia:

1ª SE	2ª SE	3ª SE	4ª SE
(mãe): chapeuzinho vovó	(mãe): sol flor arvores boneco lago letra B letra G	(criança): FLOR LAGO BONECO ARVORE “GURDA CHUVA” [GUARDA CHUVA] SOL QUADRADO	(criança): LUA SOLA CORÇÃO LETRA G

Na 1ª SE a pesquisadora levou a câmara até próximo da folha e perguntou: “Quem são todos esses bonequinhos que você desenhou”? A pesquisadora pede para a mãe escrever identificando cada personagem. Na 2ª SE, Gislane disse que faria o nome “ursinho”. Então a mãe falou: “eu vou fazer e você repete”. Quando Gislane começou a escrever, a mãe a corrige: “Não é em cima é aqui em baixo”. A mãe acompanhou a escrita da filha com o olhar. Na 3ª SE a pesquisadora interveio com a proposta: “Gislane, será que você consegue escrever isso que desenhou, a mamãe ajudando”? Gislane queria continuar pintando. Mas a pesquisadora insistiu no

pedido. A pesquisadora sobreveio novamente referindo-se ao desenho do sol: “Agora vamos colocar o nome? Pode começar mamãe.” Aqui foi iniciado um episódio de **negociação** da escrita de cada parte do desenho. A pesquisadora pretendeu dar início à escrita sugerida já momentos atrás. Gislane passou para o verso da segunda página para escrever as “letras” que ela disse que iria fazer no início da sessão. Gislane pegou os lápis de cor, indagada sobre o que iria pintar pela pesquisadora, respondeu que pintaria as letras. A pesquisadora iniciou um diálogo metalingüístico com Gislane sobre a função das letras. Gislane não parou de pintar enquanto respondia às perguntas da pesquisadora. Gislane passou para a terceira folha e disse que faria um quadrado. A mãe ditou as letras. Enquanto Gislane desenhava o quadrado a pesquisadora sugeriu que a mãe escrevesse a palavra quadrado para ela copiar em baixo. Na 4ª SE a pesquisadora sugeriu que ela escrevesse o nome do que ela desenhava, com a ajuda da mãe. Gislane concordou pareceu muito bem disposta nessa tarefa.

Discussão da escrita dos elementos do desenho:

Na 1ª SE, a mãe foi uma escriba para a criança. A partir das outras SE, a mãe continuava com esta função na diáde, entretanto, em determinados momentos a própria criança identificava as partes de seu desenho, geralmente escrevendo as palavras com a ajuda da mãe. Essa ajuda se deu essencialmente através do ditado e/ou cópia de letras – para a formação da palavra, a mãe falava e/ou mostrava letra por letra no momento da escrita da criança. A mãe utilizou modelos de letras que estavam a sua disposição na mesa: a caixa identificada com o nome da criança e o livro de histórias. Algumas mães optaram por escrever as letras em outra folha em branco.

Ainda que nosso estudo não tenha o objetivo de classificar o nível de escrita das crianças, podemos lembrar Ferreiro (1987, 1990) que classificou as produções escritas das crianças em processo de aprendizagem em três períodos: a distinção entre a forma icônica e não icônica de representação (diferenciação na criança entre o desenhar e o escrever); a construção de formas de diferenciação, que vai propiciando um controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos (a criança começa a tentar criar diferenças nos textos para poder representar coisas diferentes, qualitativamente – variando as letras e a sua respectiva posição nas palavras, e quantitativamente – variando a quantidade de letras para representar palavras diferentes); e, finalmente, neste terceiro período nasce a idéia de fonetização da escrita, quando a hipótese silábica emerge, que vai ocorrendo do período silábico alfabético ao alfabético “Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações de quantidades de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras” (Ferreiro, 1987, p. 25). A criança começa a estabilizar os valores sonoros e a corresponder as partes com sons semelhantes e letras semelhantes, quando finalmente chega ao período silábico-alfabético, onde “a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último da compreensão do sistema socialmente estabelecido” (Ferreiro, 1987, p. 27).

No final das quatro SEs as mães tornaram-se escribas identificando, na medida em que eram informadas por seus filhos, cada um dos elementos dos desenhos. Neste momento, as crianças olhavam atentamente a atividade de escrita que suas mães realizavam e, que era guiada por elas, já que dependia de elas primeiro identificarem cada parte do desenho. Um **procedimento pedagógico** simples, do ponto de vista de sua implementação, e ao mesmo tempo, refinado, se observado numa visão prospectiva da aquisição da linguagem escrita. Capturamos aqui o cerne do processo de alfabetização, constituindo uma prática que só adquire sentido no espaço social, ao confirmarmos que, o **desenvolvimento da escrita** se dá na interação da criança com o seu meio social, aqui representado pela família, precisamente pela mãe (adulto significativo).

5.2.2.4. A escrita do título da história

Na 2ª SE a criança foi incentivada a criar e a escrever um título para a história *Amigos* lida pela mãe no início do encontro. Vejamos o exemplo de Juliana: sua mãe pede que ela escolha um nome para história, e, enquanto expõe os materiais retirando-os da caixa, fala: “Qual o nome que você quer dar para esta história”. Juliana responde: “Polar”. Germana solicita: “Então escreve para a mamãe ver”. Juliana não responde, somente ri. A pesquisadora pergunta então se quer que ela

escreva para copiar. Então a mãe escreve (POLAR) para Juliana copiar embaixo e pede para ela copiar em baixo da palavra que ela escreveu. Juliana escreve “ROLAR”. Germana elogia: “que legal, Juju. Agora coloca seu nome”. Juliana escreve em baixo da cópia, a mãe diz para ela escrever o nome, pois parece que ela está copiando novamente “polar”. Juliana diz que está escrevendo. Então a mãe não interfere mais e deixa-a terminar (a segunda tentativa é “RLOAA”), comenta somente no final que são muitas letras que ela escreveu. A criança fez estas duas tentativas. Quando ela termina de escrever Juliana, a pesquisadora pergunta por que ela escolheu esse título “Polar”. Juliana só ri. A mãe pergunta se foi por causa da historinha dos ursos. Juliana responde que “foi”. Então a mãe diz: “que legal”.

Discussão da escrita do título da história:

Somente no caso da D1- Adriely e Ana, a mãe tomou a iniciativa de escrever imediatamente após a filha ter falado o título. As demais díades trabalharam com a cópia de um modelo escrito pela mãe, ou a partir de letras presentes no ambiente (especialmente, a caixa com o nome da criança), ou ainda a mãe ditava cada letra para a criança escrever em seguida. Algumas díades mesclaram estas três formas de escrever o título. O objetivo de estimular a escrita da criança foi atingido, com exceção da díade citada, todas as crianças realizaram essa atividade com a ajuda da mãe. E, sem exceção, todas as crianças precisaram criar um título e assim o fizeram, o qual entendemos como um momento ímpar no **processo de letramento** de cada uma dessas crianças. Para exercerem a sua criatividade na criação de um título para a história, elas tiveram o apoio oral da leitura da história realizada pela mãe no início do encontro, e, o apoio visual do livro da história.

Realizamos nesta seção a análise da dinâmica da interação mãe-criança durante eventos de letramento (orais e gráficos) experienciados em contextos estruturados. Na próxima seção será realizada uma análise microgenética em uma díade que apresentou seqüências de interação relevantes para o presente estudo.

5.3. O Nível Microgenético: D6 (Gabriel e Rosa)

Em consonância com a abordagem teórica sociocultural construtivista, com objetivo revelar os mecanismos envolvidos no processo de desenvolvimento “a unidade adequada à pesquisa empírica deve ser capaz de captar, ao mesmo tempo, a dinâmica dos fatores envolvidos e a emergência do novo e de suas transformações. Tal unidade situa-se no nível microgenético de análise” (Maciel, 1996, p. 33). As análises realizadas na seção anterior possibilitaram visualizar o cenário das dinâmicas das interações mãe-criança durante os diversos tipos de eventos de letramento revelados nos contextos estruturados. Entretanto, será no nível microgenético, que poderemos observar a seqüência do fenômeno segundo é processado pelo indivíduo: “O importante neste tipo de análise é evidenciar o caráter processual do desenvolvimento humano, sendo capaz de abordar as dinâmicas dos fatores envolvidos, como a emergência do novo e as mudanças que ocorrem” (Munhoz, 2003, p. 75).

Os critérios para a seleção de uma díade para a análise microgenética foram: o engajamento da mãe durante as atividades e a motivação da criança na execução das tarefas. Gabriel (5 anos e quatro meses) e Rosa (36 anos) preencheram os dois critérios. Acompanharemos integralmente cada uma as quatro SEs desta díade. O *corpus* da análise microgenética está em blocos em forma de tabela de três colunas, uma para cada participante (na seguinte ordem: a pesquisadora, a mãe e a criança). Em cada seqüência interacional os turnos estão numerados a fim de permitirem fazermos referência de sua localização no decorrer da análise. A transcrição literal dos diálogos está em *itálico* para diferenciar dos comentários e observações. Na introdução de cada SE descrevemos em termos gerais como transcorreu o encontro, bem como os tipos de interferências ou contratempus; o momento inicial de instruções gerais da pesquisadora para a mãe também está nesse momento introdutório. Ao final de cada SE, apresentamos algumas considerações. Acompanharemos a seguir cada uma das SEs de Gabriel e Rosa.

5.3.1. Primeira SE

A 1ª SE foi no dia 14/07/2004, e durou aproximadamente 25min. A pesquisadora apresentou a caixa para Gabriel, que permaneceu calado, sua mãe é que estava sorridente. A pesquisadora apontou para o nome da criança que estava na caixa e perguntou: “Olha aqui, que nome é esse aqui?” Ele respondeu de imediato: “Gabriel”. A pesquisadora disse: “Gabriel. Muito bem!”. E continuou: “então aqui dentro tem alguns materiais que são seus: giz de cera, lápis, papel branco, papel verde, borracha, tesoura, lápis de cor e apontador. Tá legal? Quando a gente for fazer nossas atividades a gente vai usar esses materiais. Aí todo dia, a tia Denise leva e trás, quando terminar tudo aí essa caixa fica para ti. Combinado? Tá bom?”. Gabriel confirma com a cabeça.

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:00:00 Apresentação da caixa para a criança e instruções para a mãe.		
15:01:22	1- A mãe começa de forma desinibida falando o título da história: <i>Chapeuzinho vermelho. Ele até já conhece um pouquinho dela, né?</i> <i>Era uma vez...</i> (Leitura direta da história, praticamente sem pausas).	
15:01:48	2- <i>Tá vendo?</i> Quando passou da 1ª p/ a 2ª página fez esse único comentário durante toda a leitura.	
15:03:20		3-Gabriel prestava atenção, olhou para a câmara umas três vezes rapidamente. Estava com o semblante do rosto bem sério.
15:04:07	4-Quando termina, olha a pesquisadora e pergunta: <i>Pronto?</i> Em seguida fala para o filho: <i>Pronto, agora você vai contar para a mamãe o que você leu, tá bom? Você quer desenhar?</i>	
15:04:18 5- A pesquisadora direciona a tarefa: <i>Aí você pode tirar uma folha de dentro da caixa dele, tá? Pode afastar o livro para dar espaço para ele.</i>		
15:04:25	6- <i>Tem giz, você gosta muito de giz, não é?</i>	
15:04:38 7- A pesquisadora direciona novamente a tarefa: <i>Você pode dar o lápis primeiro para ele desenhar.</i>		
	8- <i>Lápis para você desenhar, tá? Você pode desenhar igual como você faz na escola. Se quiser ver, você pode abrir o livrinho. Tá, se você quiser ir olhando.</i> (Vai abrindo o livro enquanto fala na primeira página da história).	
15:05:18 9- <i>Você pode desenhar do jeito que você quiser.</i>		
15:06:00	10- <i>Do jeito que você quiser, você pode desenhar o que você quiser. A gente leu, agora você vai desenhar.</i>	

<i>Pode começar, meu filho.</i>

No T5 a pesquisadora interveio para direcionar a atividade do desenho, e no T7, a pesquisadora direciona novamente a tarefa do desenho solicitando que a mãe ofereça primeiramente o lápis para a criança, porque antes [T6] a mãe falou do giz de cera para a criança, ou seja, a pesquisadora antecipou-se à sugestão da mãe, por julgar que primeiro a criança deveria desenhar com lápis, para depois pintar com giz de cera ou lápis de cor. Rosa [T8] e pesquisadora [T9] continuaram incentivando a atividade do desenho. A mãe foi redundante nas recomendações [T10]: “Lápis para você desenhar, tá? Você pode desenhar igual como você faz na escola. Se quiser ver, você pode abrir o livrinho. Táí, se você quiser ir olhando”. Abriu o livro enquanto falava na primeira página da história e, apesar de repetitiva, não se tornou desagradável. Então, vejamos abaixo que logo que Gabriel começou a desenhar [T11], a mãe já pergunta [T12]: “Quer que eu mude a página?”.

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
		11-Gabriel começa o seu desenho.
	12-Quer que eu mude a página? (A mãe vai entregando os materiais para o filho).	
15:06:06 14-O que você perguntou a ele?		13-Agora não.
	15-Se ele queria mudar de página, ele disse: “agora não”.	
		16-Gabriel desenha em silêncio. A mãe observa-o atentamente. Ele desenha e pinta com muita concentração. A mãe ajuda quando ele quer trocar de lápis de cor.
15:07:20	17-Essa é a casa da vovó? É?	
		18-Gabriel confirma com a cabeça e começa a pintar o seu desenho. Este começo do seu desenho durou quase 6min. Ele foi bastante detalhista nesta pintura. Manuseou os lápis de cor de forma calma e paciente.
15:13:04		19-Ao terminar de pintar a casa, guardou o último lápis de cor usado e voltou a pegar o lápis para desenhar.
15:13:05	20-Quando a mãe viu a atitude do filho, passou para a segunda página da história sem fazer nenhum comentário.	

No T13 Gabriel coloca seu primeiro limite à intervenção da mãe, quando responde “agora não” à pergunta da mãe sobre a mudança de página. Em T16, ao ajudar Gabriel a trocar de lápis de cor, e, no T20 quando, ao perceber a atitude do filho de voltar a desenhar, passou rapidamente para a próxima página da história – nesses dois momentos a mãe está oferecendo suporte às atitudes que o filho toma em cada momento da atividade.

Tempo	Rosa	Gabriel
15:13:07		21-Gabriel começa a desenhar uma flor. Desenha rápido e inicia a pintura em seguida.
15:14:00	22-Faz um comentário segundos depois, mas inaudível.	
15:14:02		23-Gabriel dá um sorriso e continua sua pintura da flor.
15:15:10		24-Ao terminar diz à mãe: <i>muda!</i> Apontando para o livro.
15:15:20	25-Quer que mude a página? A mãe vai mudando devagar até ele escolher. Ambos dão	

	um sorriso quando ele faz o gesto de baixar o livro na segunda página . A mãe segurava o livro na posição vertical para ele ver melhor.	
15:15:24		26-Ainda sorrindo, Gabriel começa o desenho da árvore.

A atitude de segurar o livro [T25] para o filho ver melhor demonstra que a mãe continua dando um suporte importante para a continuação das atividades de desenho e pintura. A mãe acompanha pacientemente esta atividade com o olhar. Esta conduta da mãe reitera seu interesse nas ações da criança. Está **metacomunicando** que está realmente interessada no que ele está fazendo naquele momento.

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:16:06		27-Gabriel começa a pintar a árvore.
15:19:00		28-Olha rapidamente para a câmara e continua sua pintura. Neste instante ele troca de lápis de cor, pinta o tronco da árvore.
15:19:42	29-Quando Gabriel pega o lápis para desenhar, a mãe pergunta: <i>Muda?</i> Vai passando as folhas devagar até ele escolher uma.	
15:19:43		30-Confirma com a cabeça.
15:19:55		31-Escolhe uma página, pensa, coça o a orelha, coça queixo com o braço, em seguida começa a desenhar novamente.
15:20:43 32-Terminou?		
	33-Terminou, fez tudo o que queria?	
		34-Ele não responde, mas continua a pintar. E muda a página do livro. Dessa vez ele demora um pouco a retornar a desenhar, coça a orelha, solta o lápis, pega um lápis de cor e continua a pintar.

Gabriel no T31, **metacomunica** que está decidindo o que vai fazer. Está em dúvida, mas, depois resolve continuar desenhando. É importante destacar que ele sente-se seguro e até relaxado em poder realizar o que tem desejo, o que tem vontade. As atividades dão prazer. A pesquisadora usa a comunicação direta e oral [T32] para saber se a criança terminou o desenho, pois está **orientada para o objetivo** de iniciar a escrita de palavras através da identificação dos elementos do desenho. Gabriel no T34, metacomunica sua decisão de continuar pintando, apesar da intervenção direta da pesquisadora e de sua mãe. O engajamento criativo de Gabriel nesta sua experiência de desenvolvimento é integral. Ao mesmo tempo em que está se desenvolvendo durante a tarefa, está influenciando o comportamento dos adultos envolvidos. A pesquisadora e a mãe tiveram que esperar e se adaptar ao tempo que ele determinou para a execução da atividade de pintura. As **sugestões sociais** apresentadas e os **limites** impostos pelos adultos estão dialeticamente confrontando-se com o **papel ativo** de Gabriel, numa demonstração da **bidirecionalidade** de seu processo de **canalização cultural**.

Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:20:56	35-Esse é o abajur? <i>Quando terminar não esquece de por o nome, tá?</i>	
15:21:15		36-Começa a escrever seu nome na borda inferior da folha. Pára segundos depois.
15:21:28	37-A mãe faz um comentário	

	inaudível e depois pergunta: <i>Quer apagar?</i> E entrega a borracha p/ ele.	
15:21:29		38-Gabriel apaga.
15:21:50		39-Gabriel recomeça a escrita do seu nome.
15:21:58		40-Gabriel faz gesto de que algo está errado, pára de escrever novamente.
15:21:59	41-A mãe pega novamente a borracha p/ ele.	
15:22:02	42-A pesquisadora não percebeu que Gabriel estava escrevendo seu nome com a ajuda da mãe. Então pergunta: <i>O que foi Gabriel?</i>	
15:22:15	43-A mãe dá mais uma vez a borracha.	
15:22:30		44-Gabriel apaga novamente e escreve em seguida.
15:23:03	45-Pronto? Acabou?	
15:23:04	46-Agora ele vai escrever o nome, lembra que a mamãe pediu? Fala para a mãe: <i>Escrever o nome dele.</i>	
15:23:05	47-Ele já escreveu.	
15:23:06	48-Ah, ele já escreveu.	
15:23:19		49-Gabriel solta o lápis e meneia a cabeça confirmando.
15:23:22	52-Tá bom!	

Do T35 ao T52 a díade esteve empenhada na atividade de escrita do nome da criança. A mãe dá o suporte logístico ao oferecer a borracha em três momentos [T37, T41 e T43], mas somente dá sugestão no conteúdo da atividade, no T50 quando pergunta se Gabriel não quer escrever o nome completo [T50]: “Você acha que está bom? Tá bonito, né. Vai escrever o resto não? Só Gabriel? Só Gabriel”. Então, imediatamente, Gabriel **metacomunica** com o meneio positivo da cabeça [T51] que vai escrever somente seu nome próprio, ao que a mãe aceita [T52]. Acompanhemos a seguir a pesquisadora, que, orientada para o objetivo de iniciar a atividade de escrita dos elementos do desenho, perguntou [T53]: “Gabriel, explica o que você desenhou, a mamãe vai anotando ao lado”. A mãe complementou em seguida [T54]: “O que você desenhou? Vamos lá! A mamãe quer saber cada coisa que você desenhou”.

Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:23:23 53-Gabriel, explica o que você desenhou. A mamãe vai anotando do lado.		
	54-O que você desenhou, vamos lá! A mamãe quer saber cada coisa que você desenhou.	
15:23:35 55-Você pode escrever Rosa do lado de cada coisa que ele explicar.		

	56-O que você desenhou da historinha? Mostra para a mamãe e fala. A mãe aponta e pergunta: O que é isso aqui?	
		57-Flor
15:23:50	58-É a flor. E escreve. Essa florzinha é aonde? Onde você viu essa flor? Pega o livro para encontrar a página, a qual Gabriel localiza rápido.	
15:24:06	59-Ah, no jardim da vovó? Quer se certificar para escrever ao lado de flor. O que mais?	
		60-Ele respira fundo, depois aponta.
	61-Fala para a mamãe o que você desenhou?	
		62-Ele só aponta, está tímido demais.
15:25:00	63-Ah é o abajur? É isso?	
		64-Ele confirma com meneio da cabeça
15:25:11	65-O abajur do quarto da vovó, não é?	
15:25:26	66-O que mais que você fez da historinha?	
		67-A árvore.
15:25:38	68-Da floresta? É?	
		69-Gabriel confirma meneando a cabeça e encontrando o desenho no livro com a ajuda da mãe.
	70-Escreve a palavra “árvore” em seguida.	

Do T53 ao T70 localizamos o evento gráfico de escrita dos elementos do desenho. No T58 a mãe ampliou a atividade de registro de elementos do desenho da criança quando pediu para a criança contextualizar cada elemento desenhado. A pesquisadora repetiu [T65] a atitude anterior da mãe ao perguntar sobre o contexto deste elemento do desenho, no caso, o abajur. No T68 a mãe continuou contextualizando a identificação dos elementos do desenho ditos pela criança.

Vejamos a seguir a produção de Gabriel desta SE, fizemos um recorte para melhor visualização:

Ilustração 7 - Gabriel 1ª SE



Discussão da 1ª SE:

Numa análise apressada, poderíamos inferir que, esta forma de leitura de história em voz alta, demonstrou que a mãe não está habituada a contar histórias para o filho. Por outro lado, o interesse que Gabriel demonstrou durante a leitura parece contrariar nossa suposição; é provável, que seja mesmo uma questão de estilo. Da mesma forma, a redundância da mãe, pelo fato de ser bastante repetitiva nos momentos de orientar a criança na tarefa não causaram desconforto à criança. Novamente aqui parece ser o estilo da mãe, que vai se confirmar nas SEs subsequentes. A díade interagiu de forma **convergente** durante toda esta primeira SE, **orientada para os objetivos** propostos para este encontro. A mãe esforçou-se na execução de suas atribuições. Procurou seguir as instruções dadas pela pesquisadora no início da SE. Também demonstrou, em várias oportunidades, um comportamento paciente quando a criança estava envolta com desenho ou pintura. Sua paciência revestiu-se também de interesse, pois acompanhava com o olhar todas as ações da criança. Gabriel estava tímido, mas ainda assim externou suas preferências, e, inclusive, dificuldades durante a realização das atividades, participando de forma ativa nas atividades. Sua timidez na oralidade não impediu que ele utiliza-se a **metacomunicação** como forma de linguagem durante suas respostas às sugestões ou indagações da mãe e/ou da pesquisadora.

5.3.2. Segunda SE

A 2ª SE foi no dia 19/07/2004, com duração de 24min. Quando Rosa entrou a pesquisadora disse: “Obrigada por ter vindo. Deixa eu explicar para você o que nós vamos fazer hoje. Relembrar, tá? Essa é a nossa segunda história. Eu queria dizer só o nome deles (personagens, os dois ursos da história) porque acho um pouquinho complicado. Então esse maiorzinho aqui chama Nitoah e esse menorzinho que só vai aparecer lá no final chama-se Iutah”. Rosa então repetiu os nomes: “Nitoah e Iutah”. A pesquisadora complementou: “Mas vai estar escrito, é que acho um pouco complicado. Bom, então vamos relembrar o que você vai fazer. Você vai contar essa história para o Gabriel. Depois que terminar, você vai perguntar para ele se ele pode contar essa história para você. Não precisa dizer: “ler para mim”. Você diz: *você pode contar agora essa história para a mamãe?*. Se ele topar eu vou gravar também no gravador, a vizinha dele, tá? Se ele não topar, não tem problema. Às vezes a criança reage assim”. Rosa então declara: “Porque ele é tímido...”. A pesquisadora acrescentou: “Você pode dizer assim: *a mamãe vai passando as páginas e você vai contando essa história para a mamãe. A mamãe vai passando e você vai contando.* Bom, mas pode ser que ele não tope. Caso ele não tope a gente passa para a terceira fase. Você abre a caixa e fala assim: *então vamos criar um título, um nome para essa história; que nome você quer dar para essa história Gabriel? Vamos supor: urso; então vamos escrever esse nome com a mamãe.* Você abre a

caixa, deixa à disposição o material todo”. A pesquisadora então perguntou à mãe: “Como você poderia ajudar ele a escrever o nome, vamos supor que fosse *urso*? A mãe respondeu: “Falando as letras”. A pesquisadora perguntou novamente: “Ele consegue?”. E acrescentou: “Então, ótima maneira!”. Rosa ainda tinha uma dúvida: “Qualquer título que ele escolher, com certeza ele vai querer escrever, é só falar as letras, ele escreve”. A pesquisadora finalizou as instruções: “Então quando ele terminar de escrever o título da história você convida ele para desenhar alguma coisa da história. Pronto, só isso. Tá legal? Pode ser que mais na frente a gente consiga fazer ele contar a história. Tá bom? Podemos começar?”. Rosa respondeu: “Vamos lá, né?”.

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:00:00 Instruções para a mãe		1-Gabriel entrou na sala, sentou.
15:02:38 2-Fez sinal para a mãe começar (a mãe precisa confirmar os momentos de cada evento).		
15:02:45	3-Inicia a leitura. <i>Nitoah não é mais um filhote de urso...</i> (Sua leitura é sem interrupção, até rápida, quase sem mudança na tonalidade de sua voz).	
		4-Gabriel está quietinho, parece passivo, está sério, olhando para as figuras, quase não demonstra emoção. Olha para câmera rapidamente algumas vezes.
15:05:48	5-Gabriel, você sabe contar agora para a mamãe. <i>Se a mamãe for fazendo assim, se a mamãe for passando as páginas (vai passando as páginas do livro enquanto fala) você fala para a mamãe o que eu li para você? Quer falar? Você quer contar? Ham? Quer não? Tem certeza, você não quer contar a historinha não?</i>	
		6-Gabriel fica sem ação às perguntas da mãe. Depois meneia negativamente a cabeça e fala em seguida: <i>Eu não sei, ler. Eu não sei ler</i>
	7-Ah, não precisa ler não, você só conta, a mamãe vai passando (vai passando as páginas do livro para ele) e você vai falando. Quer falar? Você não lembra não? Quer falar não? Então tá bom.	
		8-Gabriel meneia a cabeça negativamente.

No T5 é iniciada uma negociação entre mãe e filho sobre a execução da tarefa de contar a historinha. Gabriel está inseguro sobre sua capacidade de responder à solicitação da mãe de “ler” a história. Vive um momento de **auto-regulação** ou **metacognição**, indicando sua capacidade de refletir sobre processos lingüísticos. Ao responder: “eu não sei ler, eu não sei ler”, está refletindo sobre sua capacidade de participar de um processo lingüístico (Jones, 2003). Nos T5 e T7 a mãe tenta incentivar o filho para a tarefa no seu melhor estilo, possui um talento especial na sua

tentativa de incentivo (Topping, 1986). A negociação é encerrada no T7, quando a mãe aceita a recusa do filho dizendo: “Quer falar, não?”. Como Gabriel metacomunica sua recusa, ela então finaliza: “Então tá bom”.

Tempo	Rosa	Gabriel
15:06:40	9-Então você quer dar um nome, vamos dar um título para essa historinha. Que nome você daria? Que nome você acha que a gente pode colocar nessa história desse urso? Olha só vamos ver aqui de novo (vai passando as páginas do livro para ele). Se você tivesse que dar um nome para essa história, que nome você daria? Fala!	
15:07:02		10-Estou pensando. Gabriel fica com um sorriso no rosto.
	11-Também sorrindo fala: Ta pensando! Então pense aí que eu vou passando as páginas para você ver, olha! Pode ser qualquer nome que der na sua cabeça que você quiser colocar nessa historinha você pode colocar. E aí? Pensou? Qual?	
		Gabriel fala baixinho para a mãe: <i>Ursinho Polar</i>
	Ah, ursinho polar? Esse é o nome da historinha? Ursinho polar é bonito. Então vamos lá! A mãe começa a retirar os materiais da caixa e pergunta em seguida: <i>Você quer folha branca ou folha verde.</i>	
15:07:40		12-Gabriel confirma meneando a cabeça e sorrindo. Fala no ouvido da mãe: <i>Branca</i>

No T9, quando a mãe passa para a segunda parte desta SE sem fazer nenhum juízo de valor sobre o comportamento de recusa do filho em realizar a primeira parte da tarefa, está claramente demonstrando sua **aceitação incondicional** às produções que seu filho tem interesse de realizar e à forma de lidar com as atividades propostas. No T10, Gabriel está novamente em um momento de **auto-regulação** ou metacognitivo, na medida em que é solicitado a criar um título para a história lida pela mãe minutos atrás. Esta **tarefa metacognitiva** de pensar um título para a história está relacionada a outras habilidades de aprendizado mais gerais (Jones, 2003). Gabriel demonstra sua timidez novamente [T12] quando só fala para a mãe ouvir, baixinho demais para os outros presentes na sala.

Tempo	Rosa	Gabriel
	13-Branca. Então vamos escrever o título, você quer escrever o título da história, o “O ursinho polar?”.	
		14-Gabriel concordou com o meneio da cabeça.
	15-Então vamos lá, vamos escrever. Bora escrever? Põe bem aqui em cima, bem bonito, vamos lá. Apontando para a borda superior da folha, pergunta: É “ursinho polar”, né? Então vamos escrever: “u”	
15:08:29		16-Gabriel começou a escrever quando a mãe o interrompeu.
	17-Põe mais aqui oh, aqui em cima, o título para ficar bonito. Vai: “u”, “r”; “r” de Rosa; “s”; “i”, “n”, “h”, “o”. Agora “polar”, “ursinho polar”. Agora afasta um pouco (indica com o dedo onde deve afastar) e “polar”: “p”. Interrompe-o para dizer para ele afastar um pouco mais. Então fala: <i>Porque aqui é outra palavra.</i>	
15:09:42		18-Então Gabriel pega a borracha

		para apagar a primeira letra que já havia escrito. Gabriel obedeceu a sugestão e começou a escrever no local indicado.
	19-Você vai escrever “polar”: “p”, “o”, “l”, “a” e o “r”.	
15:10:29	20-Pronto, agora você pode desenhar, né. Você pode desenhar a historinha. A mãe vai entregando os materiais para ele. Se quiser eu passo as páginas para você. Vai passando as páginas para ele ver e fala: Quer que a mamãe mostre para você de novo os desenhos?	

No T14, Gabriel não demonstrou nessa atividade de escrita a insegurança que teve anteriormente sobre leitura. A mãe falou [T13]: “Então vamos escrever o título, você quer escrever o título da história, O ursinho polar?”. Gabriel concorda [T14] com o meneio da cabeça. Existe uma **convergência de objetivos** entre a mãe e a criança na realização da escrita do título da história, uma negociação que vai do T13 ao T20. No T15 a mãe acrescentou: “Então vamos lá, vamos escrever. Bora escrever? Põe bem aqui em cima, bem bonito, vamos lá. Apontando para a borda superior da folha, pergunta: É *ursinho polar*, né? Então vamos escrever: *u*”. Assim que Gabriel [T16] começa a escrever, a mãe o interrompe [T17]: “Põe mais aqui oh, aqui em cima, o título para ficar bonito”, e vai ditando cada letra da palavra ursinho. Assim que Gabriel começa a escrever *polar*, ela interrompe-o dizendo para ele afastar um pouco mais: “Agora afasta um pouco”, indicando com o dedo onde deve afastar. Neste instante do T17, a mãe atua como o **outro social competente** em relação à aprendizagem da escrita quando ensina sobre o uso do espaço em branco na segmentação das palavras. No T18 Gabriel aceita a **sugestão** da mãe e escreve a segunda palavra do título da historinha no local indicado por ela. A construção conjunta, ou a **co-construção** (Valsiner, 1994), deste conhecimento linguístico pode ter sido realizada exatamente neste momento com a **participação ativa** de Gabriel e com a **co-participação** de sua mãe.

Tempo	Rosa	Gabriel
15:11:05		21-Gabriel escolhe uma página.
	22-Pode desenhar a vontade.	
15:12:12		23-Gabriel então pega o lápis e começa a desenhar. Poucos segundos depois, Gabriel escolhe outra página com a ajuda da mãe e recomeça a desenhar. Gabriel faz a atividade com muito interesse e dedicação.
	24-A mãe fica segurando a página escolhida quase na vertical. A mãe faz algumas sugestões inaudíveis enquanto o filho desenha. Ajuda o filho com os materiais, a borracha, assopra as sobras de borracha na folha. Acompanha tudo com seu olhar.	
15:17:50	25-A mãe coloca o livro sobre a mesa; talvez tenha cansado.	
		26-Gabriel continua pintando as renas do Papai Noel. Vira a folha para pintar melhor.
15:19:40		27-Pega o lápis para desenhar mais, começa um diálogo com a mãe sobre como fazer um urso. A mãe tenta encorajá-lo, ele diz que não sabe.

Quando Gabriel terminou de escrever a mãe falou [T20]: “Pronto, agora você pode desenhar, né. Você pode desenhar a historinha”. A mãe se esforçou em dar todo o apoio à atividade de desenho do filho, reforçando e diversificando este apoio dentro das suas possibilidades. No T20 entregou os materiais da caixa da criança, passa as páginas do livro para Gabriel escolher uma para desenhar, o que ele fez rapidamente [T21]. No T22 reforçou: “Pode desenhar a vontade”. Gabriel

então pegou o lápis e começou a desenhar [T23]. Segundos depois, Gabriel escolheu outra página com a ajuda da mãe e recomeçou a desenhar. No T24, a mãe segurou a página escolhida do livro quase na vertical, até cansar e recolocar o livro sobre a mesa [T25]. A mãe fez algumas sugestões inaudíveis enquanto o filho desenhava, ajudou-o com os materiais, a borracha, assoprou as sobras de borracha na folha. Acompanhou todos os movimentos da criança com seu olhar. Consideramos a ajuda da mãe espetacular! Ela ofereceu todo o suporte que tem disponível em cada momento da tarefa [T24, T25]. Existe um clima de **confiança** nesta díade (McDermott, 1977). Gabriel fez a atividade com muito interesse e esmero, desde o momento em que escolhe a folha do livro [T21 e T23] até o tempo inteiro em que se dedicou às tarefas de desenho e pintura. No T27, porém, surge uma divergência: Gabriel quer desenhar mais, mas parece desapontado porque não sabe desenhar um urso, apesar de a mãe ter tentado encorajá-lo, ele disse que não sabia, e realmente não desenhou um urso, mas as patas de um urso.

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:20:03 <i>28-O que foi que o Gabriel desenhou?</i>		
	<i>29-O que você desenhou aí, fala para a tia Denise. A rena, o papai Noel?</i>	
<i>30-Foi?</i>		
		31-Meneia a cabeça positivamente.
	<i>32-Quer desenhar mais, mais alguma coisa?</i>	
15:20:20 <i>33-O que foi que você desenhou? Fala para a mamãe! Foi a rena? Escreve aí mamãe a rena, o papai Noel!</i>		
	<i>34-Deixa eu escrever, a rena, né? (escreve na folha enquanto fala). Você quer fazer mais alguma coisa?</i>	
		35-Gabriel faz gesto negativo.
<i>36-Então escreve seu nome Gabriel.</i>		
15:20:55		37-Ele começa escrever o nome.

Do T28 até o T34 a díade esteve envolta na atividade gráfica de escrita dos elementos do desenho. A pesquisadora estimulou essa atividade em três momentos [T28, T30 e T 33]. A mãe também fez uma pergunta [T29]: “O que você desenhou aí, fala para a tia Denise. A rena, o papai Noel?”. A pesquisadora complementou [T30]: “Foi?”, ao que Gabriel confirmou com o meneio da cabeça [T31]. Como a criança não desejava mais desenhar [T35], a pesquisadora, orientada para o objetivo de encerrar esta SE [T36], pede então para Gabriel escrever seu nome.

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
	38-A mãe acompanha com cuidado o comportamento do filho.	
15:21:43	<i>39-Pronto? Não quer fazer mais nada não? Só isso mesmo?</i>	
		40-Meneia a cabeça dizendo que não quer.
	<i>41-Só isso mesmo?</i>	
15:21:55 <i>42-Da próxima vez ele desenha mais.</i>		
	<i>43-Vai fazer só as renas mesmo com o Papai Noel?</i>	

	<i>o Papai Noel?</i>	
		44-Confirma com a cabeça.
15:22:30 <i>45-Então por hoje é só. Mas da próxima vez que a gente se encontrar a gente vai fazer de novo desenho desse urso, tá legal.</i> Aproxima-se da mesa para falar: <i>Então por hoje é só.</i>		

Gabriel escreve seu nome com total autonomia [T37]. Apesar da sua independência a mãe está sempre atenta a todos os passos que o filho dá, inclusive na escrita. A mãe pergunta várias vezes [T34, T39, T41 e T43] se Gabriel não quer continuar desenhando. Dessa vez, ele não aceita a sugestão da mãe [T35, T40 e T44]. A pesquisadora no T42, orientada para o objetivo de encerrar a SE, dá o fechamento, ao que a mãe, no T43 continua insistindo: “Vai fazer só as renas mesmo com o Papai Noel?”, mas é Gabriel que finalmente encerra a negociação, respondendo positivamente com o meneio da cabeça à pergunta da mãe [T44].

Visualizemos abaixo a produção desta SE, que foi redimensionada do seu tamanho original em folha A4:

Ilustração 8 - Gabriel 2ª SE



Discussão da 2ª SE:

Observamos que a mãe possui um estilo de leitura simples e sem pausas para comentários e nem mudança na entonação da voz. A nosso ver, a mãe poderia ser orientada para incrementar seu modo de leitura com objetivo de tornar estes momentos mais prazerosos. Gabriel parece apreciar estes momentos, então, acreditamos que as leituras em casa poderiam ser potencializadas com uma mudança na performance materna no momento do conto de uma história, por exemplo. Ao considerarmos que a mãe esteve aberta a nossas intervenções e orientações, inferimos que também

aceitaria a sugestão de melhorar sua maneira de ler histórias para o filho. A mãe interessou-se e esforçou-se em todas as etapas das SE até agora e sem distinção de tipo de atividade. Ou seja, a mãe deu a mesma atenção tanto para as atividades de leitura e escrita como para as atividades consideradas mais prazenteiras, como o desenho e a pintura. Sua conduta orientada para a aceitação incondicional do comportamento do filho durante a SE foi essencial no decorrer de todas as atividades.

5.3.3. Terceira SE

A 3ª SE foi no dia 21/07/04 com duração de 26min. Ao chegar, Rosa contou que ele não gostou da historinha do urso, ele comentou em casa que achou difícil de desenhar. A pesquisadora deu as instruções a Rosa: “Hoje ele vai escrever, contar a história. Você vai dizer: *Gabriel, você vai contar a história do jeito que você quiser. Aqui tem um livrinho branco, você mostra para ele. Você pode usar quantas páginas você quiser. Você pode escrever, você pode desenhar, a mamãe pode ajudar.* Aí você vê a melhor maneira que você vai ajudar ele. Se ele quiser, você pergunta: *você quer que a mamãe leia de novo a história para você, para você se lembrar, você se lembra da história?*”. Rosa perguntou, apontando para o livro em branco: “Hoje, de início ele já vai para cá?”. Então a pesquisadora advertiu a mãe: “Antes você pode perguntar, você deve perguntar: *Gabriel você quer que a mamãe leia a história para você de novo, porque hoje você vai contar a história nesse livro, tem várias páginas, que você vai usar do jeito que você quiser. Então você quer ouvir de novo a história?* Às vezes eles querem às vezes eles não querem. Vai depender da criança. Se ele quiser você pode ler de novo, se ele não quiser o livro está à disposição aqui. E aí já parte para a atividade”.

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:00:00 Instruções para a mãe.		
15:02:42 <i>1-Então vou chamá-lo.</i> Sai da sala para buscar o Gabriel no pátio. <i>Vem Gabriel, tudo bem? Bonito, cheiroso.</i>		
15:02:52	<i>2-Gabriel, você lembra dessa história que a mamãe leu?</i>	
		3-Gabriel responde positivamente com meneio da cabeça e meio rindo.
	<i>4-Lembra tudinho? Então hoje a gente vai contar, tá bom? Ou escrever, ou desenhar.</i> Abre o livro branco e vai passando as páginas e fala: <i>Olha tem várias páginas e você vai fazer do jeito que você quiser. Se você escrever só em uma, depois um desenho em outra você pode fazer. Agora pega o livro e fala:</i> <i>Você lembra dessa história ou quer que eu leia de novo para você lembrar melhor? Quer não? Você lembra?</i>	

Rosa estava mesmo muito motivada para participar deste encontro. Nas instruções iniciais para a criança dadas no T4, ela deu todas as opções de atividades ao dizer: “Então hoje a gente vai contar, tá bom? Ou escrever, ou desenhar”. Abriu o livro em branco idealizado para esta SE e foi passando as folhas brancas falando ao mesmo tempo: “Olha tem várias páginas e você vai fazer do jeito que você quiser. Se você escrever só em uma, depois um desenho em outra você pode fazer”. Vejamos abaixo que Gabriel demonstrou [T5] que não desejava ouvir novamente a história, além

disso, expressou que ainda lembrava [T3] do que foi lido no encontro anterior. É importante relembrar aqui o que sua mãe disse no início desta SE: Gabriel não gostou dessa história. Talvez não apreciasse ouvi-la novamente, apesar de que a mãe enfatizou que ele não gostou das gravuras, pois pareciam difíceis de desenhar. Relembramos aqui também, no final da SE anterior, que Gabriel ficou despondido porque não conseguiu desenhar um urso, mas somente duas patas de urso.

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:03:15		5-Novamente Gabriel responde positivamente comunicando que lembra da história, depois negativamente com meneio da cabeça que não desenha ouvi-la novamente. E permanece com seu sorriso iniciado no turno 3.
	<i>6-Então vamos desenhar aqui (vai pegar o material da caixa). Vamos lá, o que você lembrar da história você pode contar aí no papel, tá? Se você quiser escrever a mamãe te ajuda. Aqui está o livro, se você quiser a mamãe passa as páginas para você lembrar, tá? Quer que a mamãe passe as páginas para você?</i>	
15:03:45		7-Gabriel responde positivamente com meneio.
	<i>8-Então vamos, aqui olha. Pega o livro quase na vertical e vai passando as páginas: Só mostrar os desenhos não precisa ler não!</i>	
15:04:15 <i>9-Se ele falar você repete para mim, eu não consigo escutar, ele fala muito baixo.</i>		
15:04:34	<i>10-Pronto, não quer que eu mostre mais não? Então tá, você pode desenhar o que você quiser. Se você escrever a mamãe te ajuda, tá. Se você quiser escrever nomes, a mamãe te fala tudo.</i>	

Nos T6 e T10 a mãe está direcionando o filho para a escrita. Primeiro em T6, a mãe pegou os materiais na caixa da criança, enquanto falava: “Vamos lá, o que você lembrar da história você pode contar aí no papel, tá? Se você quiser escrever a mamãe te ajuda”. Mostrou o livro, disse que se quisesse ela passaria as páginas. Gabriel respondeu [T7] positivamente com meneio da cabeça. A partir do T10 surgiu a **divergência** (que talvez já tivesse começado em T6): a mãe falou que ele pode desenhar ou escrever, mas tentou direcionar o filho para a escrita: “você pode desenhar o que você quiser. Se você escrever a mamãe te ajuda, tá. Se você quiser escrever nomes, a mamãe te fala tudo”. Vejamos abaixo que a divergência se confirmou quando Gabriel metacomunicou [T11] seu desejo de desenhar e não de escrever.

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:04:44		11-Gabriel respondeu negativamente com meneio. Começa a desenhar.
15:05:02	<i>12-Se você desenhar e quiser por o nome, aí você fala que a mamãe te ajuda, tá bom? A mãe ajudou a abrir as caixas de lápis de cor e de giz de cera.</i>	
15:05:05		13-Ele escolheu o giz de cera.

15:05:49	14- <i>Isso aí é o quê? É esse?</i> Aponta para uma gravura do livro e pergunta: <i>É o quê?</i>	
		15-Gabriel responde positivamente com a cabeça e fala em seguida: <i>O ursinho.</i> Ele sorri, parece envergonhado.
	16- <i>O ursinho? Põe o nome então, ursinho: o “u”, o “r”, o “s”, o “i”, o “n”, “h”, pronto.</i>	
15:06:01		17-Escreve cada letra da palavra “ursinho”.

No T12 a mãe continua insistindo no seu objetivo de trabalhar a escrita com o filho. Mas Gabriel, neste momento, quer somente pintar seu desenho. A divergência foi resolvida quando Gabriel aceitou a sugestão da mãe e finalmente concordou em escrever o que desenhou. No T17, a mãe conseguiu atingir seu objetivo de fazer o filho escrever, mas antes [T12] insistiu enquanto ele estava desenhando: “Se você desenhar e quiser por o nome, aí você fala que a mamãe te ajuda, tá bom?”. Em seguida, mudou de estratégia de sugerir e induziu Gabriel a dizer o que desenhou [T15]. A mãe identificou o desenho apontando a página do livro para o filho confirmar se foi o que desenhou: “Isso aí é o quê? É esse?”. Com a resposta positiva de Gabriel, em seguida, aponta novamente para o livro e pergunta: “É o quê?”, a qual Gabriel responde: “O ursinho”. A mãe usou todos os recursos lingüísticos disponíveis naquele momento, negociou até conseguir que o filho concordasse em escrever. Foi brilhante! Ela conseguiu tudo isso usando sua autoridade, através do diálogo, da repetição, de uma motivação intrínseca, além do seu bom humor e simpatia.

Gabriel teve papel ativo nesta SE, apesar de sua mãe ser bastante insistente em suas sugestões. Acompanhemos abaixo um exemplo a esse respeito. No T18 ela pergunta: “Quer desenhar mais alguma coisa aqui? Tem outras páginas. Mas se quiser desenhar outra coisa aqui pode desenhar ainda. Se você quiser ver o livro, pode ver”. Então foi passando as páginas do livro, no dado momento [T19], Gabriel escolheu uma página e começou a desenhar em seguida. A mãe **repetiu a estratégia** usada anteriormente para estimular a escrita, em T20 perguntou, referindo-se ao seu desenho: “O que é isso? É um passarinho?”. Gabriel não respondeu e continuou seu desenho, pintando-o com giz de cera em seguida. O silêncio de Gabriel também revela seu papel ativo na interação com Rosa. Assim que a mãe percebeu que Gabriel terminou de pintar, ela perguntou [T22]: “Quer escrever o nome?”, ao que ele respondeu positivamente com o meneio da cabeça, já pegando o lápis para escrever [T23].

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:06:43	18- <i>Quer desenhar mais alguma coisa aqui? Tem outras páginas. Mas se quiser desenhar outra coisa aqui pode desenhar ainda. Se você quiser ver o livro, pode ver.</i> Vai passando as páginas.	
15:07:38		19-Ele parece escolher uma, depois que a mãe volta à primeira página e recomeça a passar as páginas. Ele coloca a mão sobre uma página. Começa a desenhar.
15:08:09	20- <i>O que é isso? É um passarinho?</i>	
		21-Gabriel não responde e continua a olhar a gravura e desenhar. Em seguida começa a pintar com giz de cera.
15:09:18	22- <i>Quer escrever o nome?</i>	
		23-Gabriel responde positivamente com meneio da cabeça e pega o lápis para escrever.
	24-Então escreve: “p”, “a”, “s”, “s”, “a”, “r”, “i”, “n”, “h”, “o”.	
15:09:20		25-Escreve cada letra da palavra “passarinho”.

15:10:03	<i>26-Quer desenhar na outra, na outra página? Porque aí é para fazer o livro.</i>
-----------------	--

Vejamos a seguir como a mãe conseguiu influenciar Gabriel com suas sugestões nas atividades em um episódio muito curioso que envolveu a pesquisadora e a díade em torno de um personagem da história desenhado pela criança.

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
		27-Ele nem respondeu e a mãe já foi passando para a outra página.
15:10:18	<i>28-Quer dar uma olhada no livro?</i> A mãe colocou o livro bem de frente ao filho e começou a passar as folhas desde o começo da história.	
		29-Gabriel respondeu positivamente com a cabeça. Gabriel olha atentamente até a última página, mas não escolhe nenhuma.
15:11:33	30-A mãe escolhe por ele, pois deixa o livro aberto na última página e entrega-lhe o lápis. Ele obedece, olha a gravura e começa a desenhar.	
15:11:53	<i>31-Que você tá fazendo?</i>	
		32-Ele aponta.
	<i>33-Esse bichinho?</i>	
15:12:02 <i>34-Que bichinho é esse?</i>		
	<i>35-Depois a tia Denise vai falar para a gente que bichinho é esse, que esse aqui eu não sei o que é não.</i> A mãe mostra a gravura.	
<i>36-Nem eu.</i>		
	<i>37-É um bichinho estranho.</i>	
<i>38-No livro aí não fala?</i>		
	<i>39-Não.</i>	
		<i>40-Eu sei que bicho é esse!</i>
	<i>41-Qual o nome desse bicho? Eu não sei não.</i>	
<i>42-Nem eu.</i>		
15:12:23		<i>43-Foca.</i>
	<i>44-Foca.</i>	
<i>45-Ah, uma foca. Ele tá desenhando uma foca.</i>		
15:12:53	<i>46-Já? Tá desenhando só a cabeça, só a cabeça da foca?</i>	

Gabriel recomeçou a desenhar [T30] depois que aceitou a sugestão da página escolhida por sua mãe. Ela quis saber o que ele estava desenhando [T31], Gabriel apontou no livro. Mas a mãe perguntou [T34] mostrando a figura para a pesquisadora: “Que bichinho é esse?” Depois a tia Denise vai falar para a gente que bichinho é esse, que esse aqui eu não sei o que é não”. Imediatamente a pesquisadora respondeu [T36]: “Nem eu”. Enquanto ainda falavam sobre isso, Gabriel falou [T40]: “Eu sei que bichinho é esse!”. Elas ficaram curiosas de saber o nome do bichinho, então Gabriel respondeu [T43]: “Foca”. A pesquisadora ficou admirada [T45]: “Ah, uma foca. Ele tá desenhando uma foca”. Assim que ele terminou a mãe falou [T46]: “Já? Tá desenhando só a cabeça, só a cabeça da foca?”. Gabriel não respondeu, e já começou a pintar seu desenho. Mas

o que a mãe não percebeu é que na ilustração que ele escolheu para desenhar (pág. 23) a foca está dentro da água, por isso, praticamente somente a cabeça aparecia. Ao compararmos o desenho de Gabriel com a gravura, parece perfeito.

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
		47-Gabriel começa a pintar o desenho.
15:13:07	48- <i>Isso aqui é água.</i> A mãe aponta para o local onde a foca está na gravura do livro.	
		49-Gabriel termina de pintar.
15:13:27	50- <i>O que você quer fazer mais do livro?</i> <i>Hum?</i>	
		51-Gabriel não responde, mas passa uma página do livro, que é a última e recomeça a desenhar em seguida.
15:13:49	52- <i>Acabou. Tá fazendo o quê? A água? É?</i>	
		53-Gabriel responde positivamente com a cabeça e desenha, em seguida pinta. Essa pintura é feita com dedicação a mais, pois a água está na borda da folha.
15:15:48	54-Quando ele termina a mãe pergunta já oferecendo o lápis para ele: <i>Quer escrever o nome?</i>	
		55-Gabriel responde negativamente com a cabeça.
	56-Como ele olha as gravuras, a mãe fala: <i>Tem as montanhas.</i>	
		57-Gabriel começa a desenhar
15:16:06	58- <i>É o que isso aí?</i>	
		59-Gabriel aponta para a gravura e já começa a desenhar olhando para a gravura algumas vezes.
	60- <i>Ah é o urso, você vai fazer o ursinho?</i>	
15:17:35		61-Depois que termina o desenho começa a pintar.

Quando Gabriel ainda estava pintando a foca [T48], a mãe direcionou-o para outro detalhe da ilustração da mesma folha: a água. Quando Gabriel terminou de pintar [T49], a mãe perguntou: “O que você quer fazer mais do livro? Hum?”. Gabriel não respondeu, passou para a última página do livro e recomeçou a desenhar em seguida [T51]. A mãe falou [T52]: “Acabou! Tá fazendo o quê? A água? É?”. Gabriel respondeu positivamente com a cabeça [T53], continuou seu desenho e, em seguida, pintou a água com muita dedicação, pois a água ficou na borda da folha. Ao perceber que Gabriel terminou a pintura, Rosa tentou direcionar o filho para a atividade de escrita [T54] falando e já lhe entregando o lápis: “Quer escrever o nome?”. Mas Gabriel estava orientado para o objetivo de continuar desenhando livremente.

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:18:43	62-Quando ele termina a mãe pergunta: Quer colocar o nome deles?	
		63-Gabriel responde positivamente com a cabeça.
15:18:50	64- <i>Esse aqui é o Lutah, o pequenininho: “i”, “u”, “t”, “a” e “h”.</i>	
		65-Gabriel escreve letra por letra de acordo com a fala da mãe.
15:19:35	66- <i>O outro é o Nitoah: “n”, “i”, “t”, “o”, “a” e “h”.</i>	
15:20:30	67- <i>Foca:</i>	

	<i>“f”, “o”, “c”, “a”.</i>	
		68-Gabriel escreve letra por letra de acordo com a fala da mãe.
15: 20:31	<i>69-Água: “a”, “g”, “u”, “a”.</i>	
		70-Gabriel escreve letra por letra de acordo com a fala da mãe.

Na SE anterior ele não conseguiu desenhar os ursos, mas exatamente nesse momento, ele conseguiu. Ao terminar de pintar os dois ursos, a mãe voltou a direcioná-lo para a escrita [T62]: “Quer colocar o nome deles?”. Gabriel concordou dessa vez [T63], aceitou as sugestões da mãe, escreveu, com sua ajuda, os nomes dos dois ursinhos (Iutah e Nitoah) e os outros elementos (foca e água) do desenho [T64 ao T70]. O que Gabriel não aceitou mais foi continuar as atividades, vejamos agora a partir do T71:

Tempo	Rosa	Gabriel
15:21:15	<i>71-Agora vamos para a outra página.</i>	
		72-Gabriel responde negativamente com a cabeça.
15:21:40	<i>73-Não quer fazer mais nada não? Então tem que por o nome.</i>	
15:21:50		74-Gabriel começa a escrever seu nome.
15:22:55		75-Gabriel estava escrevendo o nome, pede a borracha, apaga e continua.
	<i>76-Você colocou só Gabriel?</i>	
15:23:54		77-Hum rum (confirmando).
	<i>78-Só Gabriel? Você não quer fazer mais nada?</i>	
		79-Gabriel responde negativamente com a cabeça.

Gabriel metacomunicou seu desejo de parar de desenhar [T72]. A mãe indicou imediatamente, para ele escrever o nome, sugestão que ele acatou instantaneamente. A mãe, porém, queria mais daquele momento que a escrita somente do primeiro nome [T76]: “Você colocou só Gabriel?”. Gabriel responde: “Hum, rum”. Ela insiste [T78]: “Só Gabriel, você não quer fazer mais nada?”. Gabriel metacomunicou com a cabeça negativamente [T79]. Vejamos abaixo como a pesquisadora interveio orientada para o objetivo de estimular Gabriel a narrar uma história a partir dos desenhos feitos nas duas folhas:

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
<i>80-Agora conta essa historinha aí que você fez. Conta aí para gente, o que você desenhou aí.</i>		
	<i>81-Conta. Isso aqui que você fez, o que é? A mãe aponta para o desenho dele. Fala para gente.</i>	
		82-Gabriel aponta com o dedo o desenho da próxima página.
	<i>83-Não, é para você falar, não. É só colocar o dedo não. Você não desenhou? A gente não viu a historinha? Isso aí é o quê?</i>	
		84-Gabriel abaixa a cabeça e aponta com o dedo, está envergonhado.
	<i>85-Isso aqui é o passarinho e isso aqui é o...?</i>	
		86-O ursinho.

15:21:02	87-Isso aqui é o ursinho? Amigo de quem?	
		88-Gabriel passa a próxima página e aponta para o desenho e responde: <i>Do urso.</i>
	89-Do outro urso? A mãe passa para a página seguinte e pergunta: <i>E aqui, conta para a gente o que você fez aqui.</i>	
		90-A foca.
	91-Fala alto. Fez a foca.	
		92-Na água
	93-A água.	
		94-Na água.
	95-Pois é, a foca na água.	
		96-Os ursos.
	97-Fez os dois ursos. Pronto? Mais nada?	
98-Pronto? Acabou?		
	99-Mais nada, você não quer desenhar mais nada? Gabriel meneou negativamente a cabeça.	

A pesquisadora solicitou de Gabriel [T80]: “Agora conta essa historinha aí que você fez. Conta aí para a gente o que você desenhou aí”. A mãe complementou, apontando para o desenho [T81]: “Conta. Isso aí que você fez, o que é? Fala pra gente”. A pesquisadora permaneceu calada neste momento. A mãe fez ainda várias tentativas [T83, T85, T87, T89, T91, T93, T95, T97], mas Gabriel estava envergonhado [T84], o que ele fez foi responder às questões da mãe.

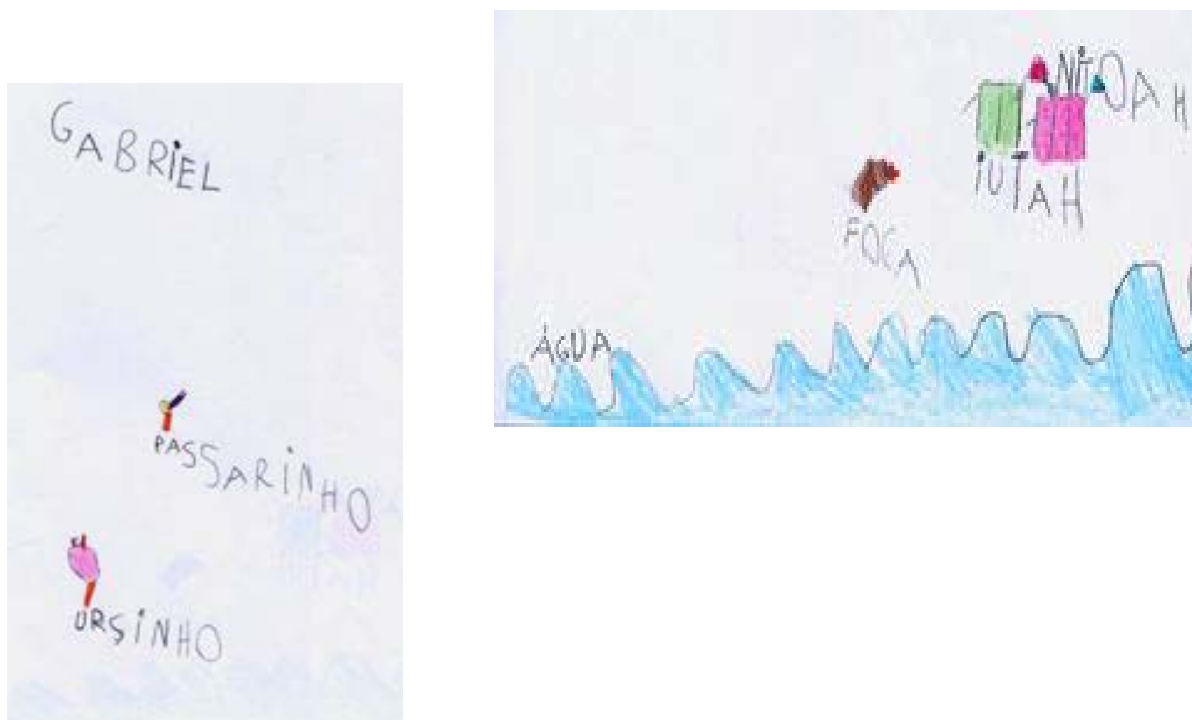
Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
100-A mamãe falou para mim que você não gostou muito dessa história não?		
		101-Gabriel meneou negativamente a cabeça.
102- <i>Por quê?</i>		
	103-Fala.	
		104- <i>Porque não tem muito desenho.</i>
105-Não tem muito desenho? Não? Mas cada folha só tem desenho, tem poucas letras. Como é que você queria os desenhos? Fala.		
	106-Fala como é que você queria os desenhos. Fala para a gente ouvir, como é que você queria os desenhos.	
		107-Bonito.
	108-Bonito.	
109-Bonito. E esse desenho que tem aí não é bonito? Não?		
		110-Gabriel meneou negativamente a cabeça.
111-E o que é?		
	112-Esses desenhos não são bonitos?	
		113-Gabriel meneou negativamente a cabeça.
	114-São o que então?	
		115-Feio.
116-Riram a pesquisadora e a mãe. Mas olhe, da próxima vez		

<p>que a gente se encontrar não vai ser mais essa historinha. Vai ser uns desenhos bonitos, ta legal. Bem coloridos. Por hoje é só então.</p>		
---	--	--

Para não constranger a criança e por ter compreendido que Gabriel não deseja mais realizar nenhum tipo de atividade, a pesquisadora direcionou a SE para seu encerramento, entretanto, aproveitou esse final para saber a opinião de Gabriel sobre a historinha [T100]. Gabriel metacomunicou sua resposta [T101] demonstrando que não gostou da historinha, justificando e respondendo oralmente à pesquisadora [T104]: “Porque não tem muito desenho”. Além disso metacomunicou [T110 e T 113] e comunicou oralmente [115] que os desenhos eram feios. A pesquisadora então, já convencida da opinião da criança, tranqüilizou-a [T116]: “Mas olhe, da próxima vez que a gente se encontrar não vai ser mais essa historinha. Vai ser uns desenhos bonitos, ta legal. Bem coloridos”.

Vejam os abaixo as produções gráficas de Gabriel, que foram recortadas e redimensionadas do seu tamanho original:

Ilustração 9 - Gabriel 3ª SE (pág. 1 e 2)



Discussão da 3ª SE:

Rosa estava mais motivada neste encontro do que nos dois anteriores, tentou direcionar Gabriel para atividades de escrita em vários momentos da SE. Algumas vezes obteve êxito, outras não, mas o importante mesmo é que a mãe não desistiu e utilizou todo o seu repertório de convencimento com o objetivo de fazer Gabriel escrever o maior número de palavras. Sua atitude ampliou as atividades previstas no roteiro desta SE, em relação aos estímulos oferecidos para a

criança escrever. Os insistentes direcionamentos da mãe, revelados ora por sugestões, ora por pedidos ou ordens, contrastaram com o **papel ativo** de Gabriel, que utilizou também o silêncio para metacomunicar que algumas vezes não concordava com o apelo materno.

Retomando a concepção de Vygotsky (1984) sobre os processos de mediação no desenvolvimento infantil, especificamente no caso da linguagem escrita, a **mediação** do adulto é primordial para que a criança possa compreender seus usos socioculturalmente valorizados, e, para que também possa apreender os mecanismos e as técnicas da escrita. A linguagem escrita é um processo social que necessita de **apoio social**, ou seja, as crianças necessitam do apoio de adultos com concepções particulares sobre a escrita durante a realização de atividades de leitura e escrita. Para McLane (1996) as crianças podem escrever sob certas condições: se elas fossem liberadas para controlar sua própria escrita; e se um adulto estivesse disponível para encorajá-las e apoiá-las enquanto escrevessem. Rosa, nesse sentido, não abdicou do seu controle materno e, apesar de bastante diretiva, permitiu a Gabriel, certo grau de controle em suas iniciativas para a escrita e, principalmente, reagiu à escrita de Gabriel com interesse e entusiasmo.

Nesta SE aconteceu um episódio cômico, que envolveu a pesquisadora e a mãe: somente Gabriel conseguiu identificar um personagem da história, uma foca, passando para trás sua mãe e também a pesquisadora, que não sabiam o nome daquele *bichinho*. Esse momento divertiu mais os adultos participantes do que propriamente a criança, que obviamente obteve satisfação em dar a informação tão desejada naquele instante. No final desta SE, a pesquisadora tentou incentivar a elaboração de uma história a partir dos desenhos que Gabriel fez no livro em branco, mas não conseguiu, ele continuou tímido e não conseguiu ir além de responder às perguntas improvisadas pela mãe. Veremos, no entanto, na próxima SE, que Gabriel conseguiu elaborar uma narrativa com riqueza de detalhes.

5.3.4. Quarta SE

A 4ª SE foi no dia 28/07/04 e durou 37min. Gabriel chegou mais empolgado do que nas SEs anteriores, entrou na sala correndo, deu um abraço na pesquisadora. Também veio mais bem vestido do que nos encontros anteriores; além disso, parecia bem disposto para a realização desta SE. As expectativas da pesquisadora e as da mãe, externadas no início deste encontro se confirmaram durante a realização das atividades. Rosa falou à pesquisadora que ele sabia que hoje ganharia a caixa de presente. Em seguida, a pesquisadora deu as instruções à mãe. Vejamos abaixo o início desta SE de Gabriel:

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:00:00 Instruções p/ a mãe		
15:01:42		1-Ele veio tão rápido que a pesquisadora e a mãe riram com sua rapidez ao entrar e sentar na cadeirinha.
2-Tá com disposição.		
	3-É, tá com disposição.	
4-Deixa eu gravar (coloca o gravador em cima da mesa). Vamos lá.		
15:01:52	5-A mãe vai dispor os desenhos na mesa. <i>Oh, a mamãe vai te mostrar esses desenhos, vou espalhar aqui para você ver. Quando termina de expor todos os desenhos: Você vai olhar a vontade e depois você vai escolher um desenho desses, qualquer um, o que você mais gostou, o que você achou mais bonito, que chamou mais atenção.</i>	
15:02:20		6-Gabriel levanta para ver os desenhos.
	7-A mãe diz: <i>Olha bem porque depois você vai</i>	

	<i>contar a historinha, ta bom? Para a mamãe você vai contar a historinha e a mamãe vai escrever para você. Aí você escolhe a que você mais gosta, pode olhar a vontade, pode pegar e olhar direitinho.</i>	
15:02:36		8-Gabriel escolheu e pegou um desenho.
	<i>9-Pode olhar, escolher, qual a que você acha que dá uma historinha mais legal. Porque aí você vai escolher o desenho de acordo com o que você vai contar para a mamãe escrever. Igual como você conta a história dos três porquinhos, aí você vai contar a historinha e eu vou escrever, ta bom? Você decide.</i>	
15:03:08		10-Com o desenho que estava na mão disse: <i>Essa!</i>
	11-A mãe tomou o desenho da mão do filho e disse: <i>Esse aqui. Então vamos lá.</i> A mãe recolheu os outros desenhos e entregou o que ele escolheu. A pesquisadora recolheu os outros desenhos. <i>Agora você vai olhar</i>	
		12-Falou rindo: <i>E desenhar.</i>
	<i>13-É, e desenhar, só que agora não, agora nós vamos escrever. Você vai, você está vendo o desenho, não é? Então agora você vai imaginar, vai contar essa historinha e a mamãe vai escrever aqui. Igual você conta: “Era uma vez os três porquinhos”, agora você vai olhar o desenho, vai falar e a mamãe vai escrever. Se você quiser primeiro dar o nome para a história, pode primeiro dar o nome, a mamãe vai escrever o nome e depois a gente vai fazer a história aí depois você vai desenhar. Quer dar primeiro o nome?</i>	

Rosa foi muito detalhista na explicação dessa atividade [T5, T7, T9,T13]. Gabriel, por sua vez, prestou atenção, até levantou para ver as oito gravuras [T6], escolheu e pegou a gravura [T8]. Apesar da iniciativa do filho, a mãe continuou repetindo as explicações [T9]. Gabriel, com a gravura na mão fala [T10]: “Essa!”. A mãe tomou a gravura da mão de Gabriel e disse [T11]: “Esse aqui! Então vamos lá!”. A mãe recolheu os outros desenhos e entregou para a pesquisadora, dizendo em seguida: “Agora você vai olhar...”. Gabriel complementou rapidamente a frase da mãe, falando com um sorriso [T 12]: “E desenhar”. Até este momento, a díade estava em plena negociação numa interação para **objetivos convergentes** quando Gabriel fez esta brincadeira. A mãe respondeu [T13]: “É, e desenhar, só que agora não, agora nós vamos escrever. Você vai, você está vendo o desenho, não é? Então agora você vai imaginar, vai contar essa historinha e a mamãe vai escrever aqui. Igual você conta: “Era uma vez os três porquinhos”, agora você vai olhar o desenho, vai falar e a mamãe vai escrever. Se você quiser primeiro dar o nome para a história, pode primeiro dar o nome, a mamãe vai escrever o nome e depois a gente vai fazer a história aí depois você vai desenhar. Quer dar primeiro o nome?”. Nesse momento, a mãe fez vários tipos de intervenção: explicou a atividade de desenho não seria naquele momento, especificou que primeiro escreveria a história imaginada por Gabriel, sugeriu como ele poderia começar e, por último, sugeriu a atividade de criar um título para a história. Vejamos como Gabriel reagiu a tantas sugestões ao mesmo tempo. Ele não respondeu à pergunta sobre o título [T14] e começou em seguida a contar a história.

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:04:04		14-Gabriel não respondeu à pergunta da mãe. Começou então a contar a história.

		<i>Era uma vez...</i>
	15- A mãe começa a escrever repetindo a primeira fala do filho: <i>Era uma vez...</i>	
		16- <i>Sete ratinhos.</i>
	17- <i>Sete?</i>	
		18- Gabriel riu.
	19- A mãe contou com ajuda do lápis e disse: “ <i>Não</i> ”.	
		20- Apontou para um ratinho e disse: “ <i>Th, esqueceu</i> ”.
	21- <i>Pois é.</i>	
		22- Contaram juntos: a mãe foi apontando com o lápis enquanto Gabriel contava oralmente até 10.
	23- A mãe recomeça: <i>Era uma vez...</i>	
		24- Ele continua esta primeira frase: <i>... dez ratinhos.</i>
15:04:40	25- <i>É bom que tu repete o que ele fala porque ele fala tão baixinho né?</i>	
15:04:44	26- <i>Era uma vez dez ratinhos.</i>	
		27- Gabriel levantou para ver a mãe escrever essa frase.
	28- <i>O que mais?</i>	
15:04:57		29- <i>E tinha um gato contando historinha para eles.</i>
	30- A mãe não compreendeu bem e repetiu: <i>Era uma vez dez ratinhos e tinha um gato contando história para eles.</i>	
15:05:55		31- Ficou olhando para a mãe escrever e como ela demorou um pouco disse sorrindo: <i>Não terminou ainda?</i>
	32- <i>Contando história para eles. Que mais? Deixa eu ler: era uma vez dez ratinhos e tinha um gato contando história para eles. Que mais?</i>	
15:06:24		33- <i>E aí, os ratinhos dormiram.</i>
	34- <i>E aí os ratinhos dormiram? Eles estão dormindo? Acho que não.</i>	
		35- <i>Não, mas depois.</i>
	36- <i>Depois da historinha eles dormiram?</i>	
		37- Gabriel confirmou. Gabriel olha a mãe escrevendo.

A mãe fez sua primeira intervenção na narrativa de Gabriel logo no começo, discordando da quantidade ratinhos (ele contou sete). Então recontaram juntos [T22], a mãe foi apontando na gravura e o filho contando oralmente um a um, até dez. Então a mãe recomeçou [T23]: “Era uma vez...”, ao que Gabriel complementou imediatamente [T24]: “... dez ratinhos”. A pesquisadora interveio solicitando que a mãe repetisse a fala de Gabriel, porque ele falava baixo [T25]. Assim a mãe falou e já começou a escrever [T26]: “Era uma vez dez ratinhos”. Nesse instante Gabriel levantou para ver a mãe escrever essa frase [T27]. Na segunda frase Gabriel acompanhou a escrita da mãe, como ela demorou um pouco, disse sorrindo [T31]: “Não terminou ainda?” Essa

intervenção de Gabriel demonstra que a troca de papéis, onde ele dita e a mãe escreve, e a possibilidade de imitar o comportamento de cobrança da mãe em vários momentos das atividades anteriores, foram aspectos novos e prazerosos. A mãe, no entanto, ignorou seu comentário e repetiu essa segunda frase, releu do começo e perguntou [T32]: “Que mais?”. Gabriel continuou sua história [T33]: “E aí, os ratinhos dormiram”. A mãe discordou fazendo o comentário [T34]: “*E aí os ratinhos dormiram?* Eles estão dormindo? Acho que não!”. Gabriel confirmou seu enredo [T35]: “Não, mas depois”. A mãe quis confirmar [T38]: “Depois da história eles dormiram?”. Gabriel metacomunica positivamente [T37] e acompanhou com o olhar a escrita da mãe. Acompanhemos abaixo a continuação da narrativa:

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:07:03	38- A mãe continuou a escrever: <i>E depois da história eles dormiram.</i>	
		39- <i>E aí quando os ratinhos acordaram.</i>
15:07:18	40- <i>E aí quando os ratinhos acordavam.</i> É interessante como ela troca o r pelo v na conjugação do verbo acordar.	
		41- <i>Ela leu outra história para eles</i>
	42-A mãe repetiu a frase mas não começou ainda a escrever: <i>E aí quando os ratinhos acordavam...</i>	
		43- <i>Ela leu outra história para eles.</i>
	44-Então começou a escrever, depois de alguns segundos. Enquanto escrevia repetia: <i>E aí quando os ratinhos acordavam, né?</i>	
		45- <i>Ah, ham.</i>
	46- <i>Ela lia outra história para eles?</i>	
		47- <i>É sim.</i>
15:08:17	48- <i>Ela lia outra história para eles.</i> <i>Eu pus gato, é uma gata, né.</i> Apagou e corrigiu a palavra.	
15:08:35	49-A mãe releu tudo o que já havia escrito: <i>Pronto. Era uma vez dez ratinhos e tinha uma gata contando história para eles. Depois da história eles dormiam e aí quando os ratinhos acordavam ela lia outra história para eles. Quer contar mais alguma coisa?</i>	

A mãe troca a conjugação do verbo *acordar*. Em T39 Gabriel fala: “E aí quando os ratinhos acordaram”. Ela repete, mas trocando o tempo verbal, apesar de ter escrito a frase anterior no mesmo tempo narrado por Gabriel [T40]: “E aí quando os ratinhos *acordavam*”. Gabriel complementou a narrativa com a próxima frase [T41]: “Ela lia outra história para eles”. A mãe se atrapalhou porque Gabriel falou “ela” (referindo-se à personagem que lia a história para os ratos), então ela concluiu que havia errado [T48]: “*Ela lia outra história para eles. Eu pus gato, é uma gata, né?*”; apagou, corrigiu, releu do começo e perguntou [T49]: “Quer contar mais alguma coisa?”. Gabriel metacomunicou positivamente [T50] e continuou [T52]: “E aí eles foram brincar”. Vejamos:

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
		50- Gabriel confirmou com meneio positivamente.
	51- <i>Então pode falar.</i>	
15:08:57		52- <i>E aí eles foram brincar.</i>
	53- <i>E aí...</i>	
		54- <i>E aí foram brincar.</i> Depois de observar a mãe escrevendo e logo após ela ter usado a borracha rapidamente, comentou:

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
		<i>Xi, minha mãe ta escrevendo tudo errado.</i>
	55- Ela respondeu espantada e rindo: <i>Estou escrevendo tudo errado?</i> Levantou a folha e disse: <i>Tá não.</i>	
		56- Levantou da cadeira para mostrar um erro e disse apontando: <i>Errou bem aqui.</i>
15:09:37	57- <i>Aí é porque ficou feia a letra e eu apaguei. E aí foram brincar. Só isso?</i>	

Em T54, Gabriel observou a mãe escrever, usar a borracha e comentou: “Xi, minha mãe tá escrevendo tudo errado”. Ela reagiu rindo [T55]: “Estou escrevendo tudo errado?”; levantou a folha e disse: “Tá não”. Gabriel insistiu, levantou da cadeira para mostrar um erro e disse apontando-o [T56]: “Errou bem aqui!”. A mãe justificou [T57]: “Aí é porque ficou feia a letra e eu apaguei”. Mesmo considerando a assimetria da díade Gabriel e Rosa, a **escrita colaborativa** presente nesta atividade provavelmente está produzindo efeitos em cada um dos participantes. A interação entre pares varia em função da **condição do par**, ou seja, diferentes tipos de relacionamento entre pares afetam diferentemente as interações infantis e o letramento inicial, e de um modo geral, a interação entre pares produz efeitos específicos nos processos cognitivos na criança (Jones, 2002). Rosa continuou a repetir a última frase da narrativa de Gabriel e perguntou em seguida: “E aí foram brincar. Só isso?”. Acompanhemos a resposta de Gabriel:

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
		58- <i>Não.</i>
	59- <i>Tem mais? Hoje tá bom heim?</i>	
15:09:50		60- <i>E aí eles foram pra casa.</i>
	61- <i>E aí eles foram...</i>	
		62- <i>Eles foram pra casa.</i>
	63- <i>E aí.</i> A mãe riu e disse. <i>E aí...</i>	
		64- <i>Eles... Jantaram.</i>
	65- <i>Eles cantaram?</i>	
		66- <i>Jantaram.</i>
	67- <i>Eles jantaram? Quando chegaram em casa foi?</i>	
		68- Respondeu confirmando: <i>Ham, ram.</i>
	69- <i>Mas, tem isso aí nesse desenho?</i>	
15:10:38		70- <i>Não, mas eu quero contar desse jeito.</i>
	71- <i>Ah quer contar desse jeito. Continua a escrever. Você acha que quando eles chegaram em casa eles jantaram não é? Quando eles chegaram em casa?</i>	

Havia uma descontração entre a díade, observada pelos diálogos e sorrisos trocados. Como Gabriel queria continuar sua narrativa a mãe comenta [T59]: “Tem mais? Hoje tá bom, heim?”. Gabriel narrou [T60]: “E aí eles foram pra casa”. Na narrativa seguinte [T64]: “Eles jantaram”, a mãe comenta [T67]: “Eles jantaram? Quando chegaram em casa foi?”. Gabriel respondeu confirmando [T68]: “Ham, ram”. A mãe não conformada acrescentou [T69]: “Mas, tem isso aí nesse desenho?”. Imediatamente, Gabriel respondeu [T70]: “Não, mas eu quero contar desde jeito”. A mãe se convenceu em seguida [T71]: “Ah, quer contar desse jeito”.

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:10:54		72- <i>Eles jantaram.</i>
	73- Quando terminou de escrever repetiu:	

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
	<i>Quando eles chegaram em casa eles jantaram.</i>	
		74- <i>E aí depois eles foram...</i>
	75- <i>E depois eles foram...</i>	
15:11:33		76- <i>Eles foram.... Enquanto batia com o dedo indicador na cabeça disse: Deixa eu pensar.</i>
15:11:44	77- <i>Não é hora desses ratinhos dormir não?</i>	
		78- <i>Não, já foi.</i>
	79- <i>Ah, já dormiram. Ta certo. Essa história ta boa, heim? Aí quando eles chegaram foram jantar.</i>	
		80- <i>Aí depois eles foram...</i>
15:12:00	81- <i>A janta não é a noite?</i>	
		82- <i>É.</i>
	83- <i>E depois que janta...</i>	
		84- <i>Mas eles dormiram de manhã também.</i>
	85- <i>Ah, ta, eles dormiram um pouquinho de manhã. Ah?</i>	
15:12:14		86- <i>E aí eles foram na floresta.</i>
	87- <i>E depois... Posso escrever assim: e depois eles foram para floresta?</i>	
		88- <i>Já.</i>
	89- <i>Quando terminou de escrever repetiu: Depois eles foram pra floresta.</i>	
15:12:45		90- <i>E eles voltaram e foram dormir.</i>
	91- <i>Eles voltaram... E começa a escrever.</i>	
		92- <i>E foram dormir.</i>
	93- <i>Quando voltaram?</i>	
15:13:10		94- <i>Foram dormir. Fez o seguinte comentário com a pergunta da mãe: Toda hora, minha mamãe esquece.</i>
	95- <i>Mamãe, o que ele falou?</i>	
	96- <i>“Minha mãe esquece”, porque eu fico pedindo para ele repetir, ele diz que eu esqueço. Pronto. Acabou a historinha?</i>	
15:13:26		97- <i>Gesticulou com o braço bem enfático: Não.</i>
	98- <i>Não.</i>	
		99- <i>É até o fim da outra folha E aí...</i>
	100- <i>Depois você vai ter que desenhar, viu?</i>	
		101- <i>Aí depois eles foram é... (faz novamente o gesto de apontar o dedo indicador para a cabeça). Eles foram para a floresta e voltou e comeu.</i>
15:13:56	102- <i>De novo?</i>	
		103- <i>Ham, ram.</i>
	104- <i>Não, espera aí. Quando eles chegaram em casa eles jantaram. Depois eles foram para a floresta. Quando voltaram foram dormir.</i>	
		105- <i>E aí depois...</i>
15:14:13	106- <i>Espera aí que eu erre aqui. Pegou a borracha para apagar. Repetiu: Quando voltaram foram dormir. E você não quer</i>	

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
	<i>desenhar agora nesse espaço aqui, a historinha?</i>	
15:14:33		107- <i>Quero.</i>

Gabriel estava criando a narrativa seguinte; enquanto batia o dedo indicador na cabeça, disse: “Eles foram... Deixa eu pensar.” A mãe novamente tentou interferir [T77]: “Não é hora desses ratinhos dormir não?”. Ele respondeu em seguida [T78]: “Não, já foi”. Continuaram o diálogo [T79 a T93], até que Gabriel fez o seguinte comentário [T94]: “Toda hora, minha mamãe esquece”. A pesquisadora pediu [T95] para a mãe repetir o que ele havia falado. Então ela disse [T96]: “*Minha mãe esquece. Porque eu fico pedindo para ele repetir, ele diz que eu esqueço*”. Em seguida pergunta para Gabriel: “Pronto, acabou a historinha?”. Gabriel respondeu [T97] com um gesto bem enfático de braço e falou: “Não!”. E complementou [T99]: “É até o fim da outra folha. E aí...”. A mãe o interpelou [T100]: “Depois você vai ter que desenhar, viu?”. Gabriel continuou a narrativa [T101]: “Aí depois eles foram é...”; parou um pouco, fez novamente o gesto de apontar o dedo indicador para a cabeça, e falou: “Eles foram para a floresta e voltou e comeu”. A mãe perguntou [T102]: “De novo?”; ao que ele respondeu [T103]: “Ham, ram”. Orientada para o objetivo de estimular Gabriel a encerrar a historinha, mais uma vez fez uma tentativa nesse sentido, que acabou por influenciar nesse final da narrativa [T104]: “Não, espera aí. *Quando eles chegaram em casa eles jantaram. Depois eles foram para a floresta. Quando voltaram foram dormir*”. Gabriel complementou imediatamente [T105]: “E aí depois...”. A mãe insistiu [T106]: “Espera aí que eu erre aqui”; pegou a borracha para apagar; em seguida repetiu a última frase da narrativa: “Quando voltaram foram dormir”; em seguida perguntou a Gabriel: “E você não quer desenhar agora nesse espaço aqui, a historinha?”. Gabriel responde [T107]: “Quero”.

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
	108- <i>E o título, e o nome dessa historinha?</i>	
15:14:38		109- <i>Vai ser: “Os dez ratinhos”.</i>
15:14:57	110- <i>Os dez ratinhos. Quando terminou repetiu: Os dez ratinhos. Agora você pode desenhar aqui ou pode usar outra folha também.</i> A mãe começa a pegar os materiais na caixa e diz: <i>Essa história que você contou, heim?</i>	
		111- <i>Tá bom.</i>

Antes de passar para a atividade de desenho, a mãe solicita que o filho dê um título para a história [T108]: “E o título, e o nome dessa historinha?”. Gabriel responde [T109]: “Vai ser: os dez ratinhos”. Quando terminou de escrever o título, a mãe comunicou que ele poderia desenhar, mas ainda faz um último comentário sobre a história [T110]: “Essa história que você contou, heim?”. Gabriel respondeu [T111]: “Tá bom!”. A seguir a pesquisadora direciona a atividade do desenho [T112], para que a criança desenhe na mesma folha da história escrita pela mãe:

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
112- <i>Deixa ele desenhar em baixo da história.</i> (a pesquisadora referiu-se à mesma folha do texto escrito).		
	113- <i>A mãe apontou para confirmar</i>	
114- <i>A pesquisadora respondeu: É.</i>		
15:15:13		115- <i>Deixa eu ver se eu consigo desenhar rato. (Olha um pouco e começa logo a desenhar).</i>
	116- <i>Consegue sim.</i>	
117- <i>Faz do jeito que você quiser.</i>		
15:15:32	118- <i>Do jeito que você sabe mesmo.</i>	

	<i>Não precisa ser igual o que tá no desenho.</i>	
15:15:43		<i>119-Quero a borracha.</i>
	<i>120-O que é isso que você está fazendo?</i>	
15:16:05		<i>121-Aponta para a figura e diz: Essa história.</i>
	<i>122-Você está fazendo esse livro aí?</i>	
		<i>123-Ham, ram.</i>
	<i>124-O livro que tá no chão? O que você desenhar a gente vai por o nome, tá?</i>	

Antes de começar a desenhar a criança falou [T115]: “Deixa eu ver se eu consigo desenhar rato”. A mãe [T116 e T118] e a pesquisadora [T117] tentaram estimular Gabriel a fazer o desenho do seu jeito. Ele pareceu desistir de desenhar um rato e passou para desenhar um livro. A mãe quis saber [T120]: “O que você está fazendo?”; Gabriel apontou para a gravura dizendo [T121]: “Essa história”. A mãe quis confirmar [T122]: “Você está fazendo esse livro aí?”; Gabriel confirmou [T123]: “Ham, ram”. Ela quer confirmar mais uma vez [T124]: “Esse livro que tá no chão?”; e fala imediatamente após: “O que você desenhar a gente vai por o nome, tá?”. Neste momento, a mãe estava orientada para o objetivo de dar andamento às atividades seguintes de escrita. Vejamos a seguir, que Gabriel confirma e continua seu desenho [T125]. E sua mãe continua dando seu suporte [T127] às atividades do filho, que no T126 está decidindo que tipo de cor e de lápis vai pegar para pintar seu desenho do livro.

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
		<i>125-Confirma e continua seu desenho</i>
15:16:35		<i>126-Começa a pintar esta parte do desenho usando giz de cera. Depois de alguns segundos, pára de pintar, está decidindo que tipo de lápis ou qual cor vai pegar agora.</i>
15:16:54	<i>127-A mãe com objetivo de auxiliá-lo nesta decisão pega a gravura para ver de perto mais uma vez junto com o filho.</i>	
15:17:04		<i>128-Gabriel não demora nada e decide por outro giz de cera.</i>
15:17:33	<i>129-Depois que ele termina de desenhar e ainda está pintando a mãe fala: Escreve o nome “livro”? (pergunta direcionada para Pesquisadora). Quando você terminar escreve livro, tá? (direcionada a Gabriel)</i>	
A pesquisadora confirma.		
15:17:45	<i>130-O que você desenhar a gente vai por o nome, tá?</i>	
		<i>131-Ham, ram.</i>
15:18:01		<i>132-Gabriel guarda o último lápis de cor usado na pintura.</i>
15:18:03	<i>133-Escreve livro. Ou quer que eu escreva?</i>	
		<i>134-Eu.</i>
15:18:10	<i>135-Um “l”.</i>	
		<i>136-Quero fazer um “i”.</i>
	<i>137-Um “i”, o “v”, o “r” e o “o”.</i>	

Quando Gabriel ainda estava pintando, a mãe perguntou à pesquisadora para se certificar quanto às instruções [T129]: “Escreve o nome livro?”; ao que a pesquisadora metacomunicou positivamente. A mãe deu a mesma instrução que já havia dado minutos atrás: “Quando você terminar escreve livro, tá?”; complementando em seguida [T130]: “O que você desenhar a gente vai por o nome, tá?”. Gabriel concordou [T131]: “Ham, ram”; guardou o lápis de cor. A mãe ordenou e perguntou em seguida [T133]: “Escreve livro. Ou quer que eu escreva?”. Gabriel respondeu [T134]: “Eu”. Então a mãe fala a primeira letra [T135]: “Um *l*”. Gabriel falou em seguida [T136]: “Quero fazer um *i*”. A mãe ignorou, e continuou ditando [T137]: Um *i*, o *v*, o *r*, e o *o*.

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:18:36	138-Vai desenhar o quê?	
15:18:42		139-Aponta na figura e diz: <i>Vou desenhar outro.</i> Desenha rápido e já começa a pintar com giz de cera.
15:19:58	140-Quando ele recomeça a desenhar com o lápis ela pergunta: <i>Que é isso Gabriel?</i>	
		141-Outro livro.
	142-Uai, você vai fazer só livro?	
15:20:05		143-Pera né mãe. Ambos riram. Gabriel já começa a pintar em seguida.
	144-A mãe acompanha com a cabeça os movimentos da pintura do filho.	
15:20:22		145-Gabriel ao guardar o giz de cera na caixa, pergunta à mãe em busca de confirmação (quer saber se o giz estava no lugar que ele está recolocando): <i>Era aqui que tava?</i>
	146-Tanto faz, qualquer lugar.	
		147-Pega o lápis e diz: <i>Agora...</i>
15:20:35	148-Então você põe o “s” aí, fica “livros”, você fez três livros, põe o “s” aí, porque são vários livros.	
		149-Gabriel atende e escreve o “s”. <i>Três só mãe não é cem não.</i>
15:20:45	150-Mais de um são vários.	

No momento em que Gabriel terminou de escrever as letras da palavra *livro* que ela ditou, perguntou [T138]: “Vai desenhar o quê?”. Gabriel mostrou na gravura e falou [T139]: “Vou desenhar outro”. Fez tudo rápido, o desenho e a pintura; e quando começou a desenhar seu terceiro livro a mãe perguntou [T140]: “Que é isso Gabriel?”; ele respondeu [T141]: “outro livro”. A mãe imediatamente comentou [T142]: “Uai, você só vai fazer livro?”. Gabriel reagiu [T143]: “Pera né mãe”; mãe e filho riram juntos. Gabriel começou a pintar em seguida. Quando terminou e disse [T147]: “E agora...”; a mãe o interrompeu [T148]: “Então põe o *s* aí, fica *livros*, você fez três livros, põe o “s” aí, porque são vários livros”. Gabriel atendeu e acrescentou a letra, comentando [T149]: “Três só mãe, não é cem não!”. Mas ela ratifica [T150]: “Mais de um são vários”. Novamente, a mãe obteve, através desta experiência específica de SE a oportunidade de atuar como o **outro social competente** em relação às normas cultas da nossa língua, especificamente sobre o uso do plural. Acompanhemos a seguir que Gabriel continuou a atividade, mas teve dificuldades em desenhar a cadeira [T151]. Sua mãe estimulou-o no seu melhor estilo (Topping, 1986).

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
----------------	------	---------

15:21:09		151-Continua a desenhar, mas pára, respira fundo e fala: <i>Não estou conseguindo...</i>
	152-Faz do jeito que você conseguir, do jeito que você souber, não precisa ficar igual não. O que você está tentando desenhar?	
		152a-Aponta para a figura e fala: <i>Cadeira.</i>
	153-A mãe acompanha atentamente este desenho, mas não fala.	
15:21:30		154-Depois de algum tempo comenta: <i>Eu acho que está errado.</i> Pega a borracha e continua o desenho. Empenha-se e demora bastante nesse desenho da cadeira. Usa a borracha várias vezes.
15:24:53	155-Que parte da cadeira é isso aí?	
		156-Aponta e diz: <i>É essa mãe.</i>
	157-Então são dois pés.	
		158-Ham, ram.
15:25:44		159-Quando termina diz: <i>Pronto.</i>

No início [T151] Gabriel sentiu dificuldade, metacomunicou (parou de desenhar, respirou fundo) e disse: “Não estou conseguindo...”. A mãe tentou encorajá-lo [T152]:

“Faz do jeito que você conseguir, do jeito que você souber, não precisa ficar igual não”. E perguntou: “O que você está tentando desenhar?”. Gabriel aponta para a gravura e diz: “Cadeira”. A mãe acompanhou atentamente a atividade, que foi demorada (durou aproximadamente 3min), tentou ajudá-lo quando ele falou [T153]: “Acho que está errado”. A mãe perguntou [T155]: “Que parte da cadeira é isso aí?”. Gabriel aponta para a gravura e disse [T156]: “É essa mãe”. A mãe completou [T157]: “Então são dois pés”. Gabriel concordou dizendo o seu já conhecido “Ham, ram” e, quando terminou disse: “Pronto”. Imediatamente a mãe direcionou-o para a atividade de escrita dos elementos do desenho [T160]: “Escreve *cadeira*”. Vejamos a seguir a confirmação da **hipótese silábica** (Ferreiro, 1993) no processo de co-construção da escrita alfabética de Gabriel:

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:25:46	160-Escreve “cadeira”.	
		161-Um “a” é?
	162-Ele percebe que errou quando a mãe começa a ditar: “c” de casa.	
		163-Agora é que é o “a”.
	164-Aí não dar para você escrever, porque vai ficar em cima da figura. Tem que ser mais alto	
15:26:05		165-Gabriel pega a borracha, apaga e pergunta o lugar: “Aqui?”
	166-A mãe responde: “É”. E Continua: O “d”, o “e”, o “i”, o “r”, o “a”.	
		167-Gabriel escreve direto, somente na letra “r” a mãe apaga para ele refazer, o que ele faz rápido.

A hipótese silábica se materializou (e foi confrontada como veremos adiante) quando Gabriel atendeu à solicitação da mãe, e pediu sua confirmação para escrever a primeira sílaba (ou o início) da palavra *cadeira* [T161]: “Um a é?”. Ele percebeu que errou quando a mãe começou a

ditar [T162]: “c de casa”. Então ele complementou se corrigindo imediatamente [T163]: “Agora é que é o a”. Essa frase de Gabriel foi magnífica para o confronto com sua hipótese silábica: Gabriel estava atento à característica sonora da palavra *cadeira* (relembrando: às partes sonoras semelhantes devem corresponder escritas semelhantes, ou seja, às letras se atribui um valor sonoro silábico), e, ao mesmo tempo se viu diante da forma convencional da escrita da palavra *cadeira* regida pelo princípio alfabético (proporcionada pela mãe ao falar letra por letra da palavra). A mãe não comentou sobre essa dúvida de Gabriel, solicitou somente que ele escrevesse um pouco mais acima para não riscar a figura, ao que ele atendeu prontamente, apagando o começo que já havia escrito e escrevendo no local indicado pela mãe. Quando Gabriel quis iniciar a palavra *cadeira* com a letra *a*, a mãe poderia tê-lo corrigido ali, naquele instante, isso poderia ter sido um momento avaliativo semelhante ao que ele encontraria em sala de aula, por exemplo. Mas Gabriel já teve e ainda terá inúmeras possibilidades (inclusive nestas SEs) de confronto de sua escrita com a escrita alfabética, através de algumas palavras que aprendeu e memorizou, particularmente o seu próprio nome. Acompanhemos abaixo a atividade de pintura:

T/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:26:52	168-Depois pergunta: <i>Vai pintar?</i>	
		169-Vou. Depois de trocar de lápis de cor e comparar com a cor da figura diz: <i>Eu sou burro mesmo.</i>
15:27:31	170-Riu e disse: <i>Que foi Gabriel? Essa cor aí tá boa.</i>	
		171-Essa?
	172-Essa aqui que você pegou	
15:21:42 173-Qual foi a frase que ele falou antes?		
	174-“Eu sou burro mesmo”.	
175-Por que Gabriel que você falou isso?		
		176-Por quê?
177-Sim.		
		178-Porque a cadeira tava amarelo queimado e eu peguei amarelo.
	179-A cadeira era amarelo queimado e você pegou outro amarelo	
		180-Ham, ram.
	181-E também esse aqui é queimado.	
		182-Mas não dá certo mais. Continua sua pintura
15:28:19	183-Não dá certo por quê? Porque você já tinha pintado uma perna, não é? (Aqui a mãe se refere ao fato dele passar o giz de cera por cima de outra cor no desenho).	

No recorte acima [T168 ao T183], no qual Gabriel pintou a cadeira, percebemos que ele tem uma autocrítica desenvolvida, talvez até severa para uma criança de 5 anos. Ele considerou que errou o tom da cor amarelo para pintar os pés da cadeira, e, somente por isso avaliou-se [T174]: “Eu sou burro mesmo”. E mesmo a mãe ponderando a troca das cores, ele continuou sendo duro consigo próprio: “Mas, não dá certo mais”. A mãe deu um outro rumo para a situação, perguntando se ele ainda desenharia algo, vejamos:

T/Pesquisadora	Mãe	Gabriel
15:28:50	184- <i>Vai fazer mais, ou tá bom?</i>	
		185-Vou.

<i>186-Não esquece do teu nome, tá?</i>		
	<i>187-Tem que pôr o nome.</i>	
15:29:01		<i>188-Eu sei mãe.</i> (Então pega o lápis e escreve o nome dele).
15:29:27	<i>189-Acabou?</i>	
		<i>190-Acabei</i>

A mãe estava **orientada para o objetivo** de passar para a atividade de escrita do nome [T184]: “Vai fazer mais, ou tá bom?”. Nesta pergunta da mãe está implícito que ela quer induzir Gabriel a mudar de atividade, mas Gabriel manifestou-se de imediato confirmando: “Vou”. A pesquisadora usa a estratégia, já usada pela mãe e por ela nesta SE e/ou nas anteriores, ao relembrar [T186]: “Não esquece do teu nome, tá?”. A mãe reforçou [T187]: “Tem que pôr o nome”. Gabriel reagiu, provavelmente pela insistência das duas [T188]: “Eu sei mãe”; e, talvez para se ver livre de ambas, pegou o lápis e escreveu seu nome. Acompanhemos a seguir outra atividade de escrita proposta pela pesquisadora, que nos proporcionou novamente uma demonstração do desenvolvimento lingüístico de Gabriel, que ainda não atingiu a fase alfabética dos níveis de Ferreiro (1993), mas revelou que estava em franco desenvolvimento nesse sentido:

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
<i>191-Muito bem! Agora deixa a tia pedir uma coisa. Escreve umas palavras da tia sem a mamãe ajudar. Escreve “rato”, sem a mamãe ajudar. Aonde você quiser. Sem a mamãe ajudar.</i>	T	
15:29:45		192-Pegou o lápis e começou a escrever.
15:30:18 <i>194-Pronto?</i>		
	195-A mãe que respondeu: <i>Não.</i>	
	196-Rato você não escreveu, escreveu “rado”. A mãe olhou para a folha.	
<i>197-Mamãe não pode ajudar!</i>		
	198-A mãe insiste: <i>Você escreveu “rado”.</i>	
		199-O Gabriel escreve na mesa fora da folha
<i>200-Do jeito que você quiser Gabriel.</i>		
	<i>201-Como você acha que é escrita a palavra “rato”?</i>	
		202-Não sei escrever a terceira letra. Fala com o lápis na boca, um pouco envergonhado.
	<i>203-Não sabe a terceira letra?</i>	
<i>204-Não tem problema, escreva do jeito que você acha que é.</i>		
15:30:50		205-Ele suspira e continua.
15:30:58 <i>206-Pronto?</i>		
		<i>207-Não terminei</i>

	208-Ta faltando uma é?	
		209-Acertei, acertei. Gabriel fica feliz, vibrando com o lápis para cima.
210-Agora a mamãe escreve entre parênteses aí rato, em cima, só para eu saber.		
	211-A mãe escreve como a pesquisadora pediu.	

A pesquisadora incluiu e solicitou uma atividade extra para Gabriel no recorte acima [T191 ao T211]: “Escreve umas palavras da tia sem a mamãe ajudar. Escreve *rato* sem a mamãe ajudar, aonde você quiser, sem a mamãe ajudar”. Gabriel atendeu e escreveu. Após 30seg a pesquisadora perguntou se ele terminara. Quem respondeu foi a mãe [T195]: “Não! *Rato*, você não escreveu, escreveu *rado*”. A partir desse instante a mãe e a pesquisadora entraram em divergência, provavelmente pela primeira vez, pois a mãe não atendeu à solicitação de não interferir na escrita espontânea de Gabriel. A pesquisadora lembrou [T197]: “Mamãe não pode ajudar”. Mas a mãe insistiu e repetiu a Gabriel [T198]: “Você escreveu *rado*”. A pesquisadora interveio [T200]: “Do jeito que você quiser Gabriel”. A mãe complementou [T201]: “Como você acha que é escrita a palavra *rato*?”. Gabriel respondeu com o lápis na boca, demonstrando constrangimento [T202]: “Não sei escrever a terceira letra”. A mãe repetiu a afirmativa do filho, mas agora em tom de pergunta [T203]: “Não sabe a terceira letra”. A pesquisadora percebeu a situação da criança e tentou minimizar [T204]: “Não tem problema, escreva do jeito que você acha que é”. Gabriel suspirou e continuou sua escrita. Alguns segundos depois a pesquisadora pergunta [T206]: “Pronto?”. Gabriel respondeu [T207]: “Não terminei”. A mãe perguntou: “Tá faltando uma é?”. Imediatamente após Gabriel falou vibrando com o lápis para cima, parecia feliz [T209]: “Acertei, acertei”.

Como constatamos na produção desta SE (ver anexo 9) Gabriel ainda não havia acertado, como pensava, mas fez tudo o que estava ao seu alcance naquele momento, demonstrando seu **potencial real** (Vygotsky, 1984). Nesta segunda tentativa de escrever a palavra *rato*, a mãe calouse, não corrigiu Gabriel. É provável, que tenha avaliado emocionalmente este momento, já que o filho vibrou tanto pensando que havia conseguido escrever corretamente, como esperavam dele. Gabriel, para resolver a questão, não abriu mão das quatro letras, como já havia praticamente acertado na primeira tentativa em que escreveu *rado*. Por outro lado, o conflito entre as diferenças existentes entre a escrita silábica e a escrita convencional alfabética ressurgem. A renúncia à hipótese silábica não é brusca e nem definitiva nesta transição que Gabriel poderia estar vivendo para a escrita alfabética:

(...) a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas as exigências são puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e pelo conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao sujeito) (Ferreiro & Teberosky, 1984, p.196).

Na seqüência, a pesquisadora pediu [T210]: “Agora a mamãe escreve entre parênteses aí *rato*, em cima, só para eu saber”. A mãe escreveu conforme a solicitação, em seguida, a pesquisadora perguntou a Gabriel [T212]: “Acabou seu desenho? Acabou tudo?”. Acompanhemos a seguir o que se passou:

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
15:31:25 212-Você acabou seu desenho? Acabou tudo?		
		213-Gabriel voltou com a borracha para a palavra que acabou de

		escrever. (A pesquisadora e a mãe protestaram).
214-Não pode deixar aí.		
		215-Ele riu.
	216-Não pode deixar do jeito que está! (A mãe também riu).	

Gabriel não respondeu à pergunta da pesquisadora, estava orientado para o objetivo de corrigir a palavra *rato*. Ele percebeu que havia errado quando acompanhou a mãe escrevendo entre parênteses, por orientação da pesquisadora, então, pegou a borracha para apagar, mas a mãe e a pesquisadora protestaram, cada uma no seu turno, falando para ele deixar como estava. Ao final, todos riram, inclusive o próprio Gabriel. Entendemos que aqui, ambas perderam uma boa oportunidade de atuarem como outros sociais competentes, também, cada uma a seu tempo. Gabriel estava motivado para apagar o que havia escrito, porque não deixaram? Do nosso lado, admitimos nosso erro; do lado da mãe, avaliamos que ela precisava fazer nenhum tipo de julgamento, a não ser que desejasse. Por fim, os risos dos três participantes – a diáde e a pesquisadora, remeteram ao lúdico da tarefa (McLane, 1996), pois todos se divertiram. Vejamos a seguir os momentos finais desta SE:

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
217-Pronto? Só um minutinho. A mamãe te falou que hoje era o nosso último dia? Sabia que hoje tu vai levar tua caixa? Sabia! E tem mais um presente que a tia preparou. A tia trouxe mais folhas verdinhas para você usar em casa e trouxe um outro livrinho. Qual foi o livro que a tia Denise já te deu? Qual foi? Como é o nome daquele livro? A mamãe que levou. (Pesquisadora acertou o zoom da câmara para ser filmada agora no final).		
15:32:35	218-Eu que levei aquela vez, aquele que eu li para você lá na cama.	
219-A mamãe já leu na cama? Muito bem!		
	220-Mais ou menos desse tamanho. (Apontou para o livro que a Pesquisadora segurava).	
221-Qual era a história? Aladin? Peter pan?		
15:32:52		222-Meneava a cabeça para dizer não, e falou: <i>Já sei, Alice no país das maravilhas.</i>

A pesquisadora começou a preparar o encerramento deste encontro [T217] e a própria despedida da experiência da pesquisa. Falou que Gabriel levaria sua caixa e que havia outro livrinho de presente para ele também guardar na caixa. Perguntou se ele lembrava do outro livro que deu para ele antes de começarem os encontros. A mãe então lembrou ao filho [T218]: “Eu que levei aquela vez, aquele que eu li para você lá na cama”. A pesquisadora brandiu [T219]: “A mamãe já leu na cama? Muito bem!”, e perguntou [T221]: “Qual era a história? Aladin? Peter Pan?”. Gabriel lembrou e respondeu [T122]: “Já sei! Alice no país das maravilhas”.

Tempo/Pesquisadora	Rosa	Gabriel
223-Alice no país das maravilhas! Pois então você coloca dentro dessa caixa e coloca esse também que é sobre monstros, que é sobre formiga, insetos. Aí você pode para a mamãe contar também. Tá legal? Então, eu não sei por que ainda não fiz a visita, queria até marcar a visita na sua casa, tá?		

<i>Mas a caixa ela pode ser um ponta pé inicial assim: um lugar que ele tem para guardar o material dele de leitura e escrita. Tem outros livrinhos Gabriel, fora os que a tia te deu?</i>		
15:33:54	<i>224-Você não tem livrinhos de história não?</i>	
		<i>225-Como ele meneou negativamente a cabeça a mãe protestou, então ele falou rindo: Tenho um monte!</i>
<i>226-Tem um monte, então não cabe na caixa. E onde é que guarda, tem uma gavetinha?</i>		
		<i>227-Não, guarda na estante.</i>
15:34:10 <i>228-Que ótimo! É o lugar mesmo certo de guardar os livros. Então quando eu for à tua casa vou conhecer esse lugar, ta bom? Rosa, eu vou ligar para ti para marcar um dia. A hora melhor é à tarde, não é, para você me receber? É uma visita rápida, só para eu conhecer a casa dele, o quarto dele. Provavelmente em outubro ou novembro eu vou estar te chamando para tomar café da manhã de novo. Todas as mães que participaram da pesquisa. Por que aí gente vai querer saber se mudou alguma coisa, como é que estão as coisas Se ta lendo mesmo, se o papai ta lendo também.</i>		
	<i>229-O papai é mais difícil, né.O papai não tem tempo. Eu costumo dizer que o papai, que ele vai só dormir em casa.</i>	
<i>230-Aqui tem um chiclete para ti também. Pois muito obrigado por ter participado. E você me dá um beijo.</i>		
		<i>231-Obrigado.</i>
<i>232-De nada meu bem, a tia é que tem que agradecer.</i>		

A pesquisadora também perguntou um pouco adiante [T223] se ele tinha outros livrinhos de história. A mãe reforçou a pergunta da pesquisadora [T224]: “Você não tem livrinhos de história, não?”. Gabriel brincou com a mãe nesse momento, meneando negativamente a cabeça, mas em seguida falou rindo [T225]: “Tenho um monte”. Então, finalmente, após as orientações finais, a pesquisadora despediu-se da díade.

Ilustração 10 - Gabriel 4ª SE

"Os dez ratinhos"

Era uma vez dez ratinhos e tinha uma gata contando história para eles.

Depois da história eles dormiam e aí quando os ratinhos acordavam ela lia outra história para eles, e aí eles foram brincar e depois eles foram para casa.

Quando eles chegaram em casa eles fantaram, depois eles foram para a floresta, quando voltaram foram dormir



Discussão da 4ª SE:

Esta foi a SE mais longa, também a que Gabriel mais se comunicou oralmente, mas não porque ele teve que criar uma história a partir da gravura escolhida no início do encontro, e sim por ele ter utilizado menos os gestos, em comparação com as SEs anteriores. Gabriel realizou as tarefas desta SE particularmente motivado, e, Rosa esmerou-se na explicação da primeira atividade, detalhando e repetindo cada passo da tarefa. Gabriel justificou e refutou todas as tentativas (frustradas) que a mãe fez de interferir no enredo da sua história, além disso, não perdeu as oportunidades de brincar com Rosa, tecendo comentários sobre sua velocidade de escrita, uso da borracha, e até por ela não conseguir memorizar de imediato as frases ditadas. O clima de confiança da díade foi permeado pela brincadeira: em vários momentos desta SE, Gabriel e Rosa **brincaram** um com o outro, aprendendo, ao mesmo tempo, a manipular as atividades lingüísticas, valorizando-as, o obtendo prazer nesse tipo de investigação.

Brincar com os processos e formas da escrita provavelmente dá às crianças um sentimento de “propriedade” – ou de “habilitação” – para esta complexa atividade cultural. Por meio do jogo e de seus usos na abordagem da escrita as crianças podem vir a sentir que são escritoras muito antes de dominarem as habilidades e o conhecimento necessários para produzir uma escrita madura e completamente convencional (McLane, 1996, p.304).

O ponto alto aqui foi constatarmos o prazer de Gabriel em narrar sua história, pois ele controlou a situação e a criação da história, trocou de papel com sua mãe, direcionando a tarefa. Nesse sentido, ratificamos o modelo de **transmissão cultural bidirecional**, em que todos os participantes – codificadores e decodificadores (Valsiner, 1994, 2006), estão contínua e ativamente transformando as mensagens culturais, e mudando de papéis constantemente entre si.

Nesta seção discutimos os dados organizados pela técnica da sumarização de Maciel (1996), que permitiu a efetivação da análise microgenética das quatro SEs da díade D6- Rosa e Gabriel. Chegamos agora ao capítulo final, em que apresentaremos algumas considerações sobre as mães das crianças, as interações das díades mãe-criança durante eventos de letramento nas SEs e a interação mãe-criança no nível microgenético.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os eventos de letramento utilizados no nosso estudo ampliaram as oportunidades de inserção das crianças participantes ao mundo da cultura escrita, e como foi explicitado pela análise de seus depoimentos apresentada no capítulo V, também de suas mães. Para as pessoas com mais escolaridade e condições econômicas, a família participa influenciando densamente o processo de letramento da criança, incrementando suas estratégias de letramento antes mesmo dela ser alfabetizada na escola e fomentando continuamente seu desenvolvimento lingüístico. Na metáfora de Bekhterev (conforme citado por Valsiner, 1994) a criança é **contaminada** pelas sugestões sociais através de palavras, gestos e outros aspectos da interação social; e, ao mesmo tempo, a criança é ativa nesse processo de contaminação tanto na aceitação das, ou resistência as sugestões sociais como na aprendizagem das formas de cultura. Dessa forma, independente de classe social, a criança participa ativamente das sugestões que seu meio familiar proporciona no seu processo inicial de letramento. Entretanto, é preciso reconhecer que para as crianças que possuem poucas condições econômicas, a escola é a principal responsável por seu aprofundamento na cultura letrada, e também por facilitar a participação da família no processo de letramento infantil, bem como de esclarecer os aspectos positivos de uma boa relação família-escola na aprendizagem dessas crianças.

Tendo em conta os objetivos deste estudo e os resultados alcançados, apresentamos nossas considerações finais em quatro seções: (1) a participação das mães no contexto da pesquisa; (2) as interações das díades mãe-criança nas SEs; (3) o nível microgenético de interação; e (4) contribuições do estudo para a relação escola-família.

6.1. Participação das Mães

Pode ser observado, tanto por seus depoimentos, quanto pela observação de suas atitudes, que As mães do nosso estudo valorizam a aprendizagem da leitura e da escrita, percebendo e reconhecendo seu caráter instrumental na construção do conhecimento e compreendem a escola como um local privilegiado para a apropriação de um saber culturalmente constituído. Apesar da escolaridade incipiente (somente uma mãe tinha o Ensino Médio, quatro completaram o Ensino Fundamental e três cursaram de dois a seis anos do Ensino Fundamental) as crianças já se beneficiavam do talento de educadoras de suas mães: Ana brincava de copiar letras com Adriely; Germana, Andressa e Rosa liam para seus filhos; e Juliana criava tarefas em um caderninho como se estivessem na escola.

Outros dois aspectos precisam ser considerados, em decorrência das condições econômicas dessas famílias e da baixa escolaridade dos pais: (1) as crianças estavam matriculadas numa escola comunitária, com um custo mensal que representava uma despesa significativa para essas famílias, evidenciando o alto nível de importância creditado à instituição escolar; (2) as mães concordaram em participar deste estudo, demonstrando que se interessavam em proporcionar aos filhos, experiências diversificadas nas áreas de leitura e escrita. E, por fim, evidenciaram alto **grau de envolvimento** durante as SEs, participando da melhor forma que puderam, esforçando-se, cada uma a seu modo, em todas as atividades propostas.

6.2. Interações das Díades Mãe-Criança nas SEs

As atividades selecionadas, arranjadas e realizadas – as SEs – com as díades mãe-criança classificamos como eventos estruturados (McNaughton, 2001). Representaram o centro da orientação metodológica aqui utilizada, a abordagem sociocultural construtivista, ao possibilitarem a unidade de análise primária do nosso estudo. As ações dos participantes foram direcionadas para o objetivo principal de investigar a interação da díade mãe-criança durante eventos de letramento. As quatro SEs foram padronizadas em tipos de participação convencionais - uso dos roteiros na execução das atividades, cuidados com a preparação do ambiente, etc.-, mas ao mesmo tempo, dinâmicas e pessoais, uma vez que cada díade mostrou-se única em sua forma de interagir entre si e com os outros membros presentes, especialmente, com a própria pesquisadora.

Utilizamos o modelo alternativo de apresentação de tarefas novas (ver em Siegler & Crowley, 1991), através da criação das SEs. Durante a fase de co-construção dos dados sentimos que a nossa responsabilidade como pesquisadores do desenvolvimento infantil, foi um dos pontos

altos do trabalho como um todo. Vivenciamos *pari passu*, especialmente nestes momentos com as díades mãe-criança, o nível de co-construção de conhecimento descrito por Branco e Valsiner (1997), onde o pesquisador constrói o conhecimento juntamente com os outros participantes da pesquisa. A pesquisadora, prioritariamente no início, mas também durante as outras intervenções realizadas dentro de cada SE, orientou cada mãe para a execução das diversas etapas do encontro. As mães, por sua vez, se esforçaram bastante no momento de fornecerem as instruções para as crianças realizarem cada tarefa. Cada mãe continuou reforçando as informações durante a execução das atividades, de acordo com a demanda da criança em determinado momento, e utilizando seu melhor recurso natural como educadora – o relacionamento com seu filho (Topping, 1986).

A esse respeito, citamos o exemplo de Germana: em todos os momentos a mãe demonstrou aceitar incondicionalmente as produções gráficas de Juliana. Em algumas ocasiões solicitou que a filha repetisse o que acabara de escrever. Por exemplo, quando pediu que ela escrevesse seu nome próprio, com objetivo de compreender como a filha escrevia, já que a mãe não conseguia perceber que esta escrita, que ela olhou com estranheza algumas vezes, fazia parte do processo de desenvolvimento do grafismo e especificamente da alfabetização da filha. Juliana buscou o apoio e a aprovação da mãe na medida em que era solicitada a realizar as atividades, recebendo também atenção e carinho da mãe durante todo o tempo de cada atividade. É provável que esta tenha sido a primeira oportunidade que a mãe realmente teve de observar como a filha escrevia, como manuseava o lápis, como organizava sua produção gráfica no papel. Daí seu espanto quando constatou que Juliana escrevia de forma diferente da que ela esperava. Apesar de já ter outro filho de dez anos, que já passou pelo processo inicial de alfabetização escolar, é provável que nunca tenha parado para pensar em determinadas questões sobre como acontece este processo na criança. Vale lembrar também, que Germana estava ainda cursando a 3ª série do Ensino Fundamental, pois em sua infância e adolescência não teve acesso à escola. Dedicou-se tão intensamente à execução das atividades, que não resistiu à tentação de ela mesma escrever, criar partes de uma história, desenhar e pintar.

Apontamos a disponibilidade dos materiais para cada criança representou um fator de incentivo nos momentos das atividades. Ou seja, a criança sabia que tinha ao seu alcance os materiais que lhe foram apresentados desde o primeiro encontro (folhas, lápis, lápis de cor, giz de cera). Para as crianças, “a escrita é uma exploração feita com a caneta ou lápis” (Calkins, 1989, p. 51). Daí a importância de se colocar à disposição da criança os diversos tipos de materiais para ela desenhar, pintar, rabiscar ou escrever. Em um primeiro momento, concluímos que a criança precisa ter acesso aos materiais para serem usados como instrumentos em seu processo de letramento. Em famílias de baixa renda, é desnecessário dizer que isso não acontece no cotidiano das crianças. Não basta, no entanto, os materiais existirem, é preciso que as crianças recebam o apoio de um adulto na execução de tarefas, e que alguém leia histórias para elas, por exemplo.

Acreditamos que se as famílias soubessem do seu próprio potencial em relação ao processo de letramento da criança, mesmo as mais humildes, procurariam adquirir algum tipo de material, como lápis de cor e papel; porque estas famílias estão cada vez mais conscientes do valor da alfabetização como uma possibilidade de participação e reconhecimento na sociedade. As mães, por exemplo, poderiam dedicar tempo aos filhos na criação e execução de diferentes atividades de leitura e escrita. Para isso, a escola poderia contribuir sugerindo tarefas a serem realizadas em casa com a participação de familiares. Esperamos que nosso estudo possa trazer contribuições nesta direção, uma vez que várias atividades originalmente criadas para as SE podem ser adaptadas para o contexto familiar, com a desejada mediação da escola.

As pessoas menos favorecidas conhecem a importância de se aprender a ler e a escrever, mas elas não sabem, por exemplo, que as crianças também podem se beneficiar de várias atividades que não envolvem diretamente eventos de leitura e escrita, tais como pintura e desenho; e ainda mais, que isso pode ser prazeroso. Dessa forma, essas famílias podem passar a valorizar os desenhos e as pinturas das crianças tanto como brincadeira e também como parte integrante do processo de alfabetização. As famílias poderiam receber da escola, informações essenciais sobre o letramento infantil, por exemplo, que “Brincar com a escrita (...) pode servir para abrir a atividade escrita ao pensamento e à exploração” (McLane, 1996, p. 304). Os pais, especialmente aqueles com menores condições sócio-econômicas, têm o direito de saber que **atividades prazenteiras de**

escrita, além de divertirem as crianças, possibilitam que elas “praticuem, refinem, estendam, elaborem ou assimilem seu conhecimento sobre a linguagem escrita” (p. 304).

As leituras de histórias realizadas pelas mães representaram significantes momentos para as díades. Nossa afirmação baseia-se nas observações realizadas durante essas ocasiões, a reciprocidade entre o esforço da mãe em oferecer o melhor estilo de leitura ao seu alcance, assim como a satisfação da criança, que, respondeu com atenção e interesse. Veio então a pergunta: e se isso se tornar um hábito naquelas famílias? Heath (1986) demonstrou como os hábitos de leitura com as crianças na família podem estar diretamente relacionados ao desempenho escolar, enfatizando que a continuidade entre a família e escola facilita o êxito escolar das crianças. Em contrapartida, participando de atividades de leitura conjunta com o filho, os pais podem se beneficiar com a melhora de sua proficiência em leitura: É possível “que pais possam ser mediados em suas atividades de leitura, tornando-se mais proficientes na mesma e utilizando depois os recursos aprendidos, na mediação das aprendizagens dos filhos em casa” (Maimoni & Bortone, 2001, p. 40). Até o estilo de leitura de Rosa, mãe de Gabriel, pode ser influenciado pela quantidade e qualidade de oportunidades de estarem juntos para lerem historinhas, por exemplo. Como dissemos antes, poderíamos ter discutido com Rosa a esse respeito, sugerindo algumas dicas para incrementar a leitura de histórias, já que ela esteve aberta ao diálogo desde a primeira entrevista. Em outro caso, as habilidades de leitura em voz alta de Germana, poderiam melhorar ao continuar lendo para a filha, considerando que a própria mãe também buscava sua proficiência em leitura e escrita, já que ainda cursava a 3ª série do Ensino Fundamental, conforme informamos antes. Quando a criança estava realizando uma atividade gráfica – escrita, desenho ou pintura – a mãe esteve sempre atenta a todos os seus movimentos e necessidades. Cada mãe, respondeu à sua maneira, às demandas da criança. Algumas mães atuaram até na forma de disponibilizar os materiais dispostos sobre a mesa (lápiz de cor e giz de cera, por exemplo) com objetivo de facilitar o andamento das tarefas. Todas responderam aos questionamentos das crianças durante a realização das atividades. Também fizeram perguntas para as crianças sobre o que elas estavam fazendo, por que escolheram determinada cor para pintar o desenho, etc.

Quando era a mãe que estava realizando uma atividade para a criança (lendo uma história para ela, registrando os elementos do seu desenho, escrevendo uma história narrada pela criança) a criança também demonstrava interesse no que a mãe estava fazendo, observando atentamente seus gestos. Estas atividades vivenciadas desta forma intensa entre a mãe e a criança podem trazer benefícios em vários aspectos no desenvolvimento da criança: desde o incremento da própria relação mãe-criança até o incentivo educacional das atividades de leitura e escrita. Ao dedicar seu tempo à criança nestes momentos específicos de realização de diferentes atividades, a mãe pode demonstrar que, além de possuir um conhecimento que a criança ainda não tem (o de que sabe ler e escrever, por exemplo), este conhecimento pode ser compartilhado em um momento prazeroso para ambas.

As mães foram orientadas a aceitarem todas as produções das crianças durante as quatro SE. Esta postura de aceitação incondicional foi muito importante para a interação entre cada díade. Os pais poderiam ser indulgentes com seus filhos, cuja idade estava entre cinco e sete anos, em seu processo de aquisição da escrita tanto quanto o foram ou ainda mais quando estavam aprendendo a falar. Poderiam aceitar todas as produções gráficas realizadas pela criança de forma sempre positiva. Estamos falando tanto de desenho, pintura ou qualquer tipo de aproximação com a escrita propriamente dita, uma vez que “bem antes de as crianças conhecerem um punhado de letras, elas podem começar a escrever *da melhor maneira que puderem*” (grifo da autora) (Calkins, 1989, p. 53).

Uma atuação mais paciente em relação ao ritmo da criança neste processo de co-construção da linguagem escrita, poderá trazer efeitos satisfatórios aos aspectos cognitivos e emocionais envolvidos no desenvolvimento das habilidades de letramento. Enquanto **outros sociais competentes** (Valsiner, 1994), os pais tentariam auxiliar a criança em suas dúvidas ou ainda, adiantar-se-iam no ensino de regras ou normas da escrita alfabética (discurso metalingüístico familiar), de acordo com a demanda do momento.

No presente estudo, através da participação conjunta nas atividades de leitura e escrita propiciadas nas SEs, as crianças tiveram a oportunidade de aprender a relacionarem-se com os outros participantes da pesquisa e com a língua alfabética, na medida em que elas aprenderam a

usar a linguagem escrita em contextos particulares para propósitos específicos (Larson, 2002). O aprendizado do letramento para as crianças do nosso estudo, portanto, pode ter sido incrementado pela experiência vivenciada através das quatro SE, as quais funcionaram como mediadoras do uso da linguagem durante atividades realizadas em interações face-a-face, em contextos específicos e para propósitos específicos.

Além do desenvolvimento da linguagem, percebemos que em determinadas díades a relação mãe-criança estava sendo elaborada *pari passu* com a execução das experiências de letramento disponibilizadas nas SEs. McDermott (1977) entende que as **relações de confiança** são alcançadas por meio das interações, e acontecem como uma qualidade do relacionamento entre pessoas, como um produto do trabalho a que se propõem para alcançar objetivos comuns. A intensidade do relacionamento entre mãe e filho, ficou evidenciada na díade Wesley e Juliana: percebemos o carinho genuíno entre mãe e filho durante as atividades das SEs. A mãe demonstrou seu afeto através da forma como esteve atenta a todos os passos do filho, não demonstrou fadiga ou desatenção em nenhum momento. Wesley procurou a aprovação da mãe, que manteve uma conduta pró-ativa em todas as produções realizadas pela criança, que, por sua vez, aceitou as sugestões e até a maneira como a mãe guiou sua mão nas atividades gráficas de desenho e de escrita. Wesley igualmente mostrou seus desenhos, ao terminá-los, à pesquisadora, procurando também sua aprovação.

6.3. Interação no Nível Microgenético

Na perspectiva co-construtivista, os pesquisadores têm um papel ativo na construção dos dados que servirão aos propósitos de sua pesquisa (Kindermann & Valsiner, 1989). Nesta perspectiva, a metodologia é o processo de pensar a orientação para objetivos e os procedimentos interventivos usados pelo investigador com o fenômeno investigado, que conduzem à construção do novo conhecimento Branco e Valsiner (1997). Em nosso estudo, os procedimentos e instrumentos utilizados nas SEs possuíam caráter interventivo e pretenderam participar do processo de letramento dessas crianças com a intenção de influenciar no seu desenvolvimento. E o nível microgenético enfatizado aqui, refere-se que todo fenômeno psicológico tem a sua história: as crianças da nossa pesquisa possuem suas histórias de como aprenderam a ler e a escrever.

A díade Gabriel e Rosa foi selecionada para a análise microgenética tanto pelo nível de engajamento de Rosa, como pela motivação de Gabriel na execução das tarefas. A mãe acompanhou com atenção, carinho e dedicação as atividades do filho durante as quatro SEs. O comportamento da mãe comprovou interesse genuíno nas ações da criança, **metacomunicando** que estava realmente interessada no que ele estava fazendo durante todas as atividades. Podemos inferir que esta postura da mãe poderá trazer implicações positivas no processo de aprendizagem da criança de uma forma geral e, em particular, no desenvolvimento de seu letramento.

A díade interagiu de forma **convergente** na maior parte do tempo das SEs, **orientada para os objetivos** propostos em cada encontro. A mãe esforçou-se na execução de suas atribuições, procurando seguir as instruções dadas pela pesquisadora no início de cada SE. Também demonstrou, em várias oportunidades, um comportamento paciente quando a criança estava envolta com desenho ou pintura. Em nossa opinião, a ajuda da mãe oportunizou todo o suporte que ela tinha disponível para oferecer ao filho em cada momento da tarefa. Gabriel demonstrou timidez, mas ainda assim externou suas preferências, e, inclusive, dificuldades durante a realização das atividades, participando de forma ativa nas atividades. Sua timidez na oralidade não impediu que ele utiliza-se a **metacomunicação**. Ao externar suas dificuldades teve algumas oportunidades de pensar sobre a escrita, viveu alguns momentos de **auto-regulação** ou **metacognição**, indicando sua capacidade de refletir sobre processos lingüísticos. Por exemplo ao responder para a mãe “eu não sei ler, eu não sei ler” (na 2ª SE quando ela pediu para ele contar a história), está refletindo sobre sua capacidade de participar deste processo lingüístico da leitura (Jones, 2003). A **tarefa metacognitiva** de pensar um título para a história, realizada na 2ª SE, pode relacionar-se a outras habilidades de aprendizado mais gerais (Jones, 2003).

A Rosa atuou como o **outro social competente** inclusive em relação a aspectos gramaticais da aprendizagem da escrita, como por exemplo, o uso do espaço em branco na segmentação das palavras e a formação do plural nas palavras. A construção conjunta, ou a **co-construção** (Valsiner,

1994), destes conhecimentos lingüísticos podem ter sido efetivadas exatamente neste momento com a **participação ativa** de Gabriel e com a **co-participação** de sua mãe.

Houve um clima de **confiança** nesta díade foi integral (McDermott, 1977). Gabriel fez as atividades com muito interesse; sua mãe, por sua vez, deu a mesma atenção tanto para as atividades de leitura e escrita como para as atividades consideradas mais prazenteiras, como o desenho e a pintura. Sua conduta orientada para a aceitação incondicional do comportamento do filho durante a SE também foi essencial no decorrer de todas as atividades.

A mãe usou todos os recursos lingüísticos disponíveis em determinadas ocasiões para induzir e até dirigir mesmo o filho para as atividades de escrita. Ela teve sucesso, nas negociações, Gabriel concordava e sempre escrevia, apesar de impor também seus limites de acordo com seu tempo.

Rosa, durante a reunião de mães, declarou que em casa sempre procurou incentivar Gabriel em suas atividades da escola e outros tipos de tarefas de leitura e escrita. Como atuava de forma espontânea, utilizando seu inerente talento de mãe-educadora (Topping, 1986), ficou satisfeita em saber que estava no caminho certo para contribuir no processo de aprendizagem do filho. Na entrevista final, seu depoimento foi comovente: “eu aprendi que eu tenho que ter tempo para ele, no aprendizado em casa. De ler, de falar, de ele querer mostrar as coisas e eu ter aquele tempinho (...) Antes da pesquisa eu fazia algumas vezes, mas não sabia que era importante. Fazia por fazer, mas depois eu aprendi a importância de estar mais presente em cada coisinha que ele faz”. A nossa interpretação para o nível de comprometimento desta mãe, é o de que ela envolveu-se nas atividades das SEs, onde procurou aproveitar todas as oportunidades de aprimorar seu estilo espontâneo de educadora.

6.4. Contribuições do Estudo para a Relação Escola-Família

Diferente do que acontece conosco adultos, que geralmente falamos com outros e lemos e escrevemos solitariamente, para as crianças, as atividades de leitura e escrita são realizadas socialmente na interação com seus pares ou com adultos significativos (familiares, professores, etc.). “Na medida em que compreendemos melhor essas interações, seremos capazes de planejar ambientes mais eficazes para ajudar todas as crianças a aprenderem” (Cazden, 1987, p. 171). De forma habitual, os esforços no planejamento desses ambientes, se concentram no uso da língua escrita em contextos escolares, com enfoque na interação social entre as crianças e entre estas e seus professores. Considerando os estudos citados (Rego, 1988, 1992; Topping, 1986; Munhoz, 2003) e os resultados aqui apresentados é desejável pensarmos no contexto doméstico, e, mais além, na parceria entre os dois contextos – escolar e doméstico, para o planejamento de ambientes eficazes e favoráveis ao processo de letramento infantil.

Nesse sentido, nosso estudo aponta para duas implicações orientadas para o objetivo de favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita na criança. Primeiro sugerimos a possibilidade de criar uma agenda compartilhada de trabalho entre a escola e a família no processo de letramento da criança. E, em segundo lugar, oferecemos o nosso depoimento familiar de que a palavra pode ser mediada pelo afeto.

6.4.1. Agenda escola-família no processo de letramento da criança

O letramento infantil é uma prática sociocultural, aprendida através dos diversos processos de socialização, dentre os quais se destacam a família e a escola. A partir desta afirmação podemos antever os efeitos positivos de uma relação harmônica entre a família e a escola durante o processo de alfabetização escolar da criança pequena e, ao mesmo tempo, admitir que precisamos continuar pesquisando sobre a influência das experiências de letramento familiar no contexto escolar e no desenvolvimento da criança. Um dos nossos objetivos neste estudo foi o de *contribuir para a elaboração de subsídios para orientação das famílias junto às escolas e vice-versa, e para a co-construção do conhecimento sobre a participação dos pais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na infância*. Acreditamos que a pesquisa possui determinados aspectos que podem ser desenvolvidos na direção de uma elaboração de uma agenda futura para o envolvimento da família no contexto da escola (Wolfendale, 1993).

As atividades idealizadas para as SEs do presente estudo podem ser reaplicadas, com as devidas adaptações, numa parceria entre a escola e a família. A instituição pode organizar encontros com os familiares da criança, com objetivo inicial de tomar conhecimento sobre a cultura

doméstica valorizada no lar de cada criança, e posteriormente, propor uma parceria na construção de atividades propiciadoras para o desenvolvimento do letramento infantil. Citaremos algumas atividades consideradas por nós exitosas e que merecem uma discussão conjunta entre a escola e a família sobre a possibilidade de serem implementadas:

- A leitura de histórias para a criança:
 - já é uma prática utilizada pela escola em sala de aula, realizada pelo próprio professor, no caso de crianças pequenas; sugerimos uma variação: essa leitura ser realizada pelos pais na sala de aula;
 - para os pais recomendamos a utilização da técnica da leitura conjunta de Topping (1986), que consiste em ler junto com a criança e depois ouvi-la ler, por cerca de cinco minutos diariamente; as adaptações poderão ser feitas de acordo com o contexto de cada família;
 - dos professores esperamos um planejamento sistemático da leitura de histórias em sala de aula (ou fora dela) em consonância com os objetivos do conteúdo curricular, sem nunca perder de vista o caráter lúdico da leitura para crianças; dos pais esperamos uma motivação intrínseca, perseverança e paciência, acima de tudo; ler para a criança diariamente é um ato de amor e desprendimento, que precisa ser ponderado de acordo com a realidade de cada família; daí a desejável participação de outros membros da família;
 - o maior desafio aqui é alcançar o louvável objetivo de auxiliar na formação das crianças em leitoras proficientes, e, dessa maneira, proporcionar que desenvolvam o prazer pela leitura, o amor pela palavra...
- Reconto pela criança:
 - essa atividade é derivada da leitura realizada pelo adulto; em nossa pesquisa, as crianças recontaram a história *Amigos*; a escola e a família podem pensar juntas como essa atividade pode ser realizada, em que ambiente, etc.
- Audição do reconto gravado em áudio:
 - derivada do reconto de história pela criança gravado em áudio; consiste em se ouvir a história recontada pela criança; poderia ser gravada em vídeo também, essas variações dependem das possibilidades de recursos didáticos da escola e da família;
 - vale destacar a **emoção** vivenciada pelas crianças do nosso estudo no momento que escutaram-se recontando uma história.
- Desenho e pintura:
 - são atividades que fazem parte da organização curricular da Educação Infantil; o que pais e professores podem acordar é o reconhecimento do importante papel que essas atividades gráficas possuem no processo de aprendizagem da criança, em especial, no processo de aquisição da escrita;
 - em nosso estudo, o desenho e a pintura formaram uma estrutura de apoio para a criação do que Calkins (1989) chamou de *peça escrita*;
 - por exemplo, na escrita de elementos do desenho isso foi observado claramente, pois a criança, com auxílio da mãe, identificou cada parte do desenho, ou ainda frases da história já ilustrada pela criança (desenhada e pintada).
- Atividades de escrita:
 - escrita de elementos dos desenhos;
 - criação e escrita de títulos para as histórias lidas para a criança;
 - criação de histórias a partir de figuras (ver Silva & Spinillo, 2000);
 - sugerimos a técnica de **escrita conjunta** de Topping (1996), que consiste em co-compor um texto, com objetivo de produzir aumento na qualidade e na quantidade da produção escrita que poderá se generalizar em escrita individual e permanecer ao longo do tempo.
- A caixa da criança: esse instrumento foi exclusivamente criado para a pesquisa, um elemento de novidade dentro do contexto do nosso estudo; pensamos no formato de caixa, mas outras formas podem ser idealizadas pela escola e pela família, dependendo especialmente da disponibilidade de recursos financeiros, pois há um custo para os diversos materiais e para a confecção da própria caixa.

A escola pode incrementar suas relações com a família de uma maneira que contemple tanto os objetivos do currículo escolar como os **fundos de conhecimento** ou **zonas de desenvolvimento proximal familiares** (Moll, 1996). Não acreditamos ser esta uma tarefa fácil para a escola em nosso meio sociocultural, já que representa uma modificação substancial na forma como,

tradicionalmente, a família vem sendo tratada dentro da escola. Esta mudança significa mais do que considerar as atividades de letramento realizadas em casa como suplementares às atividades escolares. Ou ainda simplesmente buscar conexões entre essas experiências domésticas e as atividades curriculares das crianças. Além disso, seria necessário dar condições aos pais de aperfeiçoarem suas habilidades naturais como educadores (Topping, 1986) considerando tanto seus posicionamentos como as possibilidades de ampliarem seus conhecimentos a partir do que é valorizado no currículo escolar. Os professores precisam estar conscientes que envolver a família na escola, é uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que os familiares são solicitados a realizarem uma parceria com a escola com o objetivo de otimizar a aprendizagem da criança, os educadores precisam estar prontos para aceitar críticas e sugestões, considerando que os tipos de envolvimento da família variam segundo o contexto sócio-cultural da criança.

O envolvimento dos pais e das famílias na escola pode promover a construção a partir do conhecimento único que eles têm dos próprios filhos, e da capacidade motivacional para a continuidade e complementação da aprendizagem em casa. Tal como procedemos nas instruções com as mães antes da realização das SEs, os professores e pais podem se unir na busca e promoção de atitudes e comportamento positivos em relação à aprendizagem das crianças pequenas, aceitando as produções escritas e/ou outras atividades gráficas das crianças de forma incondicional, sendo tão indulgentes como foram quando essas crianças estavam aprendendo a falar.

Tal como aconteceu com Gilvânia – que experimentou o doce resgate do respeito à autoridade materna durante as SEs, o envolvimento dos pais na escola pode auxiliar na consolidação da autoridade docente e parental, não através da sedução do poder pelo poder, mas pelo reconhecimento de que o professor e os pais são adultos fundamentais em uma relação assimétrica de co-construção de conhecimento com a criança. Os pais são os primeiros e principais educadores dos filhos e possuem significativa influência normativa sobre o desenvolvimento individual, social e cognitivo dos filhos. Depois das próprias crianças, os pais são os primeiros especialistas de seus filhos e podem ajudar os educadores a adaptar os programas educacionais às necessidades específicas das crianças. Por fim, para alcançar um verdadeiro compromisso com os pais, devem ser superados os grandes desafios da cultura, das atitudes e das diferenças lingüísticas. Por exemplo, diferenças de comportamento, no tocante ao modo de comunicação entre os pais e os professores, podem ser obstáculos. O envolvimento dos pais pode assumir diferentes modalidades e operar em diferentes níveis. Nem todos os pais podem ou desejam se envolver da mesma maneira. A frequência ou o tempo passado nas atividades pode ser menos importante do que a qualidade das relações escola/família e do que a confiança e o respeito mútuos que se estabelecem por ocasião desses encontros. Ao mesmo tempo em que proporcionaria à criança as situações significativas de aprendizado do saber formal que é encarregada de transmitir, “caberia, também, à escola levar essa mesma criança a valorizar a situação escolar como sendo um dentre os múltiplos contextos de aprendizagem possíveis para o seu desenvolvido” (Correa & MacLean, 1999, p. 285). Os educadores devem lutar para que os pais se envolvam a partir de modalidades apropriadas a suas necessidades, a seus pontos fortes, a seus interesses e à sua disponibilidade. É essencial que a pessoa receba uma formação específica para trabalhar com os pais porque não se pode esperar que a formação adquirida no trabalho direto com a criança venha a traduzir-se em uma capacidade de colaborar e de se comunicar de forma eficaz com os pais e com os outros membros da família. Os educadores e os pais podem trabalhar em conjunto de maneira flexível e criadora para apoiar o envolvimento dos pais na educação e na aprendizagem dos filhos. Retomando, “a escrita deve ter significado para as crianças (...) deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (Vygotsky, 1984, p. 133). Do ponto de vista pedagógico e social a escrita só tem significado para a criança como produção humana que realiza as funções sociais e individuais. O significado social de aprender a ler e a escrever é um motivo presente e desejado para a criança, a ser expresso, inicialmente, pela aprovação que os familiares atribuem as suas conquistas (Correa & MacLean, 1999).

6.4.2. O amor pela palavra: o letramento mediado pelo afeto

Permitam-me mudar o tempo verbal e assumir a 1ª pessoa do singular para dar um depoimento de amor pela palavra. Eu e minha filha Fernanda começamos assim, de forma intuitiva, por amor, por prazer... Primeiro livros de plástico, acolchoados e de pano. Ela dava banho, pisava e brincava com os livros, e, ao mesmo tempo, olhava as gravuras com curiosidade. Desde um aninho de idade eu comecei a contar histórias para Fernanda. Para colocá-la para dormir, eu apagava a luz do seu quarto, acendia a do corredor, então lia para ela as mesmas histórias que já havia lido várias vezes ao longo do dia. Creio que enquanto eu lia, a imaginação dela buscava as ilustrações de cada página e as ampliava para além do papel... Continuamos assim por alguns anos, até Fernanda, já leitora fluente, dispensar minha presença, parte do processo de formação de um leitor. É necessário saber o momento em que não somos mais indispensáveis. Continuei de outras maneiras: assinando suas revistas prediletas, levando-a à livraria no passeio ao shopping com direito à compra de um livro de sua preferência, e, especialmente, participando da **co-construção** de uma alta auto-estima de leitora. Fernanda tem hoje 16 anos, supera qualquer expectativa em relação à adolescência. Não simplesmente por ser uma aluna com notas excelentes de uma das melhores escolas de Brasília, mas por possuir uma visão de mundo à frente do seu tempo, consciência de si mesma, consciência histórica e consciência crítica. Provavelmente pelo seu ecletismo, tem uma cultura geral que surpreende seus próprios professores. Ela nunca tem um livro de cabeceira, geralmente, tem dois ou três. Escreve tão bem que este ano fez duvidar até sua professora de português, que hesitou sobre a autoria de uma excelente resenha escrita por ela. Pobre professora, fez minha filha chorar, ah se ela soubesse do percurso de Fernanda... Nossa **leitura conjunta** na infância era permeada de ingredientes mágicos: amor, prazer, paciência, entusiasmo e vontade de aprender. Essa é a magia da vida, e com as devidas adaptações e modificações estamos eu e ela, agora mais unidas do que nunca, engajadas em dois projetos, que são, aliás, seus irmãos: Matheus, um pequeno leitor já fluente e curioso de 6 anos e Matheus, um pinguinho de gente de 1 ano e 10 meses que aprecia participar do momento noturno de leitura de história.

Após esta declaração familiar, podemos afirmar que, ao despertar, através da interação com **outros sociais significativos**, para o prazer proporcionado pela leitura, a criança terá maiores chances de gostar de ler. E o seu gosto pela leitura estará relacionado ao seu processo de desenvolvimento lingüístico, facilitado, inicialmente, pela familiaridade da criança com determinados usos da linguagem escrita. A escola pode tentar conseguir o engajamento total dos pais e de outros familiares para incrementar sua relação com a família, compartilhando a responsabilidade da participação e influência no processo de letramento da criança, e essa mudança pode ser o segredo do sucesso para o *amor pela palavra*, e este sim parece ser um final feliz....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bastos, A.C. S. (2001). *Modos de partilhar: a criança e o cotidiano da família*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.

Branco, A. U. & Mettel, T. P. L. (1995). Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 11 (1), 13-22.

Branco, A. U. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 14 (3), 251-258.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Change methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 35-64.

Branco, A. U. & Madureira, A. F. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futura*. Porto Alegre: Artmed.

Brooker, L. (2002). 'Five on the first of December' - What can we learn from case studies of early childhood literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 2(3) 291-313.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

Bruner, J. (1990). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed.

Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cagliari, L.C. (1992). *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione.

Carraher, T. N. (1986). Alfabetização e pobreza: três faces do problema. Em S. Kramer (Org.). *Alfabetização: dilemas da prática* (pp. 47-97). Rio de Janeiro: Dois Pontos.

Castro, L. R. (1999). Infância e adolescência hoje. Em L. R. Castro (Org.), *Infância e adolescência na cultura do consumo* (pp.11-22). Rio de Janeiro: NAU.

Cazden, C. B. (1987). A língua escrita em contextos escolares (pp. 165-181). Em E. Ferreiro & M. G. Palacio (Orgs.). *Os processos de leitura e de escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Cole, M. (1996). Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural (pp. 85-106). Em L. C. Moll. (Org.), *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Contini, J. (1988). A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar (pp. 53-104). Em M.A. Kato (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes.

Correa, J. & MacLean, M. (1999). Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre alfabetização. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (2), 273-286.

Costa, E. V. & Lyra, M.C.D.P. (2002). Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (3), 637-647.

Cupolillo, M., Silva, R., Socorro, S. & Topping, K. (1997). Paired Reading with Brazilian First-Year School Failures. *Educational Psychology in Practice*, 13 (2), 96-100.

Cupolillo, M., Silva, R. S., Socorro, S. & Topping, K. (1998). Leitura conjunta. Projecto realizado com alumnos que repiten primer grado em la escuela pública brasileira. *Lectura e vida*, 19(4), 21-29.

Dyson, A. H. (1991). Towards a Reconceptualization of Written Language - Development. *Linguistics and education* 3, 139-161.

Dyson, A. H. (2001) Where are the childhoods in childhood literacy? An exploration in outer (school) space. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1 (1) 9-39.

Ferreiro, E. (1986). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E. (1987). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E. (1990). A escrita antes das letras (pp. 19-70). Em: H. Sinclair (Org.). *A produção de notações na criança: linguagem, números, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E. (1993). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.

Gaskins, S., Miler, P. J. & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children (pp. 5-24). Em W. A. Corsaro & P. J. Miler (Orgs.), *Interpretive approaches to children's socialization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES* 20(50), 9-25.

Göncü, A. (1999) Children's and research's engagement in the world. In A. Göncü (Org.), *Children's engagement in the world: sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gontijo, C. M. M. & S. A. S. Leite (2002). A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. *Educação e Sociedade*, 23 (78), 143-167.

Heath, S. B. (1986). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Jones, I. (2002). Social relationships, peer collaboration, and children's oral language. *Educational Psychology*, 22(1), 63-73.

Jones, I. (2003). Collaborative writing and children's use of literate language: A sequential analysis of social interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 165-178.

Kantor, R., Green, J., Bradley, M. & Lin, L. (1992). The Construction of Schooled Discourse Repertoires: An Interactional Sociolinguistic Perspective on Learning Talk in Preschool. *Linguistics and education*, 4, 131-172.

Kato, M. A., Moreira, N. & Tarallo, F. (1997). *Estudos em alfabetização*. Campinas: Edusf/Pontes.

Kindermann, T., & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em J. Valsiner (Org.), *Child development in cultural context* (pp. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.

Kleiman, A. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

Kleiman, A. (1997). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes.

Kleiman, A. (1998). A ação e mudança em sala de aula: uma perspectiva sobre letramento e interação. Em R. Rojo (Org.), *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. (pp. 173-203). Campinas: Mercado de Letras.

Leão, D. M. M. (1996). *A aquisição da língua escrita na criança: escola tradicional x escola construtivista*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Leão, D. M. M. (2004). A questão do método na psicologia do desenvolvimento humano. *Revista Múltipla*, 10 (16), 57-69.

Luria, A. R. (1988a). O desenvolvimento da escrita na criança (pp. 143-190). Em L. S. Vygotsky, A. L. Luria & A. R. Leontiev. (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (4ª ed.) São Paulo: Ícone.

Maciel, D. A. (1996). *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Maciel, D. A. (1999). A co-construção da subjetividade no processo de aquisição da leitura e da escrita. Em M.G. T. Paz & A. Tamayo. (Orgs.), *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 41-70). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Maciel, D. A., Barbato, S. B. & Queiroz, N. L. (2003). *Fundamentos teóricos e metodológicos da escrita da língua e da língua escrita*. Brasília: Sesi, v. 1.

Maciel, D. A., Branco, A. & Valsiner, J. (2004). Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. Em A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 109-125). Greenwich: Information Age Publishing Co.

Maimoni, E. H. & Bortone, M. E. (2001). Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia escolar e educacional*, 5 (1), 37-48.

Martins, L. C. & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (17) 2, 169-176.

McDermott, R. P. (1977). Social relation as contexts for learning in scholl. *Harvard Educational Review*, 47 (2).

McLane, J. (1996). A escrita com um processo social (pp. 297-312). Em L. C. Moll (Org.), *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

McNamme, G.D. (1996). Aprendendo a ler e a escrever na área central da cidade: um estudo longitudinal de mudança na comunidade. Em L. C. Moll (Org.), *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

McNaughton, S. (2001). Co-constructing expertise: The development of parents' and teachers' ideas about literacy practices and the transition to school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1) 40-58.

Moll, L.C. & Greenberg, J.B. (1996). A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução (pp. 313-340). In L. C. Moll (Org.), *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Moreira, N. C. R. (1991). *O nome próprio na aquisição da escrita: a construção da nasal pré-consonantal*. Tese de Doutorado, PUC/SP, São Paulo.

Mugnatto, A. M. (1997). *Interação mãe-criança: um estudo dos padrões interativos em uma SE de supervisão de tarefa*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Munhoz, S. C. D. (2003). *Processo de alfabetização: uma análise das interações família-criança numa SE*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Nicolau, M. L. M. (1997). Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. *Revista Faculdade de Educação*, 23 (1-2), 1-24.

Palmieri, M. W. A. (2003). *Cooperação, competição e individualismo: uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Palmieri, M. W. A. & Branco, A. U. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17 (2), 189-198.

Raposo, M. & Maciel, D. M. (2005). As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (3), 309-317.

Rego, L. B. (1992). Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas (pp. 105-134). Em M. A. Kato (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes.

Rego, L. B. (1986). A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista de documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, 2, 165-180.

Rego, L. B. (1988). *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD.

Rockwell, E. (1987). Os usos escolares da língua escrita. Em E. Ferreiro & M. G. Palacio (Orgs.). *Os processos de leitura e de escrita* (pp. 231-249). Porto Alegre: Artes Médicas.

Roskos, K. & Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface - a critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1 (1) 59-89.

Salomão, S. J. (2001). *Motivação social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Sawaya, S. M. (2000). Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa*, 26 (1), 67-81.

Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Siegler, R.S. & Crowley, K. (1991). *The microgenetic method*. *American Psychologist*, 46(6), 606-620.

Silva, M. E. L. & Spinillo, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia Reflexão e Crítica*, (13)3, 337-350.

Simões, V. L. B. (2000). Histórias infantis e a aquisição da escrita. *São Paulo Perspectiva*. 14(1), 22-28.

Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Smolka, A. L. B. (1989). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo*. São Paulo: Cortez.

Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, (23) 81, 143-160.

Souza e Silva, M. A. S. (1994). *Conquistando o mundo da escrita*. São Paulo: Ática.

Spinillo, A. G. & Roazzi, A. (1988). Uso e funções da língua escrita no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (69) 161, 75-90.

Tacca, M.C.V.R. (2000). *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Tarallo, F., Kato, M. & Moreira, N.C.R. (1997). *Estudos de alfabetização: retrospectiva nas áreas da psico e da sociolinguística*. Campinas: Pontes.

Teale, W. H. & Anderson, A. B. (1987). A lecto-escrita como prática cultural (pp. 213-230). Em E. Ferreiro & M. G. Palacio (Orgs.). *Os processos de leitura e de escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Teberosky, A. (1989). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Campinas: Editora da Universidade de Campinas.

Topping, K. (1986). *Parents as educators*. London: Croom Helm.

Topping, K. (1991). Achieving more with less: raising reading standards via parental involvement and peer tutoring. *Support for Learning*, 6 (3) 112-16.

Topping, K. (1996). Tutoring systems for family literacy Em S. Wolfendale & K. Topping (Orgs.), *Family involvement in literacy: effective partnerships in education* (pp. 45-60). London: Cassel.

Tudge, J. (1996). Vygotsky, a zona de desenvolvimento potencial e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula (pp. 151-170). Em L. C. Moll (Org.), *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis (pp. 47-70). Em W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined*. New York: Springer.

Valsiner, J. (1997a). *Culture and the development of children's actions*. 2nd. Ed. New York: Wiley.

Valsiner, J. (1997b). Constructing the personal through the cultural: redundant organization of psychological development. Em E. Amsel & K. A. Renninger. (Orgs.), *Change and development: issues of theory, method and application* (pp. 27-42). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: Sage.

Valsiner, J. (2006). *Culture in mind and societies: foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.

Valsiner, J., Branco, A. U. & Dantas, C. (1997). Socialization as co-contruction: parental belief orientations and heterogeneity of reflection (pp. 283-304). Em G. E. Grusec & L. Kuczynsky (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values*. Ed. New York: Wiley.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987). *A historia del desarrollo da las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Editorial Científico Técnica.

Vygotsky, L. S. (1988). *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1993). *Obras escogidas*. Madri: Visor Distribuciones.

Weisz, T. (2006). *Que tipo de letra deve ser usado na alfabetização?* Artigo publicado no Jornal Letra A/Ceale/Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2 (6) 3.

Wertsch, J.V. (1996). A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente (pp. 107-122). In L. C. Moll (Org.), *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Wolfendale, S. (1993). *Empowering parents and teachers working for children*. London: Cassell.

Wollman-Bonilla, J. E. (2001). Family involvement in writing instruction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(2) 167-192.

ANEXOS

ANEXO 1: Documento – Carta de riscos/benefícios para os pais.

**Labmis – Laboratório de Microgênese das Interações Sociais
Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília**

CARTA DE RISCOS/BENEFÍCIOS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezados pais e mães:

A pesquisadora Denise Maria Maciel Leão, aluna de Doutorado da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, vem, através desta carta expor os riscos e/ou benefícios da pesquisa para a qual foram convidados. Em primeiro lugar, é fundamental esclarecer que não há qualquer risco para os participantes da pesquisa, pois esta será realizada na sede do CEDEP com apoio integral da instituição. É bastante provável que tanto os familiares quanto as crianças se beneficiem das atividades propostas durante a pesquisa, já que o objetivo principal é investigar a influência da família na aprendizagem da escrita. Para alcançar tal objetivo serão realizadas tarefas com as crianças utilizando-se diversos materiais: folhas, canetinhas, lápis de cor, giz de cera, entre outros. As crianças serão incentivadas nos aspectos de leitura e escrita através da leitura de histórias infantis e atividades de escrita. Dessa forma, acredita-se que os participantes da pesquisa se beneficiarão com a realização de todas as etapas da pesquisa.

Pesquisadora: Denise Maria Maciel Leão
Telefones: 3033-7395 (residência); 9639-5567; E-mail: denise@unb.br

Orientadora: Diva Maria de Albuquerque Maciel
Telefones: 3307-2625 ramal 602 (UnB); 3367-2490 (residência)

ANEXO 2: Documento – Termo de consentimento livre e esclarecido.

**Labmis – Laboratório de Microgênese das Interações Sociais
Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezadas mães:

Você e seu filho (a) estão sendo convidados a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo investigar a escrita infantil. O trabalho será desenvolvido por uma aluna de pós-graduação devidamente matriculada no Curso de Doutorado em Psicologia da Universidade de Brasília. Todos os procedimentos precisam ser registrados e por isso, serão feitas gravações em áudio (entrevistas individuais) e em vídeo (atividades). As informações dadas pelos participantes serão consideradas sigilosas de acordo com as recomendações éticas do Conselho Federal de Psicologia. O seu nome e o de seu filho (a) e outras informações de identificação serão omitidos em todos os registros escritos e as fitas gravadas serão desmagnetizadas após o estudo.

Sua assinatura abaixo indica que você leu, esclareceu dúvidas e livremente concordou em permitir sua participação e de seu filho (a) nessas atividades. Caso tenha alguma questão ou dúvida, basta entrar em contato com a pesquisadora. O nome e o telefone da mesma encontram-se ao pé desta página.

Agradecemos sua atenção e cooperação.

Nome da mãe: _____

Nome da criança: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura da mãe: _____

Pesquisadora: Denise Maria Maciel Leão
Telefones: 3033-7395 (residência); 9636-5567; E-mail: denise@unb.br.

Orientadora: Diva Maria de Albuquerque Maciel
Telefones: 307-2625 ramal 602 (UnB); 3367-2490 (residência).

ANEXO 3: Informe da primeira reunião de pais do CEDEP.

Denise Maria Maciel Leão & Norma Lúcia Queiroz
Universidade de Brasília/Instituto de Psicologia
Pesquisas de Doutorado em Psicologia
Orientadora: Prof^{ta}. Dra. Diva Maciel

Sábado, 17 de abril de 2004.

CEDEP/Pré-Escola – Reunião de Pais

Senhores pais e responsáveis,

Através deste informe, viemos fornecer algumas informações sobre a pesquisa de doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília que está sendo realizada no CEDEP com as crianças da pré-escola.

Tema das pesquisas: A co-construção da língua escrita na infância: intervenção com atividades estruturadas junto às famílias/formação do professor.

Atividades propostas nas pesquisas:

1. Seleção dos familiares que podem participar da pesquisa (a partir da reunião de pais no dia 17/04/04);
2. Agendamento das visitas domiciliares nas casas das crianças participantes da pesquisa; Objetivo: conhecer a casa, os hábitos da criança e sua família.
3. Preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da UnB para a realização da pesquisa com permissão dos responsáveis pela criança;
4. Agendamento das sessões de atividades com o familiar e a criança (essas sessões poderão ser realizadas no CEDEP ou na residência).
5. Atividades com os professores da pré-escola.

Dados sobre as pesquisadoras:

Nome: Denise Maria Maciel Leão

Telefones: 3033-7395 (residência); 9639-5567; E-mail: denise@unb.br.

Psicóloga, Mestre em Educação, Doutoranda em Psicologia (UnB), Professora Universitária.

Nome: Norma Lúcia Nêris Queiroz

Telefones: 356-5502; 9987-8609

Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda em Psicologia (UnB), Professora Universitária.

Dados sobre a orientadora:

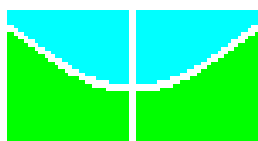
Nome: Diva Maria de Albuquerque Maciel

Telefones: 307-2625 ramal 602 (UnB); 367-2490 (residência);

Doutora em Psicologia (USP), Professora do Instituto de Psicologia da UnB, Pesquisadora nas áreas de leitura e escrita.

ANEXO 4: Programa do grupo de mães e texto adaptado para discussão.

Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília
Pesquisa de Doutorado
Denise Maria Maciel Leão



Orientadora: Dra. Diva Maciel

Encontro com a Família

Programação

1. Introdução: exposição oral dos objetivos gerais da pesquisa e do encontro.
2. Apresentação pessoal dos participantes do grupo.
3. Atividade coletiva de leitura de uma história infantil (comentários após a leitura).
4. Apresentação de um texto didático sobre escrita (discussão após leitura coletiva com ênfase na conduta pró-ativa às produções da criança).
5. Apresentação e explicação das atividades estruturadas (entregar roteiro).
6. Apresentação da caixa individual da criança.
7. Encerramento (lanche).

Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília
Pesquisa de Doutorado
Denise Maria Maciel Leão
Orientadora: Diva Maciel

Encontro com a Família
Discutindo um texto sobre a escrita

Texto:

McLane, Jane. (1996). A escrita com um processo social. Em Moll, L.C. *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Objetivo do estudo a ser apresentado no texto: Estabelecer atividades escritas que atraíssem o interesse das crianças, auxiliando-as a descobrir maneiras de usar a escrita que servissem às suas necessidades, interesses e propósitos – para que, a partir de seu ponto de vista, a escrita fosse “necessária para alguma coisa” (isto é, não atendendo apenas a uma exigência escolar).

Em seu experimento a autora descobriu que as crianças desejavam escrever sob certas condições:

- se elas fossem liberadas para controlar sua própria escrita e
- se um adulto estivesse disponível para encorajá-las e apoiá-las enquanto escrevessem.

O uso lúdico da escrita

- Até o exercício da escrita ter sido dominado, o sistema do desenho é o único (meio gráfico) suficientemente elaborado para permitir a expressão da vida interior.
- Para muitas crianças pequenas, desenhar e escrever são coisas intimamente relacionadas, servindo como meios de auto-expressão equivalentes e complementares.
- O fato de que as crianças brinquem com a escrita indica que elas a consideram importante, interessante e aberta à investigação. Atividades prazenteiras de escrita podem servir também como incentivo para que as crianças pratiquem, refinem, estendam, elaborem ou assimilem seu conhecimento sobre a linguagem escrita (...). Brincar com a escrita (...) pode servir para abrir a atividade escrita ao pensamento e à exploração.
- Brincar com alguma coisa é abri-la para o raciocínio.
- O uso da linguagem escrita pelas crianças (...) é mais audacioso e mais avançado quando se dá em local aprazível.
- Parece provável que o jogo com a linguagem escrita possa ajudar as crianças a desenvolver a consciência e uma maior compreensão de como ela pode ser manipulada, isto é, do que pode ser feito com a linguagem e do que é possível fazer com ela.
- Brincar com os processos e formas da escrita provavelmente dá às crianças um sentimento de “propriedade” – ou de “habilitação” – para esta complexa atividade cultural.
- Por meio do jogo e de seus usos na abordagem da escrita as crianças podem vir a sentir que são escritoras muito antes de dominarem as habilidades e o conhecimento necessários para produzir uma escrita madura e completamente convencional.
- Tais sentimentos positivos e apropriados são capazes de alimentar hipóteses e expectativas sobre a aprendizagem da escrita, tanto quanto de motivarem o trabalho de desenvolvimento de uma crescente competência na escrita.
- Descobrir que a escrita é uma atividade cultural complexa, “pode ser sobremaneira importante para as crianças que têm poucas oportunidades, tanto em casa quanto na escola, de descobrir pessoalmente usos e propósitos para a escrita.
- Quando a experiência das crianças com a escrita é limitada a exercícios de sala de aula à caligrafia e à ortografia, torna-se mais difícil para elas entender o poder potencial da escrita em suas próprias vidas e desenvolver um sentimento de controle e de autoria.
- Esta é uma questão importante de se enfatizar, porque as razões que levam as crianças pequenas a desejar escrever não são imediatas nem óbvias. (...)
- Tendo em vista que a instrução escolar freqüentemente enfatiza estes aspectos da escrita, é difícil para muitas crianças descobrir que ela pode ser um meio de auto-expressão e comunicação com outras pessoas.
- Isto pode ser especialmente difícil para aquelas crianças que encontram pouco apoio para a comunicação escrita fora da escola, e que ainda não descobriram razões e propósitos para escrever – além de satisfazer as exigências da professora.
- Se as crianças puderem ser auxiliadas a encontrar seus próprios usos para a escrita, isto pode ajuda-las a construir zonas de desenvolvimento proximal que lhes possibilitarão encontrar pontos de acesso a essa complexa atividade cultural.

A escrita como processo social

De acordo com a autora a escrita é um processo social que necessita de apoio social. As crianças que participaram de seu estudo crianças necessitam do apoio de adultos com concepções particulares sobre a escrita.

Tipos de apoio fornecidos pela pesquisadora:

- nível básico: tempo, lugar, instrumentos, material necessário (papel, canetas, marcadores, crayons);
- encorajamento para que as crianças efetivamente escrevesse algo, mesmo que mínimo;
- resposta, como leitor interessado, a qualquer coisa que elas escrevessem.

Esta abordagem para facilitar a escrita utilizada na pesquisa não é fácil de implementar: Para trabalhar bem esta abordagem é preciso que os adultos se sintam à vontade e estejam familiarizados com a escrita e seu processo, e que permitam às crianças um grau considerável de controle. Isto não significa, com certeza, que os adultos abdicuem de todo controle; ao invés disto, sua energia concentra-se em manter o processo em andamento (...) transmitindo às crianças a expectativa de que elas escreverão, e reagindo à escrita das crianças com interesse, entusiasmo e encorajamento.

Conclusões: implicações educacionais

- Os adultos, em locais não escolarizados, podem apoiar a escrita das crianças ajudando-as a descobrir conexões entre atividades com uso simbólico mais familiar, como o desenho, o jogo e a conversação, e a escrita, cujo uso é menos familiar.
- As crianças precisam da mediação do adulto a fim de entender os usos e propósitos da linguagem escrita, bem como para dominar seus mecanismos e técnicas.
- Finalmente, ainda não está muito claro que conexões poderiam haver entre estes usos da escrita e os tipos de escrita que geralmente se espera que as crianças façam na escola (...) parece provável que, pelo menos para algumas crianças, usar a escrita nas formas aqui descritas as auxiliará nas tarefas escritas na escola. Em parte, isto parece provável porque as crianças se beneficiariam da experiência adicional com a atividade da escrita.
- Além disso, escrever em um ambiente responsável e que dê apoio pode desenvolver nas crianças mais confiança em sua habilidade para escrever e usar a escrita como forma de comunicação de suas idéias e sentimentos.
- Exista ou não uma conexão com a escrita escolar, parece válido incentivar a escrita das crianças fora do ensino formal, porque elas lhe dá a oportunidade de aprenderem o que fazer com a escrita, o que provavelmente as motivará a querer aprender mais sobre a escrita e a desejar desenvolver sua competência como escritores.

ANEXO 5: Roteiro da entrevista inicial com a mãe.

Roteiro de Entrevista Inicial com as Mães

Dados de identificação da criança:

Nome completo:

Data de nascimento:

Naturalidade:

Endereço:

Dados de identificação da família:

Nome completo dos pais:

Escolaridade:

Escolaridade:

Idade:

Profissão:

Salário:

Outros membros que moram na casa da criança:

Escolaridade:

Idade:

Profissão:

Salário:

Esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa e da entrevista.

Idade em que a criança entrou na escola/adaptação ao ambiente escolar.

Atualmente, a criança gosta de ir para a escola, da professora?

Recursos familiares no processo de letramento da criança/tipos de atividades que a criança faz em casa que envolvem a leitura e a escrita.

Expectativas quanto às atividades a serem realizadas na pesquisa.

Opinião sobre a importância da educação escolarizada.

ANEXO 6: Roteiro da entrevista final com a mãe.**Roteiro de Entrevista Final com as Mães**

1. Descreva como foi para você, a experiência de participar da pesquisa.
2. Após essa experiência, alguma coisa mudou no dia-a-dia da criança? O quê?
3. Sobre atividades de leitura e escrita, você e a criança têm realizado algum tipo de atividade?
4. Como você pode ajudar seu filho nesse processo de aprendizagem da leitura e da escrita?
5. Como ou em quê essa pesquisa contribuiu nesse processo?
6. Como está a caixa (materiais, livros) que foram dados para a criança?
7. E a criança, o que ela comentou sobre a experiência da pesquisa?

ANEXO 7: Roteiro da visita domiciliar.**Roteiro da visita domiciliar**

Nome da criança:

Data da visita:

Horário:

Duração:

1. Conhecer todo o ambiente da casa;
2. Local onde a criança brinca;
3. Brinquedos disponíveis para a criança;
4. Local onde a criança faz as tarefas da escola;
5. Materiais disponíveis para a criança (papéis, canetas, lápis);
6. Quarto em que a criança dorme;
7. Locais/móveis onde são guardados os livros/jornais/revistas;
8. Locais de interação com a escrita/usos domésticos da escrita (porta da geladeira, bloco de anotação próximo ao telefone etc.)
9. Outros usos da escrita pelos moradores da casa.

ANEXO 8: Sumarização das 32 SEs.**D1: Adriely e Ana****Sumarização da Primeira SE – Adriely - (18/08/04); Horário: 14:00; Duração: 27min**

T	Atividade	Síntese dos Eventos
14:00 2min	Instruções iniciais para a mãe.	A pesquisadora dá as instruções iniciais para a mãe sobre as atividades planejadas.
14:02 2min	Apresentação da caixa para a criança.	A pesquisadora apresenta a caixa para a criança, começando com o reconhecimento do nome que identifica a caixa.
14:04 2min	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Chapeuzinho Vermelho pela mãe. A mãe disse que contaria a história da Chapeuzinho Vermelho. A mãe pergunta se ela conhece esta história, se sabe que história é esta. Ela responde que sabe e que é Chapeuzinho Vermelho. A leitura da mãe é direta, rápida e com pouca entonação. Adriely está atenta à leitura da mãe.
14:06 1min	Instruções da mãe para a criança.	A mãe propõe a atividade desta sessão. A mãe diz para a filha que ela tem que desenhar algo que entendeu da historinha.
14:07 4min	Desenho.	Adriely não consegue começar, coçar os olhos com vergonha. A mãe permanece quase o tempo todo em silêncio observando a filha desenhar. Adriely está tímida diante de mim e da câmara. Ela coça os olhos várias vezes com vergonha. A pesquisadora então pergunta o que ela quer fazer, se quer desenhar. Adriely confirma com a cabeça. Então ela concorda e começa a desenhar. Após 3min a pesquisadora pergunta se a mãe que Adriely coloca cobrindo o desenho é para ela não ver o desenho. Adriely ri, coça os olhos novamente. A mãe diz que ela é muito tímida. A pesquisadora tenta tranquilizar a criança, dizendo que ela pode ficar a vontade, para ela fica tranquila.
14:11 1min	Instruções/intervenções para a criança.	A pesquisadora pergunta o que ela desenhou e pede para ela falar e a mãe escrever. Adriely quer falar no ouvido da mãe, mas ela não consegue falar, está muito tímida, levanta da cadeira para falar bem no ouvido da mãe. A pesquisadora vai até a mesa para pedir que Adriely fale, incentiva perguntando quais são as duas personagens desenhadas.
14:12 1min	Escrita dos elementos do desenho pela mãe.	Adriely diz finalmente respondendo à pesquisadora e a mãe identifica os dois bonecos desenhados pela filha. A pesquisadora pede que Adriely sente

		na cadeira. Ela ficou de pé várias vezes para falar no ouvido da mãe.
14:13	Pintura	A pesquisadora permanece na mesa junto à criança e pergunta se ela quer pintar, ajuda a retirar os materiais da caixa e dá as instruções. Depois retorna para próximo à câmera. Adriely começa a desenhar ainda de pé, então a pesquisadora pede que ela sente e que a folha fique mais perto dela. Em seguida pergunta se Adriely gosta de desenhar. Ela responde que sim. A pesquisadora pergunta então se ela desenha muito em casa. Adriely responde que não. A mãe acompanha a atividade da filha com o olhar. Faz poucos comentários e quase não interfere. Adriely faz sua pintura com concentração. Usa giz de cera. Gira a folha algumas vezes. Após 9min a pesquisadora diz que quando ela terminar sua pintura ela pode colocar o nome. Pergunta se ela sabe escrever o nome, a criança meneia a cabeça positivamente. Adriely continua sua pintura. A mãe continua observando-a de forma quase imóvel.
12:25	Escrita do nome pela criança.	A mãe pede para ela escrever o nome e dá o lápis. A mãe acompanha com o olhar, pede para ver quando ela termina, diz que está certo. Adriely faz seu nome sem ajuda da mãe, que acompanha a escrita da filha com o olhar abaixando a cabeça para ver como a filha está realizando a atividade.
12:26	Encerramento.	A pesquisadora pergunta se terminou, ela confirma, então se despede da criança e de sua mãe. Aproveita para falar um pouco sobre a timidez de Adriely e tenta relaxar a criança para a próxima sessão.
1min		
1min		
27min		TEMPO TOTAL DA SESSÃO

Sumarização da Segunda SE – Adriely - (23/08/04); Horário: 14:00; Duração: 30min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
14:00 2min	Instruções iniciais para a mãe.	A pesquisadora dá as instruções iniciais para a mãe sobre as atividades planejadas.
14:02	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Amigos pela mãe. Assim que a filha senta a mãe fala que vai ler uma historinha. A leitura da mãe é um pouco lenta, quase sem entonação. Adriely acompanha a leitura atentamente. A mãe faz somente dois comentários durante sua leitura. Pede para ela prestar atenção um momento que ela desvia o olhar para a porta da sala. A mãe pede para ela olhar as figuras.
3min		
14:05	Instruções da mãe para a criança.	Assim que a mãe propõe a atividade desta sessão ela fica tímida, com a mão na boca. Diz que ela vai fazer como já fez para a mãe em casa, e que vai passar as páginas e ela vai contar. Ela concordou.
1min		
14:06	Reconto da história pela criança.	Adriely superou a timidez aqui e narrou página por página com bastante empenho. Ela começa com a ajuda da pesquisadora que fala: “era uma vez”. A mãe ajuda passando as páginas. “Era uma vez um ursinho que andava sozinho”...
2min		
14:08	Escrita do título da história pela mãe.	A mãe pergunta que nome ela vai dar para a história. Adriely responde Iutah. A mãe teve que olhar no livro como se escreve. A pesquisadora diz que ela escolheu o nome do ursinho menor.
1min		
14:09	Desenho	A mãe pergunta o que ela quer fazer, se quer desenhar. Adriely pega o lápis e começa a desenhar. A pesquisadora pergunta se é difícil fazer o urso ou é fácil. Adriely responde que é fácil. A mãe acompanha a atividade com o olhar. Quando ela termina a mãe pergunta que desenho é esse. Adriely diz que são os ursinhos.
3min		
14:12	Escrita do nome da criança.	A pesquisadora pergunta se terminou e diz que agora ela pode escrever o nome dela. Adriely escreve então seu nome. A mãe ajuda a apagar porque ela escreveu grande. Adriely escreve novamente. A mãe apaga novamente duas letras, porque ela colocou o “i” muito perto do “e” e ficou praticamente somente o “e”. A mãe ainda apaga mais duas vezes até Adriely terminar o nome.
3min		
14:15	Escrita dos elementos do desenho pela mãe.	A mãe pergunta se ela vai pintar. Mas antes de começar, a pesquisadora pergunta o que ela desenhou e pede para a mãe identificar. A mãe olha pelo

1min		livro o nome dos dois ursos para escrever ao lado de cada um.
14:16	Pintura	A pesquisadora pergunta se ela quer pintar o que ela responde positivamente. Adriely começa a pintar seu desenho. Desta vez escolheu lápis de cor. A mãe acompanha a atividade somente com o olhar. Uma vez fez um comentário (inaudível na gravação) para a filha.
14min		Quando ela pára de pintar a mãe pergunta se ela terminou.
14:30	Encerramento	A pesquisadora despede-se entrega chocolates para as duas.

Sumarização da Terceira SE – Adriely - (25/08/04); Horário: 14:00; Duração: 48min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
14:00 2min	Instruções iniciais para a mãe.	A pesquisadora dá as instruções iniciais para a mãe sobre as atividades planejadas.
14:02 4min	Audição da história gravada em áudio narrada pela criança.	A pesquisadora fala que vão ouvir a história e liga o gravador. Adriely fica agarrada ao braço da mãe com o dedo indicador esquerdo na boca. Ri, mas está tímida ao ouvir sua própria voz. Fica enrolando os dedos. A mãe permanece na mesma posição com os antebraços apoiados na mesa. Olha para a filha, as vezes sorri também junto com ela.
14:06 1min	Intervenção para a criança.	A mãe pergunta se deseja ouvir a história. Adriely responde com a pergunta: De novo mãe? Riem todos. A pesquisadora pede para a mãe explicar o porquê de ela ler de novo. A mãe pergunta novamente se ela quer ouvir novamente a história. Adriely concorda. A pesquisadora ajuda dizendo que ela vai contar a história nesse livro branco do jeito que ela quiser.
14:07 2min	Leitura da história pela mãe.	Adriely fica atenta à leitura da mãe. A mãe lê de forma rápida e quase sem entonação.
14:09 1min	Instruções da mãe para a criança.	A mãe propõe a atividade. Mostra o livro em branco para a filha.
14:10 2min	Narração da história pela criança.	Espontaneamente Adriely narrou novamente a história. Ela passava cada página e ia narrando sua história. No começo coçou os olhos, riu com timidez, mas do meio para o final narrou tudo com empenho. Foi muito interessante este momento, pois Adriely narrou a história, provavelmente porque dissemos antes que ela deveria contar a história do jeito que ela quisesse depois que a mãe terminasse de ler para ela.
14:12 14min	Desenho	A mãe pergunta se ela quer desenhar. Adriely responde que quer desenhar. Então, a mãe disponibiliza os materiais da caixa. Adriely usa as gravuras do livro para fazer seu desenho. A mãe pergunta o que ela desenhou ela diz que foi o urso. Aos 4min passa para a segunda página. A pesquisadora pergunta o que ela está desenhando. A mãe responde “outro urso”, ao que a pesquisadora corrige é o mesmo urso. A mãe ajuda a filha a segurar a página do livro em branco para ela apagar enquanto desenha. Também fica segurando a folha que anterior para não atrapalhar o que a filha está fazendo. Depois não segura mais a página e fica com observando a filha apoiando o rosto com um dos braços na mesa. Também cruza os braços enquanto. Quase não interfere nesse momento. Aos 7min passa para a terceira página. Diz que não sabe desenhar essa página referindo-se à gravura do livro. A mãe incentiva-a. Aos 10min a pesquisadora pediu para ela depois contar o que tem em cada página e a mamãe escrever. Aos 12 minutos a mãe passa para a quarta página do livro em branco. Adriely novamente diz que não sabe desenhar o que está no livro (avança também nas páginas do livro). Mas a mãe incentiva-a novamente com um breve comentário (inaudível).
14:26	Escrita pela mãe da história desenhada pela criança	A pesquisadora pergunta se as páginas já terminaram. Adriely confirma com a cabeça. Pede para ela ir contando cada página. Esse momento é rico. Adriely se empenha em narrar cada página, a mãe vai escrevendo na borda de cada página. Ela abre o livro no início para começar a narrar. Então ela fala a primeira frase, a mãe repete o que ela falou para confirmar e escreve em seguida. Na próxima folha Adriely passa também a próxima folha do livro. A pesquisadora e a mãe falam que ela deve contar a partir da história

5min		que ela desenhou. Então ela fala a segunda frase, e a mãe escreve, mas antes espera a aprovação da pesquisadora para escrever. Adriely fala a terceira frase relacionada ao desenho da terceira página. A mãe escreve em seguida. Adriely demora para dizer essa página. Recorre ao livro original, passando as páginas. Antes diz que acabou, mas depois que passa algumas páginas diz a quarta e última página.
14:31 1min	Escrita do nome da criança.	A pesquisadora pergunta se ela quer pintar. Ela responde que sim. Em seguida pergunta se ela colocou o nome. A mãe pergunta se é no final, a pesquisadora responde que pode ser. Então Adriely escreve o nome no verso da quarta página que desenhou. A mãe segura a página para não atrapalhar a atividade da filha.
14:32 16min	Pintura	A pesquisadora pergunta se ela quer pintar. A mãe disponibiliza os lápis de cor. Adriely usa cada lápis e guarda de volta em seguida. A mãe acompanha com o olhar, permanece com os braços encima da mesa. Adriely está muito envolvida e capricha na sua pintura. Aos 12min a pesquisadora diz que ela deve fazer bem caprichado porque só vai dar tempo ela pintar essa primeira folha (em virtude do tempo que demorou). Adriely continua até terminar esta primeira folha.
14:48	Encerramento	A pesquisadora despede-se dá um chocolate somente para Adriely.

Sumarização da Quarta SE – Adriely - (30/08/04); Horário: 14:00; Duração: 35min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
14:00 2min	Instruções iniciais para a mãe.	A pesquisadora dá as instruções iniciais para a mãe sobre as atividades planejadas.
14:02 1min	Instruções da mãe para a criança.	Assim que Adriely senta, a mãe dispõe as figuras na mesa em silêncio. Em seguida mãe propõe a atividade desta sessão. Adriely escolheu com rapidez a figura. A mãe recolheu as outras figuras e a pesquisadora foi até a mesa para guardá-las.
14:03 12min	Narração da história pela criança. Escrita pela mãe da história narrada pela criança.	A pesquisadora fala para ela falar alto por duas vezes. Adriely inicia sua narração. A mãe começa a escrever. Adriely fala logo as primeiras duas frases, mas a mãe pede para ela esperar ela terminar de escrever a primeira frase ainda. A mãe escreve muito devagar. Adriely está um pouco tímida, mas sua história flui. A mãe é que se atrapalhou no final da história. Adriely repetiu algumas vezes sua frase até a mãe entender.
14:15 10min	Desenho	A pesquisadora pergunta se acabou a história e diz que se quiser desenhar pode. Adriely usa a borracha várias vezes neste começo do desenho. Depois apaga de vez esta parte e faz um outro desenho menor na parte inferior direita da folha. Adriely olha a para a figura algumas vezes para realizar seu desenho. A pesquisadora comenta que ela está apagando muito. A mãe pega a borracha para ela mesma apagar. Como continua apagando, a pesquisadora pergunta: por que você desenha e depois apaga? Adriely ri, mas não responde e continua seu desenho. Aos 9min a pesquisadora pergunta o que Adriely está desenhando. Aos 10min a pesquisadora interrompe novamente para dizer que esquecemos de colocar o nome na história. Então Adriely escolheu e a mãe escreveu rapidamente
10:25 1min	Instruções/intervenções para a Criança. Escrita do título da história pela mãe.	Aos 10min a pesquisadora interrompe novamente para dizer que esquecemos de colocar o nome na história. Então Adriely escolheu o nome “Sereia”. A mãe segurou a mão da filha e escreveram juntas o título na borda superior da folha. A pesquisadora pergunta se ela disser as letras do nome para a filha ela não conseguiria escrever. A responde que não.
10:26 2min	Desenho	Adriely retoma o desenho.
10:28 1min	Instruções/intervenções para a criança.	A pesquisadora pede para ela não esquecer de colocar o nome. Então, assim que ela termina o desenho, escreve na borda inferior da folha.
10:29 4min	Pintura	Ao terminar de escreve o nome, a pesquisadora pergunta se ela quer pintar. Ela responde meneando a cabeça positivamente. E inicia sua pintura com lápis de cor. Quando termina olha para a pesquisadora, que pergunta se acabou para confirmar.
10:33 2min	Encerramento.	A pesquisadora vai para perto de Adriely e da mãe para dar as informações finais, entregar a caixa e despedir-se.

35min	TEMPO TOTAL DA SESSÃO
-------	-----------------------

D2: Sarah Lygia e Eliane

Sumarização da Primeira SE – Sarah Lygia - (14/07/04); Horário: 14:00; Duração: 22min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
14:00 2min	Apresentação da caixa	Apresentação da caixa pela pesquisadora para a criança.
14:02 2min	Leitura da história.	Leitura da história Chapeuzinho Vermelho pela mãe. A mãe começou a leitura assim que a pesquisadora deu o sinal. Não fez nenhum comentário anterior com a filha. A leitura é direta, sem interrupções. Há certa entonação. Sarah Lygia acompanha a leitura com atenção, olhando para cada página. Ao final da história a mãe sorri para a filha e para as pesquisadoras. Em seguida a mãe perguntou se a filha queria que ela lesse novamente a história. Sarah Lygia respondeu meneando a cabeça positivamente.
14:04 2min	Releitura da história.	Sarah Lygia continua acompanhando a leitura com atenção, olhando para cada página. A mãe mantém o mesmo padrão de leitura.
14:06 12min	Desenho com pintura.	A mãe propõe a atividade desta sessão e vai retirando os materiais da caixa. Sarah Lygia começa seu desenho em seguida. A mãe acompanha com muita atenção a atividade da filha. Existe interação entre as duas no sentido do que a mãe pode fazer para ajudar. A mãe ajuda com os lápis, pergunta o que ela está fazendo. Quando a pesquisadora percebe que ela parou de desenhar e pintar, pede que Sarah Lygia coloque o nome quando terminar.
14:18 1min	Escrita do nome próprio	Essa atividade ela faz sem ajuda da mãe.
14:19 1min	Escrita de palavras pela mãe.	A pesquisadora pede para ela explicar o que desenhou e a mãe escrever ao lado. Sarah Lygia fala que desenhou o bosque, a casa da vovó, o nome dela.
14:20 2min	Desenho com pintura.	Sarah Lygia pede desenhar e pintar um sol. Então desenha rápido e pinta-o na sequência.
14:22	Encerramento	A pesquisadora despede-se.

Sumarização da Segunda SE - Sarah Lygia - (19/07/04); Horário: 14:00; Duração: 45min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
14:00 3min	Instruções iniciais da pesquisadora para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe. De início, a pesquisadora diz o nome dos dois ursos que aparecem na história, pois são um pouco diferentes. Depois de dar todas as instruções, a pesquisadora relembra que a mãe deve ter uma atitude positiva a todas as produções da filha (conduta pró-ativa).
14:03 3min	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Amigos pela mãe. A mãe diz que hoje vai ler a historinha Amigos. Sarah Lygia acompanha a leitura com certa atenção, mas desvia o olhar do livro em alguns momentos. A leitura é direta, sem interrupções, nem comentários. Há certa entonação.
14:07 2min	Escrita do título da história.	A mãe pergunta se Sarah Lygia deseja ouvir a história novamente. Responde não. A pesquisadora intervém e pergunta se ela quer contar essa história para a mãe. Responde não. A mãe olha para a pesquisadora, meio sem saber o que fazer e lembra de que vai desenhar. A pesquisadora percebe e então propõe que ela escreva o título para essa história, a mãe repete a instrução para a filha. O título que Sarah Lygia escolheu é “O ursinho engraçadinho”. A mãe soletra e ela vai escrevendo uma a uma.
14:09 29min	Desenho com pintura	A mãe pergunta se ela quer desenhar, contando a história. A mãe limpa o nariz da filha, parece que ela está gripada. Em um certo momento abrem o lacre do apontador para usá-lo pela primeira vez. Como último elemento do desenho a mãe pede para Sarah Lygia desenhar um urso e ajuda-a nesta parte. A mãe mostra o urso da capa do livro. Ela tem dúvidas de como desenhar as patas do urso, a mãe mostra novamente no urso da capa do livro. Essa atividade foi bastante demorada.
14:38 1min	Escrita do nome próprio.	A mãe pede que ela escreva seu nome. Faz essa atividade sem auxílio da mãe.
14:39 2min	Escrita de elementos do desenho.	A pesquisadora pede para Sarah Lygia dizer o que desenhou e a mãe identificar ao lado.

14:41	Narração da história pela criança.	A pesquisadora sugere novamente para ela contar a história. Demonstra bastante interesse em narrar a história. A pesquisadora pergunta como podem começar a história. Pergunta se pode começar com "Era uma vez...". Ela concorda. Começa a narrar, "Era uma vez...". A mãe vai passando as páginas, ela narra cada página. Ela se diverte com a história que está criando. A mãe também curtiu. A pesquisadora disse no final: "que linda história, Sarah, muito bem".
4min		
14:45	Encerramento	A pesquisadora despede-se em seguida e fala que na próxima sessão vão desenhar muito mais do que hoje.

Sumarização da Terceira SE - Sarah Lygia - (21/07/04); Horário: 14:00; Duração: 53min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
14:00 2min	Instruções para a mãe.	Instruções iniciais da pesquisadora para a mãe.
14:02 4min	Audição da história narrada pela criança.	A pesquisadora diz que vai colocar a historinha que Sarah Lygia contou para ouvirem. Sarah Lygia parece um pouco envergonhada. Sorri, esconde a boca com as mãos apoiada na mesa, mas está atenta. Depois debruça-se na mesa com a cabeça, grudadinha à mãe. A mãe fica bastante atenta e sorri no final. A pesquisadora perguntou a Sarah Lygia se ela lembrava que ela havia falado uma história desse tamanho. Sarah Lygia confirmou meneando a cabeça.
14:06 2min	Leitura da história pela mãe.	A mãe pergunta se deseja ouvir a história, mas a mãe teve que ser lembrada novamente pela pesquisadora sobre a atividade de hoje. Como Sarah Lygia concordou, a mãe começa a leitura da história. Novamente, a leitura é direta, sem interrupções. Há certa entonação. Sarah Lygia está atenta à leitura da mãe.
14:08 19min	Desenho com pintura.	A mãe propõe a atividade com o livro branco, pergunta se ela quer escrever ou desenhar, desenhar e escrever (fala apontando para a capa do livro, respectivamente o desenho e a escrita - que é o título da história). Como ela não responde logo, a pesquisadora pede para a mãe mostrar o livro em branco que será utilizado para esta atividade, e ela assim o faz. A mãe coloca os materiais a disposição da filha. A pesquisadora lembra que ela tem que "contar" a história. Sarah Lygia desenha e pinta com empenho. Algumas vezes olha para a câmera. A mãe acompanha atenta a cada passo da filha. É muito cuidadosa com a filha, limpa seu nariz mais de uma vez quando percebe que é necessário. Ajuda-a com os materiais, a disposição das caixas de lápis de cor e giz de cera. Após 13min a pesquisadora pergunta o que ela desenhou. Sarah Lygia responde imediatamente que é o sol. A pesquisadora pergunta então o que ela vai escrever na primeira página. Sarah Lygia fica encabulada. Depois continua a pintura do sol. A pesquisadora pergunta se tem sol na historinha. Sarah Lygia fica encabulada, mas só responde negativamente com a cabeça. A pesquisadora insiste e pergunta o que tem na historinha. Sarah Lygia responde logo que tem urso. A pesquisadora confirma com: "tem urso na maioria das páginas". Aos 19min a pesquisadora insiste em o que ela vai escrever, diz que a mãe pode ajudar.
14:27 1min	Escrita de elementos do desenho pela criança	A mãe pergunta o que ela desenhou. Ela responde: "solzinho". A mãe confirma: É "o solzinho". Sarah Lygia confirma e começa escrevendo "u ". A mãe a corrige imediatamente, mas Sarah Lygia protesta e diz que ela falou "u", a pesquisadora confirma rindo "eu também ouvi "u". Sarah Lygia apaga a letra "u" e escreve "o", e a mãe vai ditando letra a letra e Sarah Lygia escreve.
14:28 12min	Desenho com pintura	A pesquisadora pergunta se vai para a para a próxima página. Ela confirma, então a pesquisadora diz que ela pode passar. Depois de 3min a pesquisadora intervém novamente o que ela vai escrever nesta folha. Aos 6min a pesquisadora pergunta novamente: "Já pensou o que vai escrever?". Sarah Lygia responde: "chuva".
14:40 1min	Escrita de elementos do desenho pela criança	A mãe vai ditando cada letra para Sarah Lygia escrever: "a chuva e o matinho". Depois a palavra "flores".

14:41 5min	Escrita da história pela criança.	Passou para a página seguinte e disse que nessa página iria escrever. A mãe foi ditando cada letra do que ela queria escrever. A frase é: “O urso é corajoso”. Depois ficou pensando uns segundos com a cabeça na mesa e disse que queria escrever a palavra “vermelho”. A mãe ditou as letras em seguida. Depois disse que queria escrever “lápiz”. A pesquisadora quis saber que palavra ela ia escrever, a mãe respondeu: "lápiz".
14:46 1min	Escrita do nome próprio.	A pesquisadora sugere que ela coloque o nome quando ela disse que não queria escrever mais nada. Ela desenhou um quadro e escreveu dentro.
14:47 4min	Pintura	A mãe disse para ela fazer algo (inaudível), mas ela disse que iria pintar, e pintou dentro do quadro em que escreveu seu nome. Parecia brincar, escondia o que estava pintando com os braços, baixando bem a cabeça. Depois voltava ao normal
14:51 2min	Narração da história desenhada pela criança.	A pesquisadora pede para ela contar essa historinha que ela desenhou começando na primeira página. Sarah Lygia então foi narrando desde a primeira página. A pesquisadora estimulou a leitura do que ela escreveu na terceira página, disse que a mãe poderia ajudar. Sarah Lygia não lembrava mais do que havia narrado.
14:53		A pesquisadora despede-se.

Sumarização da Quarta SE – Sarah Lygia - (28/07/04); Horário: 14:00; Duração: 33min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
14:00 2min	Instruções iniciais da pesquisadora p/ mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
14:02 1min	Narração da história a partir da figura.	A mãe propõe a atividade desta sessão. Sarah Lygia escolheu em poucos segundos. Sarah Lygia demonstra interesse pela atividade.
14:03 7min	Escrita da história pela mãe narrada pela criança.	Sarah Lygia inicia sua história com interesse. A mãe repetia tudo o que ela narrava enquanto escrevia. Assim que terminou a mãe pediu para dar um título para a história. E propõe em seguida para ela desenhar sobre a história.
14:10 19min	Desenho com pintura	Sarah Lygia pede para a mãe desenhar uma sereia em cima do mar que acabou de pintar. A mãe então começa seu desenho, antes olha para a figura. Agora é Sarah Lygia que acompanha com atenção a produção da mãe. Quando ela termina o desenho, Sarah Lygia começa a pintar a sereia. Esta parte é bem demorada, ela pinta com muito interesse. Para para apontar os lápis de cor. Faz questão de guardar cada lápis na caixa assim que termina de usar. A mãe ajuda em todos esses detalhes. Sarah Lygia conversa sobre o que está desenhando.
14:29 1min	Escrita do nome próprio	A pesquisadora incentiva que ela escreva o nome. Antes lembra para ela deixar um espaço para escrever o nome.
14:30 3min		A pesquisadora vai para perto de Sarah Lygia e da mãe para dar as informações finais, entregar a caixa e despedir-se.
33min	Encerramento.	

D3: Juliana e Germana

Sumarização da Primeira SE – Juliana - (10/07/04); Horário: 9:00; Duração: 21min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
9:00 1”	Apresentação da caixa p/ a criança.	Apresentação da caixa para Juliana. A pesquisadora mostra todos os itens da caixa.
9:01 6min	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Chapeuzinho Vermelho pela mãe. A mãe fez uma leitura interessante comentando algumas passagens, fazendo perguntas à filha sobre o que acontecia em determinada página. Juliana pareceu gostar da forma que a mãe lia, rindo em determinadas partes. A mãe usava o dedo indicador esquerdo para guiar sua leitura. A mãe pensou que a história tinha terminado, mas a pesquisadora falou que ainda não. Então a mãe continuou a leitura até o fim realmente. “Gostou da história?” Então agora vamos escrever”. Juliana concordou com a cabeça.
9:07 1min	Instruções da mãe para a criança.	Após a leitura mãe propõe a atividade desta sessão. A mãe expõe os materiais retirando-os da caixa. A pesquisadora intervém falando que ela pode escrever, desenhar.

9:08 8min	Desenho com pintura	Juliana inicia o desenho e a pintura de forma quase simultânea. A mãe faz comentários enquanto a filha desenha ou pinta. A mãe tem uma aceitação pró-ativa da primeira produção gráfica da criança, faz logo um elogio dizendo como é legal o que desenhou. Juliana começa a usar o giz de cera em seguida. Juliana ri em alguns comentários do desenho feitos pela mãe.
9:16 1min	Intervenção para a criança. Escrita do nome da criança.	A mãe perguntou se ela terminou o desenho, já que faz um gesto de se afastar da folha para mostrar e esperar a aprovação da mãe. Em seguida, a pesquisadora pede que Juliana escreva o seu nome próprio no desenho. Ao terminar cada letra, Juliana parece esperar o julgamento da mãe. Juliana escreve letra por letra olhando para a mãe.
9:17 2min	Intervenção para a criança. Escrita dos elementos do desenho pela mãe.	A pesquisadora pede que Juliana explique o que desenhou para a mãe identificar ao lado escrevendo. A mãe vai perguntando o que é cada detalhe e escrevendo ao lado. As palavras que a mãe escreveu foram na seguinte ordem: “lobo”, “chapeuzinho”, “cobra”, “bandeira” e “minhoca”.
9:19 2min	Intervenção da mãe para a criança. Escrita do nome da criança. Escrita do nome da criança.	Somente neste momento a mãe percebeu e comentou que Juliana escreveu o seu nome de “cabeça para baixo”. A pesquisadora perguntou a Juliana se ela sempre escreve o nome desta forma, na sala de aula. Juliana confirma com a cabeça. A mãe faz o gesto com a mão virando a folha. Diz que ela vira a folha de ponta cabeça para escrever. Na verdade, Juliana não escreveu de “cabeça para baixo”, e sim como ela sabia escrever. Observamos que a escrita do nome no verso da folha obedece ao padrão normal da esquerda para direita e sua grafia está classificada na fase silábico-alfabética de Ferreiro. A pesquisadora pede que ela escreva novamente o nome no verso da folha. A mãe comenta que “agora ela está escrevendo certo”. Quando Juliana termina a mãe comenta que “algumas letras ela coloca o contrário” e vira a folha para dizer: “como se ela fosse escrever assim”. Agora é a própria mãe que vira coloca o verso a folha de cabeça para baixo e também pede para ela repetir o nome um pouco abaixo do que acabou de escrever (no caso é acima). O que Juliana faz é copiar o seu nome usando o primeiro como modelo. Desta forma, ela escreve agora da direita para a esquerda. Quando termina a mãe vira a folha algumas vezes como se estivesse avaliando a escrita da criança nos dois lados da folha.
9:21		A gravação foi interrompida no final desta sessão.

Sumarização da Segunda SE – Juliana - (17/07/04); Horário: 9:00; Duração: 27min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
9:00 3min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe. A mãe pergunta se pode escrever pela filha. A pesquisadora responde que ela pode escrever o modelo para a filha copiar.
9:03 7min	Leitura da história pela mãe.	Juliana chega muito sorridente neste início de sessão. A mãe pede que a filha preste atenção na história. Leitura da história Amigos pela mãe. Aponta as palavras como o dedo indicador direito. Tem uma leitura lenta e silabada. A expressão de Juliana é de certa estranheza em algumas páginas. Juliana estava um pouco dispersa com o barulho que vinha do lado de fora da sala (fogos de artifício). A mãe a leitura comentando cada vez que passa as páginas e alguns detalhes das ilustrações. A mãe faz os comentários quando vira a página, antes da leitura propriamente. Também faz comentários depois da leitura quando está virando a página.
9:10 6min	Instruções da mãe para a criança. Releitura da história pela mãe.	A mãe propõe a atividade desta sessão, pergunta se ela pode contar esta historinha. Juliana diz que não com a cabeça. Então, em seguida pergunta se Juliana deseja ouvir a história novamente para ver se consegue contar depois. A mãe inicia a releitura da história. Juliana continua dispersa como da primeira leitura. A mãe, ao contrário, está concentrada na atividade e se empenha nos comentários.
9:16	Instruções da mãe para a criança. Escrita do título da história pela mãe.	A mãe propõe novamente a atividade desta sessão. Passa as páginas do livro, pergunta se ela não quer contar esta história. Então como Juliana responde que não, a mãe pede que ela escolha um nome para história. A mãe expõe os materiais retirando-os da caixa. A mãe fala: “Qual o nome

2min	Escrita do título da história pela criança.	que você quer dar para esta história”. Juliana responde: “Polar”. A mãe diz: “Então escreve para a mamãe ver”. Juliana não responde, somente ri. A pesquisadora pergunta então se quer que ela escreva para copiar. Então a mãe escreve para Juliana copiar embaixo. Quando termina pede para ela copiar em baixo da palavra que ela escreveu. Ela copia. Assim que termina a mãe elogia: “que legal, Juju”. Agora coloca seu nome.” Juliana escreve em baixo da cópia, a mãe diz para ela escrever o nome, pois parece que ela está copiando novamente “polar”. Juliana diz que está escrevendo. Então a mãe não interfere mais e deixa-a terminar. Comenta somente no final que são muitas letras que ela escreveu.
9:18 1min	Intervenção da pesquisadora para a criança.	Quando ela termina de escrever Juliana, a pesquisadora pergunta por que ela escolheu esse título “Polar”. Juliana só ri. A mãe pergunta se foi por causa da historinha dos ursos. Juliana: “foi”. Então a mãe diz: “que legal”. A mãe pede para a filha escrever seu nome. Juliana escreve.
9:19 3min	Intervenção da pesquisadora para a criança. Desenho.	A pesquisadora pergunta se Juliana quer desenhar. Ela responde que sim com a cabeça. Juliana desenha, se afasta da folha e olha para a mãe, como se quisesse sua aprovação em cada parte que termina de desenhar. Juliana desenha os dois personagens principais da história. O segundo urso faz em formato de bola. A mãe então interpreta: “Ah, é o amiguinho que caiu feito uma bola”. Juliana confirma com a cabeça.
9:22 2min	Intervenção da mãe para a criança. Pintura.	A mãe pergunta se ela quer pintar os dois ursinhos que acabou de desenhar. Juliana começa a pintar em seguida. Juliana pinta com rapidez. Quando termina joga o lápis na mesa. A mãe pergunta se ela terminou. Juliana confirma. A mãe pergunta se ela tem certeza de que não que contar a historinha. Juliana confirma que não.
9:24 1min	Escrita dos elementos do desenho pela mãe.	A pesquisadora pede que Juliana explique o que desenhou para a mãe identificar ao lado escrevendo. A mãe identifica os dois personagens escrevendo ao lado de cada um as palavras “ursinho” e “urso polar”.
9:25 2min	Intervenção da mãe para a criança.	A pesquisadora pergunta se Juliana já colocou o nome dela no desenho. Ela responde com a cabeça que sim. A mãe pede novamente para Juliana escrever seu nome. A pesquisadora pergunta se ela quer olhar o nome dela na caixa. A mãe vira a caixa então na direção de Juliana. A pesquisadora pergunta se dá para fazer igual caixa. A mãe vai apontando cada letra do nome dela na caixa para ela copiar. Quando ela termina a mãe pergunta o que ela escreveu, ela responde “Juliana”. A pesquisadora pergunta se do desenho que ela fez dá para contar uma história, mas ela meneia negativamente a cabeça. Então como ela não concorda encerra a sessão.
27min	Encerramento	TEMPO TOTAL DA SESSÃO

Sumarização da Terceira SE – Juliana - (24/07/04); Horário: 9:00; Duração: 47min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
9:00 2min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
9:02 6min	Instruções da mãe para a criança. Leitura da história pela mãe.	A mãe propõe a atividade desta sessão, e em seguida pergunta se Juliana deseja ouvir a história novamente justamente porque terá que contar a história no livro em branco. Juliana concorda sempre meneando a cabeça. Juliana estava atenta à leitura, às gravuras e aos comentários da mãe. No meio da história diz para filha prestar atenção, pois depois ela é quem vai contar a história. Juliana algumas vezes olha para a mãe de forma admirada. A maior parte do tempo fica muito séria, mas sorri algumas vezes com os comentários da mãe em determinadas passagens.
9:08 6min	Instruções da mãe para a criança. Desenho.	A mãe propõe novamente a atividade desta sessão. A mãe expõe os materiais retirando-os da caixa. Pergunta o que ela quer fazer, se quer pintar, se quer escrever. Juliana começa a desenhar em seguida. Desenha na primeira folha. Juliana quer passar para a segunda folha. A mãe pergunta se depois ela pinta. Juliana confirma com a cabeça e começa o desenho na segunda folha. A mãe faz comentários enquanto a filha desenha. Juliana quer passar para a terceira folha, a mãe ajuda. A mãe está sempre muito atenta para a atividade da filha.
9:14	Pintura.	Juliana termina as três folhas de desenho e começa a pintar.

15min	Intervenção da mãe.	A mãe continua fazendo comentários enquanto a filha pinta. Também dá sugestões de desenho da filha. Pega os lápis de cor para a filha e chega até a pintar um pouco o desenho. A mãe faz um afago no cabelo de Juliana enquanto ela pinta. A criança inicia a pintura a partir da terceira folha. A mãe volta para a segunda página para Juliana continuar a pintura. Depois Juliana passa para a terceira folha. A mãe passa as três páginas para ver se terminou. Juliana ainda desenha um “sol” na segunda página. A mãe diz que o sol tem raios e dá o lápis amarelo para a filha desenhá-los. A mãe passa para terceira página. E Juliana resolve desenhar o “saco do Papai Noel” acreditando que por influência do que a mãe falou. A pesquisadora pergunta se primeiro ela está desenhando para depois escrever. A mãe e Juliana confirmam que sim.
9: 29 1min	Escrita dos elementos do desenho pela mãe e pela criança.	A mãe propõe escrever a palavra “papai Noel” ao lado do desenho que ela acabou de pintar e depois ela copiar. Ela confirma com a cabeça. A mãe então escreve. Assim que termina entrega o lápis para a filha e diz para ela escrever abaixo. Ela escreve.
9:30 8min	Instruções da mãe. Escrita pela mãe da história desenhada pela criança. Escrita dos elementos do desenho pela mãe. Escrita dos elementos do desenho pela criança.	A mãe propõe em seguida voltar para a primeira página e começar a contar a história que ela desenhou. A mãe escreve o que antes é narrado pela filha. Pergunta o que os ursos estão fazendo. Primeiro diz que eles estavam brincando. A mãe então escreve a seguinte frase: “Polar está brincando, Polarzinho está brincando”. Depois ela diz que eles estão pulando. A mãe pergunta se ela que escreva que eles estão pulando. Ela confirma com a cabeça. Então a mãe escreve a seguinte frase: “ Polar e Polarzinho estão pulando”. Na segunda página a mãe vai perguntando o que é cada desenho e escrevendo ao lado. Faz isso com a palavra “flor”; com a palavra “sol” a pesquisadora sugere que a mãe diga somente as letras. Ela aceita e consegue escrever. Quando ela termina de escrever “sol” a pesquisadora diz: “legal, muito bem”. Depois ela resolve escrever o título que está na capa do livro “Amigos”; escreve “ima” as três primeiras letras, mas da direita para a esquerda. Na terceira página a mãe coloca-a de cabeça para baixo. Na terceira página, a mãe sugere ela escrever “saco” do Papai Noel. Juliana para na letra “c”, diz que não sabe escrever. A mãe procura um modelo e acha no livro.
9:38 3min	Desenho com pintura.	Recomeça a desenhar ao lado da terceira folha que corresponde ao verso da segunda. Indagada pela mãe, disse que estava desenhando a mãe e ela. Assim que termina de desenhar pinta as duas da mesma cor azul.
9:41 4min	Escrita do nome da criança. Escrita do nome da criança.	A mãe pede para ela escrever seu nome. Usa a caixa como modelo. Escreve novamente seu nome. A mãe olha com estranheza. Quando ela termina pergunta para filha “Isso é o seu nome?”. Juliana confirma com a cabeça. “Tem certeza”, e Juliana confirma novamente. A pesquisadora sugere que novamente ela copie da caixa. Juliana faz. A mãe guia sua mão umas duas vezes. Quando termina fecha o livro.
9:45 2min	Narração da história pela criança.	A pesquisadora pergunta se ela gostou de hoje. Ela confirmou. A pesquisadora pede que a mãe passe cada página e ela conte a história que desenhou. Ambas, mãe e filha, contam a história: a mãe vai passando cada página e perguntando o que acontece ou o que é em cada uma. Juliana vai respondendo. Ao terminar a mãe ainda pergunta se ela quer fazer algo mais, ela responde que não. A pesquisadora então encerra a sessão dizendo que na próxima vez não será mais esta história do ursinho.
9: 47	Encerramento	TEMPO TOTAL DA SESSÃO

Sumarização da Quarta SE – Juliana - (31/07/04); Horário: 9:00; Duração: 17min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
9:00 2min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
9:02 1min	Instruções da mãe para a criança.	A mãe propõe a atividade desta sessão. À medida que expõe cada figura na mesa fala: “a mamãe vai mostrar para você umas figuras para você escolher uma e contar uma historinha, tá bom?”. “Aí você conta a historinha e a mamãe escreve para você, tá bom?”. Você quer qual? Juliana aponta. Juliana escolheu a figura com rapidez. A mãe diz: “já escolheu?”;

		nem olhou as outras!”.
9:03 4min	Escrita pela mãe da história narrada pela criança.	A mãe e a pesquisadora começam a incentivar o início da história dizendo: “a mamãe podia começar com minera uma vezmin...”. Então a mãe começa a escrever esta frase. E fala a frase para a filha: “Era uma vez o quê? Isso aqui é o que Ju?” (aponta para a figura). A mãe mesmo responde: “a vovó?”. Juliana confirma com a cabeça. Então a mãe escreve. A mãe pergunta o que a vovó está fazendo. Juliana responde: “lendo”. A mãe pergunta: “Para quê?”. Ela responde: “para seus netinhos”. Em seguida a mãe escreve. Depois de outra pergunta da mãe sobre os ratinhos, a pesquisadora quis saber a resposta de Juliana, pois a sala estava barulhenta por causa dos sons externos e não conseguiu compreender, que foi de que os ratinhos estavam “prestando atenção”. Em seguida a mãe escreveu. Quando acabou perguntou novamente: “O que mais, Ju?”. A mãe faz alguns comentários sobre a figura, mas não inaudíveis. Então a mãe pergunta o que mais vai colocar na história. Juliana responde “nada”.
9:07 4min		A pesquisadora pede então que Juliana faça o final da história. A mãe é que escreve sem Juliana falar. A pesquisadora pergunta o que a mãe está escrevendo. Ela responde que eles gostaram muito da história porque estão prestando atenção. A pesquisadora pergunta se foi Juliana quem falou isto. A mãe responde que não. Riem juntas mãe e pesquisadora. A pesquisadora pede então que ela coloque isto na história. A mãe disse que está tentando colocar o final da história. A mãe insiste com Juliana se ela quer contar mais alguma coisa. Juliana nega com a cabeça. A pesquisadora comentou que o final da história foi criado pela mãe. A pesquisadora pede que a mãe coloque que esta parte final é da mãe. Diz para Juliana: “ a mamãe está terminando a história para você Juliana!”. Diz para a mãe: “agora você vai até o fim!”. E pede para a mãe narrar o que escreveu agora. Em seguida a pesquisadora pergunta como vai ser o fim. A mãe responde: “estou chegando lá”. A mãe olha para a gravura, em seguida a pesquisadora fala para Juliana: “Viu Juliana ela está olhando para a figura para se inspirar, e ver se ela consegue o fim”. A mãe continua a escrever. A pesquisadora pergunta para Juliana: “Hoje você está com preguiça?”. Ela responde com a cabeça que não. A pesquisadora insiste: “Por que não quis contar a história hoje?. Heim, fala para a tia!” A mãe continua escrevendo. Quando termina a pesquisadora pede para a mãe ler toda a história. A mãe lê em seguida. Enquanto lê ainda acrescenta a palavra “muito” na parte de atenção dos ratinhos. A pesquisadora pergunta se Juliana gostou da história que a mamãe fez. Juliana confirma com a cabeça e sorrindo. Depois se corrigiu, dizendo que esta história foi feita pelas duas: “a Juliana começou e a mamãe terminou”.
9:11 1min	Intervenção da pesquisadora para a criança. Desenho.	A pesquisadora perguntou se Juliana queria fazer um desenho sobre esta figura. Juliana confirmou com a cabeça. A pesquisadora pediu para ela desenhar embaixo da história. Juliana desenha com rapidez.
9:12 2min	Escrita do nome da criança.	A pesquisadora pediu para Juliana escrever seu nome e posicionou a caixa para ela usar como modelo para escrever seu nome. A mãe acompanha a filha com o olhar de preocupação, mas sem deixar de sorrir e aceitar o que a filha faz. A pesquisadora não solicitou a identificação dos elementos do desenho. A mãe pede para Juliana escrever novamente seu nome em um local na folha que ela indicou. Juliana está concentrada, mas coloca os braços sobre a mesa na hora de escrever, debruçando-se sobre a mesa. Juliana persevera na sua maneira de escrever seu nome. A mãe continua olhando a produção da criança e aceita o que ela fez. A pesquisadora pergunta se terminou de escrever. Mãe e filha confirmam.
9:14 1min	Escrita do nome da criança.	
9:15 2min		A pesquisadora vai para perto de Juliana e da mãe para dar as informações finais, entregar a caixa a Juliana e despedir-se.
9:17	Encerramento.	TEMPO TOTAL DA SESSÃO.

D4: Gislane e Gilvânia

Sumarização da Primeira SE – Gislane - (10/07/04); Horário: 10:00; Duração:30min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
10:00 1min	Apresentação da caixa p/ a criança.	Apresentação da caixa para Gislane.
10:01 4min	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Chapeuzinho Vermelho pela mãe. A mãe começa a contar a história. Quando termina a página olha para a filha para ver sua reação, fez isso nas duas primeiras páginas. Depois não fez mais. Gislane permanece imóvel olhando para o livro com a mão no rosto e a outra na mesa. Mas não faz nenhuma expressão, seu rosto continua sério. Quando terminou de ler o fim da história fez uma expressão de espanto e perguntou: Entendeu?
10:05 1min	Instruções da mãe para a criança.	A mãe propõe a atividade desta sessão. A mãe retira os materiais da caixa. A mãe volta cada página do livro até chegar à primeira e pergunta: Quer desenhar? A mãe acrescenta por sua conta o pedido dela contar a história. Quer contar a história para mim? Gislane responde negativamente com a cabeça. Você disse que ia contar, conta. Gislane continua meneando a cabeça negativamente.
10:06 16min	Desenho. Intervenção da pesquisadora para a criança.	Gislane inicia seu desenho. Depois de 13 minutos ininterruptos, Denise interrompe: “Gislane quando você terminar você pode colocar seu nome”. Gislane confirma com a cabeça e continua seu desenho. Gislane começa o desenho da mesma forma como ouviu toda a história: com o rosto apoiado numa mão e a outra agora desenhando. Persevera nessa posição o tempo inteiro do desenho. Esse tempo foi bastante demorado, o que preocupou a pesquisadora que teve que intervir para tentar quebrar.
10:22 3min	Pintura.	Depois de mais 04 minutos a pesquisadora intervém novamente: “Você pode começar a pintar Gislane já seu desenho”. A mãe complementa: “Vamos pintar!” Gislane então pára de desenhar e começa a pintar.
10:25 3min	Escrita de elementos do desenho pela mãe.	A pesquisadora leva a câmara até a folha e pergunta: Quem são todos esses bonequinhos que você desenhou? A pesquisadora também pede para a mãe escrever identificando cada personagem.
10:28 2min	Escrita do nome da criança.	A pesquisadora pede para Gislane escrever seu nome. A mãe questiona a escrita do nome e pede para ela fazer novamente.
10:30 30min	Encerramento	A pesquisadora despede-se. TEMPO TOTAL DA SESSÃO

Sumarização da Segunda SE – Gislane - (17/07/04); Horário: 10:00; Duração: 29min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
10:00 3min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
10:03 4min	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Amigos pela mãe. Gislane acompanha atentamente a leitura e olha as gravuras com interesse.
10:07 4min	Releitura de história pela mãe.	Releitura da história Amigos pela mãe. Dessa vez Gislane não tem o mesmo interesse que da primeira vez. Desvia o olhar para baixo, para o lado, para cima.
10:11 2min	Instruções da mãe.	A mãe propõe a atividade, mas Gislane não concorda. Apesar de Gislane ter escolhido o título da história a mãe não passou para atividade de escrita e perguntou logo se a filha queria desenhar.
10:13 9min	Desenho.	Gislane começa o seu desenho. A mãe tenta várias vezes com que a filha desenhe algo relacionado ao desenho. Seu esforço é em vão. A postura de Gislane ao desenhar também é de profundo desinteresse.
10:12 2min	Escrita de elementos do desenho pela criança.	Gislane diz que vai fazer o nome “ursinho”. Então a mãe fala: “eu vou fazer e você repete”. Quando Gislane começa a escrever e a mãe a corrige: “Não é em cima é aqui em baixo”, acompanha a escrita da filha com o olhar.
10:14 18min	Intervenção da mãe. Pintura.	Gislane inicia a pintura do desenho por imposição da mãe. Tem o seguinte comportamento enquanto pinta: usa cada giz de cera tirando-o da caixa e colocando em fila do lado de fora na mesma ordem, só não usou o branco. Perseverou com o mesmo comportamento com os lápis de cor. A pintura durou um tempo considerável.

10:22 3min	Escrita do nome da criança.	Depois de a Gislane usar todos os lápis de cor, a mãe diz: “Faça seu nome”. Aqui começa um episódio de negociação entre mãe, filha e a pesquisadora sobre a escrita do nome da criança.
10:25 2min	Escrita de elementos do desenho pela mãe.	A pesquisadora pede que Gislane explique o que desenhou e pede que a mãe escreva identificando cada parte do desenho.
10:27 2min	Intervenção da pesquisadora para a criança.	A pesquisadora interfere perguntando: “Gislane, dá para contar uma história com esses desenhos?” A criança não concordou.
10:29	Encerramento	Em seguida a pesquisadora despede-se.

Sumarização da Terceira SE – Gislane

3ª sessão (24/07/04); Horário: 10:00; Duração: 53min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
10:00 2min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
10:02 5min	Instruções da mãe para a criança.	Leitura da história Amigos pela mãe. Mas antes de iniciar a leitura a mãe insiste que a filha conte a história após terminar a leitura. Parece ter combinado isso com a filha em casa, mas Gislane não concordou. Ao proceder dessa forma a mãe está desviando-se da atividade proposta no início da sessão. Gislane não acompanha a leitura e olha as gravuras somente em alguns momentos.
10:07 2min	Intervenção da mãe.	A mãe refaz a sua proposta e insiste nesta.
10:09 2min	Intervenção da pesquisadora para a mãe.	A pesquisadora intervém para recolocar a tarefa, mas ela não percebe que a mãe esqueceu, até que a mãe falou, então a pesquisadora recoloca a tarefa para Gislane. Gislane não concorda e diz quer desenhar.
10:11 3min	Desenho. Intervenção da mãe.	Gislane começa a desenhar. A mãe insiste que ela desenhe algo relacionado com a historinha, mas ela não concorda. A mãe parece não compreender o comportamento da filha de fazer desenhos que não estão na historinha.
10:14 2min	Escrita do nome da criança.	Gislane diz que vai escrever seu nome.
10:16 5min	Desenho.	Recomeça a desenhar em outra folha do livro branco.
10:21 1min	Pintura.	Gislane começa a pintar seus desenhos.
10:22 6min	Intervenção da pesquisadora para a criança.	A pesquisadora intervém com a proposta: “Gislane, será que você consegue escrever isso que você desenhou a mamãe ajudando?” Gislane quer continuar pintando. Mas a pesquisadora insiste no pedido de escrita.
10:28 10min	Intervenção da pesquisadora para a criança.	A pesquisadora intervém novamente referindo-se ao desenho do sol: “Agora vamos colocar o nome? Pode começar mamãe.” Aqui inicia um longo episódio de negociação da escrita de cada parte do desenho. A pesquisadora pretendeu dar início à escrita sugerida já momentos atrás.
10:38 6min	Pintura.	Gislane retoma a pintura do desenho. Disse que faltava pintar o boneco e a flor. A mãe inicia uma conversa (sobre um quadro de escrever que Gislane ganhou do pai) com a pesquisadora enquanto Gislane pinta.
10:44 3min	Pintura.	Gislane passa para o verso da segunda página para escrever as “letras” que ela disse que iria fazer no início da sessão. Ao terminar pega os lápis de cor, indagada sobre o que iria pintar pela pesquisadora, responde que vai pintar as letras.
10:47 1min	Intervenção da pesquisadora para a criança.	A pesquisadora intervém iniciando um diálogo metalingüístico com Gislane sobre a função das letras. Gislane não pára de pintar enquanto responde às perguntas da pesquisadora.
10:48 5min	Desenho com pintura.	Gislane continua sua pintura das letras e continua os desenhos com os giz de cera.
10:50		Gislane passa para a terceira folha e diz que vai fazer um quadrado. A mãe vai ditando as letras. Enquanto desenha a pesquisadora sugere que a

3min		mãe escreva a palavra quadrado para ela copiar em baixo.
10:53	Encerramento	Ao terminar a pesquisadora despede-se.

Sumarização da Quarta SE – Gislane - (31/07/04); Horário: 10:00; Duração: 25min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
10:00 1min	Instruções da pesquisadora para a mãe	Instruções da pesquisadora para a mãe.
10:01 1min	Instruções da mãe.	A mãe propõe a atividade desta sessão. Gislane escolheu a figura com rapidez. A mãe ficou espantada pelo fato dela ter escolhido a mesma que a pesquisadora usou como exemplo para explicar a atividade.
10:02 1min	Intervenção da pesquisadora.	A pesquisadora incentiva o início da história com “Era uma vez...”.
10:03 8min	Narração da história pela criança	Gislane começa a narrar sua história e a mãe começa a escrever. A mãe estranhou o início da história: “Era uma vez uma bela lua...” A pesquisadora repetia as frases de Gislane, pois a mãe várias vezes não conseguia entender ou decorar a frase inteira. Gislane narrou a história com empenho e interesse.
10:11 2min	Desenho	Gislane começa a desenha na mesma folha que a mãe escreveu a história
10:13 1min	Escrita do nome pela criança.	A mãe pegou a caixa e mostrou o nome dela e apontou onde deveria escrever.
10:14 5min	Escrita de palavras	A pesquisadora sugeriu que ela escrevesse o nome do que ela desenhou, com a ajuda da mãe. Gislane concordou. Gislane parece bem disposta nessa tarefa.
10:19 5min	Pintura do desenho.	Gislane começa a pintar seu desenho.
10:24 1min	Encerramento	A pesquisadora entrega a caixa e despede-se da criança e da mãe.
25min		TEMPO TOTAL

D5: Matheus e Andressa

Sumarização da Primeira SE – Matheus - (07/07/04); Horário: 10:00; Duração: 19min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
-	-	Sessão sem gravação das instruções da pesquisadora para a mãe.
10:00 2min	Apresentação da caixa p/ a criança.	Apresentação da caixa para Matheus.
10:02 3min	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Chapeuzinho Vermelho pela mãe. A mãe comenta as gravuras cada vez que vai virar as páginas. Matheus acompanha a leitura olhando as gravuras com atenção.
10:05 6min	Instruções da mãe para a criança. Desenho	A mãe propõe a atividade desta sessão. Abre a caixa e retira os materiais deixando-os à disposição da criança. Abre as caixas de lápis de cor e giz de cera. “É para fazer o que você ouviu da historinha”; “Meu filho vai fazer do jeito que você quiser”. A mãe acompanha atentamente a atividade do filho
10:11 4min	Pintura	A pesquisadora interveio e explicou que ao terminar o desenho pode colocar o nome e perguntou se ele queria pintar o desenho. A mãe continua observando atentamente a atividade do filho. Matheus começou a apontar o lápis, então a pesquisadora sugeriu que a mãe o fizesse pela dificuldade da criança em conseguir. Ele recebeu o lápis apontado pela mãe, terminou o desenho e começou a pintura. Matheus pintou os personagens humanos de vermelho (a vovó, a chapeuzinho e o caçador) e lobo de verde.
10:15 2min	Escrita de elementos do desenho.	A pesquisadora pede para ele explicar o que ele desenhou e para a mãe identificar cada parte do desenho. A mãe vai perguntando cada personagem da história. Matheus vai falando cada personagem apontado pela mãe, que o faz da esquerda para a direita: o lobo, a chapeuzinho, a vovó e o caçador.
10:17	Escrita do nome	A pesquisadora pede para ele escrever seu nome. A mãe mostra o modelo

2min	próprio.	da caixa.
10:19	Encerramento.	A pesquisadora despede-se.

Sumarização da Segunda SE - (13/07/04); Horário: 10:00; Duração: 31min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
10:00 4min	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Amigos pela mãe. Como na leitura anterior a mãe comenta algumas páginas para o filho. A mãe aponta para partes do desenho, mostrando-as novamente ao filho. A mãe aponta à medida em que lê a frase. A mãe percebendo que o barulho das outras crianças distrai o filho pede que ele preste atenção na historinha. Matheus obedece prontamente sua mãe olhando fixo para o livro. Mas também se distrai olhando para a câmara. Com o Felipe no colo segurando-o com uma mão e com a outra passou as páginas do livro. Felipe olha para a câmara, pareceu espantado com a situação. Também prestou atenção à leitura olhando as gravuras em alguns momentos. A mãe quase não conseguiu ler o nome do segundo urso: Yutha.
10:04 5min	Reconto da história pela criança.	A mãe propõe a atividade desta sessão. Diz para Matheus que ele vai contar a história do jeito que ele quiser. “Abre o livrinho e conta para a mamãe a história”. A pesquisadora vai até a mesa ligar o gravador. Fica alguns instantes com os braços na mesa escutando a história narrada pela criança de acordo com as perguntas que a mãe vai fazendo em cada página. Aos poucos ele vai se soltando ao responder as perguntas da mãe sobre cada página. Ele concorda, mas está tímido. A mãe vai passando as páginas e fazendo perguntas sobre o que o urso está fazendo em cada página da história e Matheus vai respondendo. Ambos vão se divertindo com as respostas dadas por Matheus. A mãe ri junto com o filho em determinadas passagens da história narrada por ele. O irmão Felipe também presta atenção à história do Matheus em quase todas as páginas.
10:09 4min	Escrita do título da história pela criança.	A pesquisadora vai até a mesa para lembrar para a mãe a próxima parte da atividade de hoje. A mãe não lembrava mais o que deveria dizer, perguntou se era para ele desenhar. A pesquisadora respondeu que ele faz o que quiser. Respondendo à pesquisadora Matheus escolhe o nome “Urso”, mas prefere desenhar os ursos da história. A pesquisadora ajuda a organizar a mesa e insiste que Matheus escreva o nome da historinha que ele escolheu. Felipe quis pegar o lápis do irmão, mas a mãe não deixou, por isso ele começou a chorar. A mãe então o acalentou e entregou o lápis para ele. Matheus precisou do lápis em seguida, mas Felipe pegou outro lápis de cor que estava disponível no mesmo instante e começou a rabiscar a mesa. Então a pesquisadora retira uma folha em branco da caixa e entrega para Felipe rabiscar. Matheus observa o irmão rabiscando e parece achar interessante. A mãe manda então que ele continue a escrever. A pesquisadora pergunta o que ele está fazendo. Ele responde que é um urso. A mãe pergunta um pouco depois se ele quer escrever o nome urso.
10:13 2min	Escrita do título da história	Matheus escreve cada letra com ajuda da mãe, que vai mostrando o modelo de cada letra usando a caixa da criança e das caixas de lápis de cor e giz de cera. Na última letra, Matheus escreveu no local errado, a mãe o corrige imediatamente, dá a borracha para o filho apagar. Ele reescreve a letra “o” no local certo.
10:15 3min	Desenho	Assim que termina a mãe fala: “Isso, agora faz o desenho que você estava fazendo”. A pesquisadora fala: “parabéns Matheus, já escreveu o título da história”. Matheus volta a desenhar assim que terminou de escrever o título da história. Ele usa um lápis de cor rosa. Depois de algum tempo a mãe troca pelo lápis e diz que depois ele pinta com os lápis de cor. Felipe não pára um minuto sequer de rabiscar, mexer no que está ao seu alcance. A mãe acompanha atentamente a atividade de Matheus sem perder de vista o que Felipe está fazendo. Quando Matheus termina o desenho, prefere pintar com giz de cera.
10:18	Pintura	Matheus inicia a pintura do seu desenho. Felipe continua rabiscando a folha e troca de lápis várias vezes. O lápis cai, a mãe apanha e consegue ficar atenta aos dois filhos simultaneamente. Depois de alguns minutos, a

7min		pesquisadora pergunta o que ele está pintando: “É um urso?”. Ele responde afirmativamente e continua sua pintura. Depois de mais uns minutos a pesquisadora fala novamente: “quando você terminar coloca seu nome, tá Matheus?”. Ele continua sua pintura. Felipe olha para Patrícia, a auxiliar da pesquisa de forma quase hipnotizada. A pesquisadora e a auxiliar observam seu comportamento e riem discretamente.
10:25 1min	Escrita do nome próprio pela criança.	A mãe pergunta se ele terminou de pintar e pede que ele escreva o nome dele. Ela coloca a caixa com o modelo de seu nome bem a sua frente para facilitar sua escrita. Matheus escreve seu nome utilizando o modelo da caixa. Parece caprichar nesta atividade.
10:26 2min	Escrita dos elementos do desenho pela mãe.	A pesquisadora pede para ele explicar o que ele desenhou e para a mãe identificar cada parte do desenho. A mãe pergunta o que ele desenhou. Ele responde que foram os ursos. A mãe confirma se são dois ursos. A pesquisadora pergunta se tem um urso grande e um urso pequeno (baseando-se na sua narrativa anterior da história no início da sessão).
10:28 3min	2º reconto da história pela criança.	A pesquisadora pergunta novamente se ele quer contar a história agora. Ele confirma positivamente com a cabeça. A pesquisadora pergunta se pode pegar o gravador. Ele responde que sim. A pesquisadora sugere: “que tal a gente começar, era uma vez...”. Ele responde: “... um urso”. “Era uma vez um urso”. Matheus então vai então “narrando” cada página – uma frase curta para cada página. Neste momento, o irmão Felipe, que está no colo da mãe, parece atento à história narrada por Matheus. Fica quietinho escutando. A pesquisadora pede que a mãe passe as páginas para ele se ele quiser. A mãe ri com o final da história. A pesquisadora disse: “que legal, muito bem!”. E foi até a mesa para desligar o gravador. A pesquisadora perguntou se ele gostou de contar a história. Ele confirmou com a cabeça.
10:31 min	Encerramento.	A pesquisadora despede-se.

Sumarização da Terceira SE - (20/07/04); Horário: 10:00; Duração: 50min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
10:00 3min	Instruções iniciais da pesquisadora para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe. Esta é a primeira vez que as instruções são gravadas. A mãe esclareceu muitas dúvidas sobre as atividades de hoje. Queria saber se poder escrever para o filho, mostrar o modelo das letras. O irmão menor Felipe veio e ficou, mas não ficou no colo da mãe durante a sessão.
10:03 2min	Audição da história gravada em áudio narrada pela criança.	A pesquisadora coloca a fita para tocar. A mãe fica olhando a expressão do Matheus diante da gravação admirando-o. Ao mesmo tempo tem que dar atenção ao pequeno Felipe que chega perto da mãe. Mãe e filho ouvem atentamente a fita. Riem no final junto com a pesquisadora
10:05 4min	Leitura da história Amigos pela mãe	A mãe diz para o filho que vai ler a história novamente. Não perguntou antes se ele queria ouvir novamente, de acordo com as instruções iniciais da pesquisadora. Como na leitura da SE anterior a mãe comenta novamente algumas páginas para o filho. Matheus faz três comentários em diferentes partes da história. Ele está disperso no início, mas depois se concentra na leitura da mãe. Seus comentários são como complementos da leitura de determinadas páginas. A mãe confunde-se novamente no final da história com o nome do segundo ursinho. Ela ri com sua confusão.
10:09 3min	Releitura da história Amigos pela mãe	A mãe pergunta se ele quer ouvir a história novamente. Ele confirma com a cabeça. A leitura da mãe é semelhante à primeira, fazendo comentários nas páginas. Nesta segunda vez Matheus está menos atento, um pouco inquieto. Desvia várias vezes o olhar do livro boceja, segura o rosto com as mãos, se espreguiça, bate as mãos na mesa, nos ombros, olha para o irmão. Felipe está ao lado da mãe, mexendo na mesa, mas somente no final chega a incomodar a leitura da mãe puxando o livro para si. A mãe não deixa e pacientemente continua sua leitura. Novamente, a mãe confunde-se com o nome do segundo ursinho.
10:12	Desenho	A mãe propõe a atividade desta sessão com o livro branco. Matheus parece bastante motivado a realizar esta atividade. Matheus desenha dois ursos.

2min		Neste momento Felipe quis sentar no colo da mãe, mas ela o colocou numa cadeirinha ao seu lado. Felipe recebe uma folha para rabiscar. A mãe ajeita a mesa para Matheus realizar a atividade de forma a não ser incomodado pelo irmão que também está na mesa desenhando. Matheus distrai-se um pouco com o irmão, mas em seguida volta a desenhar.
10:14 6min	Escrita dos elementos do desenho.	A mãe pergunta se ele quer escrever alguma coisa na folha, ele concorda. Ela pergunta o que ele desenhou. Ele responde que é o “urso grande”. A mãe mostra o modelo das letras onde ela encontra: na capa do livro, na caixa ou escreve a letra numa outra folha (que a pesquisadora deu para o irmão Felipe rabiscar). As palavras que ele quer escrever são: “urso grande”; “urso pequeno”.
10:20 2min	Desenho	Aqui a mãe colocou o Felipe no colo. A mãe passa para a segunda página do livro e pergunta o que ele vai desenhar ali, ele responde: “o urso grande e o urso pequeno”. Ela pergunta: “o que o urso está fazendo?”. “Ele está saindo”. A mãe diz então que ele desenhe o urso saindo. Enquanto ele escreve a pesquisadora pergunta o que ele está escrevendo. Quando ele termina aponta para seu desenho: “o urso grande e o urso pequeno saindo”.
10:22 3min	Escrita da história pela criança	A mãe o auxilia da mesma forma anterior. Utiliza também os modelos nas palavras que ele já escreveu na folha anterior. Quando ele termina de escrever a mãe pergunta o que ele escreveu. É um incentivo que intuitivamente a mãe dá à capacidade de “leitura” do filho. A mãe coloca novamente o Felipe no colo. Dessa vez tem que se dividir em atenção à atividade de escrita do Matheus e às demandas do filho pequeno, que já não está mais no colo, mas atrapalha.
10:25 3min	Desenho	A mãe passa para a terceira página para ele continuar “desenhando” sua história.
10:28 1min	Escrita do nome pela criança.	A mãe pergunta se ele não vai escrever. Ele decide escrever seu nome usando o modelo da caixa.
10:29 1min	Escrita de palavras.	Quer pintar em seguida, mas a mãe propõe que ele escreva a palavra “fim” na última página. Ela escreve o modelo numa folha que o irmão menor já tinha usado (ela teve que desamassar para poder escrever) mostra-o uma vez, ele pede para ver novamente e escreve. A mãe põe Felipe no colo.
10:30 17min	Pintura	Matheus começa a pintar os desenhos de cada página. A mãe coloca as caixas de lápis de cor e de giz de cera ao lado do livro que desenhou e abre o livro no primeiro desenho. A mãe amamenta o filho pequeno. Continua atenta a todas as ações de Matheus. É impressionante sua agilidade. Depois de amamentar deixa o filho no colo. Em determinado momento da pintura desta primeira página a mãe escreve a letra “q” acima da escrita pelo filho. Acho que a mãe interpretou que não conseguiríamos identificar a escrita do filho corretamente. Achamos muito interessante este “insight” da mãe. Aos 10min de pintura somente na primeira página a pesquisadora intervém dizendo: “Esta página está bem colorida! E a próxima?”. A pesquisadora pergunta porque ele guarda os lápis na caixa. Pergunta se não vai mais pintar. Ele responde com a cabeça que sim, mas continua usando cada lápis e guardando-o na caixa. Então Matheus começa pintar a segunda página. Mais 5min a mãe passa a terceira página para ele. Felipe está inquieto no colo da mãe, a mãe dá atenção às demandas do pequeno, sem perder de vista o que Matheus está fazendo. Felipe mexe com o irmão pegando na sua cabeça. Matheus ri, e continua sua pintura. Felipe faz isso novamente, momentos depois. Quando termina volta todas as páginas e fecha o livro. A pesquisadora pergunta então se ele terminou.
10:47	Narração do desenho	A pesquisadora diz que quer ouvir essa história que ele desenhou. Ele entende que é a história do próprio livro e levanta para alcançar o livro que está na ponta da mesa. A mãe ri e diz junto com a pesquisadora é a história que ele fez. Ele fica um pouco encabulado. A mãe auxilia mostrando cada página e ele vai “narrando” cada uma. Sua narração é de uma frase para cada página. Primeira página: “Um urso grande e o urso pequeno”. Segunda página: A mãe fala: “o que eles estão fazendo?”. “Tava saindo”. Terceira página: “O urso grande”. Quarta página: “Acabou”. A pesquisadora pergunta: “Como é que termina a historinha?”. “Eu não fiz”.

17min	para a criança. Desenho com pintura.	mãe expor os materiais da caixa. Pinta ao mesmo tempo em que desenha. Essa atividade foi bem longa e praticamente toda em silêncio. A mãe acompanha todos os passos do filho com muito interesse. Eles interagem conversando de vez em quando. Ele escreveu seu nome, provavelmente por instrução da mãe.
15:19 5min	Intervenção da pesquisadora para a criança. Escrita dos elementos do desenho pela mãe.	A pesquisadora propõe que ele escreva seu nome, mas a mãe diz que ele já escreveu. Então a pesquisadora pede que ele explique o que desenhou e a mãe escreva ao lado de cada parte do desenho. A mãe vai escrevendo na medida em que ele vai falando. A mãe realiza esta atividade com muita atenção. A pesquisadora pede que ele escreva seu nome, mas a mãe explica que ele já havia escrito.
15:22	Encerramento.	A pesquisadora encerra a sessão e despede-se.

Sumarização da Segunda SE – Gabriel - (19/07/04); Horário: 15:00; Duração: 24min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
15:00 3min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
15:03 3min	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Amigos pela mãe. A mãe começa logo a leitura, ou seja, não fez nenhum comentário anterior. Gabriel olha atento para as páginas que a mãe vai lendo quase sem emoção. Este é o seu estilo de leitura.
15:06 2min	Instruções da mãe para a criança.	A mãe propõe a atividade desta sessão, mas Gabriel não concorda em contar a história. Em seguida a mãe propõe a atividade de escolha de um nome para a história. Ele diz: "ursinho Polar". A mãe disse que era um lindo nome. (a mãe esqueceu de perguntar se Gabriel desejava ouvir novamente a história.)
15:08 3min	Escrita do título da história pela criança.	A mãe retira os materiais da caixa e começa a ditar letra por letra o título que Gabriel escolheu para a história. Gabriel realiza essa atividade com empenho.
15:11 9min	Desenho.	A mãe diz que agora ele pode desenhar, olhando para a pesquisadora como se quisesse confirmar se está dando as instruções certas. E disponibiliza também os lápis de cor e giz de cera colocando-os fora da caixa. Pergunta e já vai mostrando as gravuras da história. A mãe segura o livro quase na vertical para Gabriel visualizar melhor.
15:20 1min	Escrita de elementos do desenho.	A pesquisadora intervém perguntando o que Gabriel desenhou. Pede para a mãe escrever ao lado de cada parte do desenho.
15:21 2min	Escrita do nome pela criança.	A pesquisadora pede para ele escrever seu nome. Gabriel escreve seu nome.
15:23 1min	Encerramento	A pesquisadora despede-se. A pesquisadora fala para Gabriel que no próximo encontro também farão desenho sobre esse urso.

Sumarização da Terceira SE – Gabriel - (21/07/04); Horário: 15:00; Duração: 26min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
15:00 3min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
15:03 1min	Instruções da mãe para a criança.	A mãe pergunta se ele lembra da história e propõe a atividade desta sessão, e em seguida pergunta se Gabriel deseja ouvir a história novamente. Ele responde que não. A mãe propõe novamente a atividade desta sessão. A mãe pergunta se ele quer ver as gravuras novamente e vai passando as páginas. A pesquisadora pede para a mãe repetir para ela o que Gabriel falar, pois ela não consegue escutar por ele falar muito baixo.
15:04 2min	Desenho e pintura.	Gabriel começa a desenhar e pintar em seguida.
15:06 1min	Escrita de elementos do desenho pela criança.	A mãe pergunta o que ele desenhou. Ele disse que desenhou um ursinho. Então ela vai ditando cada letra para ele escrever bem abaixo do desenho.
15:07 3min	Intervenção da mãe. Desenho.	A mãe continua a passar as páginas até ele escolher uma e recomeçar a desenhar. Ele faz o seu desenho pequenininho novamente na mesma folha.
15:10	Escrita de elementos do desenho pela	A mãe pergunta novamente o que ele desenhou e pede para ele escrever a palavra (que é "passarinho") que ela vai ditando letra por letra.

1min	criança.	
15:11 2min	Intervenção da mãe.	A mãe muda para a segunda página do livro branco e continua a passar as páginas até ele escolher uma e começa a desenhar nesta segunda página.
15:13 7min	Desenho e pintura.	Gabriel desenha e pinta a “foca”. Em seguida começa a desenhar e pintar a “água”. Depois que termina inicia os desenhos dos ursinhos.
15:20 2min	Escrita de palavras	A mãe pergunta se ele quer colocar o nome dos ursinhos. Gabriel confirma com a cabeça. A mãe vai ditando letra por letra o nome de cada um dos ursinhos de acordo com a historinha.
15:22 1min	Escrita do nome próprio.	Em seguida, a mãe pede para ele escrever seu nome.
15:23 2min	Intervenção da pesquisadora para a criança. Intervenção da mãe.	A pesquisadora intervém e pede para ele contar essa história que ele desenhou. A mãe também incentiva mostrando os desenhos que ele mesmo fez e fazendo perguntas. Gabriel vai respondendo as perguntas da mãe. No primeiro desenho diz que o ursinho é amigo do outro urso que está no segundo desenho (segunda folha).
15:25 1min	Encerramento	A pesquisadora despede-se, mas aproveita para fazer alguns comentários sobre o que ele achou desta história. Ele respondeu que não tem muito desenho. A pesquisadora disse que no próximo encontro não seria mais esta história, seria um desenho bonito.
26min		TEMPO TOTAL DA SESSÃO

Sumarização da Quarta SE – Gabriel

4ª sessão (28/07/04); Horário: 15:00; Duração: 37min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
15:00 2min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
15:02 2min	Instruções da mãe para a criança.	A mãe propõe a atividade desta sessão. Enquanto dispõe as figuras e mesmo quando termina de expor continua explicando o que fariam em seguida. Gabriel escolheu a figura com rapidez.
15:04 1min	Intervenção da mãe.	A mãe incentiva a realização desta tarefa.
15:05 11min	Narração da história pela criança. Escrita pela mãe da história narrada pela criança. Escrita do título da história pela mãe.	Gabriel começa a ditar a história e a mãe começa a escrever. Gabriel demonstra bastante interesse na história. A mãe a pedido da pesquisadora sempre repete o que ele está ditando. A mãe faz algumas perguntas, na medida em que Gabriel vai contando a história para confirmar o que seria escrito. Gabriel acompanha o que a mãe está fazendo com atenção. Quando ele termina a mãe pergunta qual o nome e ela escreve o nome que ele escolheu.
15:16min 14min	Desenho com pintura. Escrita de elementos do desenho pela criança.	Gabriel começa a desenhar e a pintar. A mãe acompanha todos os passos do filho. A mãe sorri com um comentário do filho, ela parece se divertir com o filho nesta atividade. Quando ele terminou a mãe pediu para ele escrever a palavra “livro”, que foi o seu desenho. Ela vai ditando letra por letra. Em seguida ele continua seu desenho e pintura. A mãe está sempre ajudando, perguntando o que ele está desenhando.
15:30 1min	Escrita do nome pela criança.	A pesquisadora intervém e pede para ele escrever o nome. A mãe faz o mesmo pedido. Gabriel escreve seu nome com rapidez.
15:31 5min	Intervenção da pesquisadora. Escrita de palavra sugerida pela pesquisadora.	A pesquisadora pede para ele escrever a palavra “rato” sem a ajuda da mãe. A mãe não consegue ficar sem ajudar o filho, apesar do pedido da pesquisadora. Ele concorda. Escreve “rado”, a mãe o corrige, a pesquisadora protesta. Ele reescreve as duas últimas letras e fica satisfeito com o resultado. A pesquisadora pede que a mãe escreva acima da palavra que Gabriel escreveu “rato” para identificar posteriormente.
15:36 1min	Encerramento.	A pesquisadora vai para perto de Gabriel e da mãe para dar as informações finais, entregar a caixa a Gabriel e despedir-se.
37min		TEMPO TOTAL DA SESSÃO

D7: Samuel Raff e Delma

Sumarização da Primeira SE – Samuel Raff - (18/07/04); Horário: 15:00; Duração: 36min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
15:00 1min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
15:01 2min	Apresentação da caixa para a criança.	Apresentação da caixa para Samuel Raff. A pesquisadora pergunta que nome está escrito na caixa, ele responde seu nome rapidamente e rindo. Quando volta para a cadeira, apresenta a “amiga filmadora” para Samuel Raff.
15:03 3min	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Chapeuzinho Vermelho pela mãe. A mãe fala que vai contar uma história para você. A mãe lê com o dedo indicador apontando as palavras. Em certo momento Samuel Raff tirou a mão até porque atrapalhava de ver as gravuras. Samuel Raff está um pouco disperso. A mãe chama sua atenção para a leitura por duas vezes. Mas ela parece achar gozado sua falta de concentração na atividade e até sua teimosia em querer ver outra história. Quando a mãe termina a leitura dessa história Samuel Raff quer passar para outra história, a mãe diz que hoje vão ler somente esta história e pergunta se ele quer ouvir novamente. Mas ele insiste em passar as páginas para outra história, a pesquisadora pergunta se ele quer que a mãe conte novamente. Ele diz que quer ver outra história, mas a pesquisadora responde que hoje só vão ler sobre Chapeuzinho Vermelho.
15:06 3min	Escrita do título da história pela criança.	A mãe propõe a atividade desta sessão. Pergunta o que ele quer fazer sobre a historinha, se ele quer desenhar ou escrever. Ele responde que sim e vai para a caixa pegar lápis de cor. A mãe pergunta se ele não quer primeiro o lápis (grafite). Ele então pega o lápis. Samuel Raff coloca a folha encima do livro, então a pesquisadora pede para tirar o livro de baixo para ele fazer a atividade. Samuel Raff copia o título da história olhando o modelo do livro. A mãe aponta com o indicador as letras.
15:09 11min	Desenho com pintura.	Samuel Raff quer novamente passar as páginas do livro para ver outra história. A mãe pergunta novamente se ele quer desenhar. Ele começa o desenho de uma árvore e rapidamente inicia a pintura. Samuel Raff também se dispersa um pouco nessa atividade de desenho. Aos 2min a pesquisadora pergunta o que ele desenhou, ele mostra a folha e diz que foi uma árvore.
15:20 3min	Escrita de elementos do desenho.	A pesquisadora pergunta o que ele desenhou e pede para ele escrever a palavra “árvore” pertinho do desenho. A mãe auxilia mostrando o modelo das letras em palavras da história. Aos dois minutos apaga e começa tudo novamente para escrever menor (semelhante ao tamanho das letras do livro). E escreve a palavra “árvore” com ajuda da mãe novamente ditando letra por letra, mas bem mais rápido.
15:23 6min	Desenho e pintura	Ainda no primeiro minuto a pesquisadora fala para ele escrever o nome. Samuel Raff insiste em fazer desenho de outra história. Está inquieto na cadeira. Pega o apontador, pergunta se pode levar para casa, a pesquisadora responde que hoje não, diz que na quarta vez ele levará o apontador para casa. A mãe coloca-o sentando novamente. Ele recomeça a desenhar e a pintar.
15:29 3min	Escrita de palavras.	A pesquisadora pergunta o que ele está pintando. Ele responde que é uma janela, então a pesquisadora pede para ele escrever. A mãe começa a soletrar, mas ele só escreve a primeira letra “j”. Depois daí não consegue mais. Vira a folha e começa a desenhar o símbolo das olimpíadas.
15:32 3min	Escrita de palavras	A pesquisadora insiste para ele escrever, mas sugere que a mãe pode escrever para ele. A mãe o faz, mas sua postura segurando o a cabeça com uma dos cotovelos apoiados na mesa demonstra um pouco de desinteresse pela atividade. Enquanto a mãe escrevia no papel, Samuel Raff levantou e começou a escrever no quadro. Aos dois minutos a pesquisadora vai até o quadro para perguntar o que ele escreveu. Pede para ele sentar e escrever o nome.
15:35 1min	Escrita do nome próprio.	Ele diz que sabe fazer o nome sozinho. Samuel Raff escreve com rapidez sem ajuda da mãe, que o acompanha com o olhar. Assim que ele termina, levanta a folha para mostrar à pesquisadora.
15:36	Encerramento.	A pesquisadora despede-se, agradece e pergunta se ele gostou.

Sumarização da Segunda SE - Samuel Raff - (23/08/04); Horário: 15:00; Duração: 29min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
15:00 2min	Instruções da pesquisadora para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe. A mãe acha engraçado o filho estar na janela nos espiando. A pesquisadora ri também e diz que ele pode dar a volta para entrar na sala que ela já vai chamá-lo. Ele obedece.
15:02 4min	Leitura de história pela mãe.	Leitura da história Amigos pela mãe. A mãe fala que vai ler uma história para ele. A mãe inicia a leitura com pouco entusiasmo, e como na sessão anterior continua lendo acompanhando as letras com o dedo indicador, com um detalhe: está com a outra mão apoiando a cabeça, como se não estivesse 100% na tarefa. Penso que isso repercute na disposição do filho para ouvir a história. Samuel Raff está um pouco disperso. Olha em volta da sala, mexe com as mãos. A mãe tenta prender sua atenção, faz alguns comentários. Sua leitura tem certa entonação. Mas a partir do momento que fica mais próximo do filho, tira a mão que apoia a cabeça e dá mais cor à leitura, Samuel Raff não tira mais os olhos do livro, a não por um momento que quer limpar o nariz e a mãe não retira sua mão do nariz.
15:06 2min	Reconto da história pela criança.	A mãe propõe a atividade desta sessão. Samuel Raff começou a narrar a história. Ele passa as páginas rapidamente. A mãe faz uma pergunta: qual o nome do ursinho menor.
15:08 4min	Escrita do título da história pela criança	A pesquisadora pergunta para mãe: E agora mamãe. A mãe lembra e propõe para ele dar um nome para a história, ele diz rapidamente: Urso Polar. A mãe ajuda ditando e mostrando o modelo nas letras contidas nas páginas do livro.
15:12 1min	Escrita do nome da criança.	A pesquisadora confirma o título que escreveu: "Urso Polar". A pesquisadora pede para ele escrever seu nome, o que ele faz tão rápido. A pesquisadora comenta que para escrever seu nome ele não precisa da ajuda da mãe.
15:13 4min	Desenho	A pesquisadora pergunta se ele quer desenhar. Ele responde que quer desenhar o Papai Noel. Samuel Raff procura no livro a gravura folheando. Quando encontra a figura que escolheu começa seu desenho.
15:17 1min	Escrita dos elementos do desenho pela mãe.	A pesquisadora pede para a mãe identificar os desenhos que ele fez. A postura da mãe é de uma certo desinteresse na produção gráfica do filho. Ele respondeu à mãe que era um trenó, ela escreveu ao lado.
15:18 7min	Pintura	A mãe pergunta o que ele vai fazer agora, a pesquisadora sugere que ele pode pintar o desenho. Samuel Raff imediatamente retira a caixa de lápis de cor da caixa e começa sua pintura. Mãe e filho interagem, conversam. A mãe dá sugestões na pintura. Apesar de sua postura ser de um pouco de indiferença ao que o filho está fazendo, nesta atividade a mãe observa mais o filho. Algumas vezes encosta-se na parede, segura o queixo com uma das mãos, mas a outra está encostada na cadeira do filho.
15:25 2min	Escrita dos elementos do desenho pela mãe.	A pesquisadora pergunta o que é esse último desenho que fez, ele diz que é o chapéu do Papai Noel (para responder abre o livro na página que tem esta figura e aponta, a mãe e a pesquisadora perguntam o que é), que a pesquisadora corrige como gorro e pede para a mãe identificar. A mãe também identifica a rena.
15:27 2min	Escrita de palavras soltas pela criança	Samuel Raff quer ver o título do livro, começa a copiar o título que está na capa do livro. A pesquisadora pergunta o que ele está escrevendo. Depois resolve escrever a "letra" cinco com lápis de cor vermelho.
15:29min	Encerramento	A pesquisadora despede-se dando um chocolate para ele.

Sumarização da Terceira SE - (25/08/04); Horário: 15:00; Duração: 23min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
15:00 1min		Instruções da pesquisadora para a mãe.
15:01 2min	Audição da história gravada em áudio narrada pela criança.	A pesquisadora fala que vão ouvir a história e liga o gravador. Ele parece envergonhado, inquieto sem saber o que fazer, pega no livro, no livro em branco, faz brincadeira com a mãe, mexe-se na cadeira, coloca o livro no rosto, arranha a mesa com as unhas. Sua reação é interessante, não consegue se concentrar na audição.

15:03		A mãe propõe a atividade desta sessão. A pesquisadora deu novamente as instruções. Esse momento é confuso e longo. A mãe perguntou se ele iria copiar todo o livro. A pesquisadora explica que não há folhas suficiente para isso. Samuel Raff estava copiando a primeira frase que está na primeira página. Aos 3min a pesquisadora vai até a mesa dar novamente as explicações, estava preocupada porque ele queria copiar cada página. Samuel Raff está disperso, pergunta à pesquisadora de quem é aquela outra caixa que está vindo numa cadeira da sala, a pesquisadora responde que é de outra criança. Samuel Raff persevera e continua sua cópia da frase. A pesquisadora desiste e incentiva então essa atividade. A mãe também o auxilia ditando e mostrando as letras do livro. Aos 12min finalmente termina a frase. A mãe pergunta o que ele vai fazer agora. Ele parece copiar letras mas diz que está desenhando a neve, dessa vez na borda superior da folha.
15min		
15:18 2min	Desenho com pintura	Começa a pintar. Mas está disperso. A pesquisadora pergunta o que ele está fazendo. Ele diz que está pintando um rio.
15:20 1min	Escrita de elementos do desenho.	A pesquisadora pede para a mãe identificar o rio e a neve.
15:21 1min	Escrita de palavras soltas pela criança	A mãe pergunta o que ele está escrevendo, ele diz que ela vai ver. Quando termina ela pergunta que nome é esse ele diz que está fazendo o nome dele igual o dele Samuel Raff. A mãe identifica o desenho do urso escrevendo a palavra “urso” ao lado.
15:22 1min	Escrita do nome próprio.	A pesquisadora pede para ele escrever o nome dele.
15:23min	Encerramento.	A pesquisadora despede-se.

Sumarização da Quarta SE – Samuel Raff - (30/08/04); Horário: 15:00; Duração: 20min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
15:00 2min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
15:02 1min		A mãe propõe a atividade desta sessão enquanto dispõe as figuras na mesa.
15:03 2min	Narração	Samuel Raff começa a narrar sua história. Está inquieto, tenta colocar a figura embaixo da folha que a mãe ainda está escrevendo (talvez para fazer o desenho). A pesquisadora pergunta se ele já terminou. Comenta como sua história foi rápido, pede para a mãe ler o que escreveu, mas só são três linhas.
15:05 5min	Escrita do nome da história pela criança.	Apesar da pesquisadora e da mãe perguntarem o nome da história várias vezes, ele não responde, parece pensar no nome mas não responde. Diz finalmente, depois de escrever “2004”, diz que esse é o nome da história. A pesquisadora confirma que 2004 é um nome diferente para a história.
15:10 6min	Desenho com pintura	A pesquisadora sugere então que termine seu desenho. A mãe acompanha com o olhar. Ele se dispersa ao pegar o apontador, ficou olhando o desenho da caixinha. A mãe insiste pergunta novamente qual o nome que ele vai dar para a história, ele repete: 2004. Ela diz que 2004 é o ano. Aos 3min pergunta se hoje é o último dia e se vai levar a caixa. A pesquisadora responde que sim. Ele continua inquieto, pega os óculos da mãe. Vira o lado avesso da figura para escrever o número 8 (usado por mim para definir cada figura). A pesquisadora pede para ele não esquecer de escrever seu nome. A mãe imediatamente pede que ele escreva o nome.
15:16 1min	Escrita do nome da criança	Finalmente escreveu seu nome. A mãe acompanha este momento com atenção.
15:17	Escrita de elementos do desenho.	A pesquisadora vai até a mesa e pergunta o que ele desenhava. A mãe já tinha identificado os desenhos com as palavras “banheira” e “chuveiro”. Perguntou o que esses desenhos tinham a ver com a história, ele falou que os ratos tomam banho. Esses ratos são bem limpos, né? Disse a

1min		pesquisadora.
15:18 2min	Encerramento.	A pesquisadora vai para perto de Samuel Raff e da mãe para dar as informações finais, entregar a caixa a e despedir-se.
20min		TEMPO TOTAL

D8: Wesley e Juliana

Sumarização da Primeira SE – Wesley - (14/07/04); Horário: 16:00; Duração: 44min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
16:00 2min	Apresentação da caixa para a criança.	Apresentação da caixa para Wesley.
16:02 3min	Leitura da história pela mãe.	Leitura da história Chapeuzinho Vermelho pela mãe. No início, a mãe pergunta se ele está com vergonha. Ele responde que não. A pesquisadora quis saber o que ela havia perguntado, pois não conseguiu escutar. A leitura da mãe é rápida. Wesley está atento. Quando termina pergunta se o filho entendeu. Como ele responde sim pede para ele dizer o que entendeu. Então ele responde.
16:05 14min	Desenho	A mãe propõe a atividade desta sessão. Retira da caixa somente lápis e uma folha de papel branco. A mãe acompanha todo o desenho do filho. O livro ficou aberto para ele olhar para as figuras. Ajuda o filho quando ele apaga a folha, segurando-a. Também pegou na mão do filho para fazer um desenho. Eles conversam tão baixo que não dá para escutar. Aproximadamente na metade do tempo do desenho, ele termina e a mãe ajuda-o passando as páginas do livro. Ele pára em uma página, e pergunta se pode fazer do outro lado. Ela responde que sim. Então ele permanece com o livro aberto na página escolhida e começa o desenho no verso da folha. Minutos depois a mãe quer levantar para pegar um lenço de papel para limpar o nariz do filho, mas a pesquisadora pede que ela permaneça onde está que vai providenciar o lenço. Em poucos minutos, entrega o lenço para a mãe, que logo faz a higiene no nariz do filho. Ele continua seu desenho, inspirando-se na página que olha e aponta para detalhes de vez em quando. A mãe acompanha muito atenta a todos os movimentos do filho. Eles continuam conversando muito baixinho.
16:19 22min	Pintura	A mãe pergunta se terminou de desenhar. Wesley guarda o lápis na caixa e explora o que há, pega a caixa de lápis de cor, a mãe ajuda-o a abri-la. Antes de começar a pintar, retoma o lápis da caixa e desenha rapidamente duas nuvens e começa a pintar seu desenho por estas nuvens recém-desenhadas (as nuvens correspondem às desenhadas na folha primeiramente, estão aproximadamente do mesmo tamanho). O livro permanece aberto diante dele na última página escolhida. Da mesma forma que no desenho, a mãe acompanha toda a pintura do desenho do filho. Ajuda-o a guardar o lápis de cor usado e segura a caixa para ele retirar o próximo lápis escolhido. Enquanto pinta, aproximadamente aos 4min a criança pergunta: “Tá bonito, mamãe?”. A mãe responde que “está lindo!”. Aos 5min a pesquisadora pediu para ele colocar o nome no desenho quando terminasse. Ele estava tão concentrado que tomou um susto. Então todos riram. Ele continuou sua pintura. Aproximadamente na metade do tempo ou um pouco mais, ele termina esse verso, vira a folha e passa a pintar o primeiro desenho que fez. Também começa a pintar pelas nuvens, e vai dizendo que pintará “as nuvens primeiro”. Depois de alguns minutos, começa a folhear novamente o livro, passa para outras páginas de outras histórias do mesmo livro. A pesquisadora então fala que hoje é só Chapeuzinho. Ele em seguida volta para a história, pára em uma das últimas páginas e retoma sua pintura.
16:41 3min	Escrita do Nome da Criança. Escrita de Elementos do Desenho pela Mãe.	Quando ele termina, a mãe pede que ele escreva seu nome, ele pega o lápis na caixa e faz muito rápido. A pesquisadora pede que ele explique o que desenhou e para a mãe identificar. Ele vai logo falando: “Chapeuzinho Vermelho”, lobo mau, a árvore, a nuvem, a outra nuvem e o sol. Vira a folha, percebe que não desenhou o sol nesta folham, então pega o lápis novamente na caixa e desenha o sol. Em seguida começa a falar apontando o que desenhou: “a casa da chapeuzinho vermelho e da mamãe” (a gravação foi interrompida aqui).
44 min		

Sumarização da Segunda SE – Wesley - (19/07/04); Horário: 16:00; Duração: 24min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
16:00 3min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
16:03 4min	Leitura da história pela mãe.	Leitura da história Amigos pela mãe. Antes de iniciar a leitura, a mãe diz ao filho que vão ler outra historinha. Wesley está atento à leitura. Desta vez sua leitura está um pouco menos rápida do que na SE anterior e comenta algumas páginas para o filho.
16:07 2min	Instruções da mãe para a criança.	A mãe propõe a atividade desta sessão, e em seguida pergunta se Wesley deseja ouvir a história novamente. Wesley folheia o livro.
16:09 1min	Escrita do título da História pela Criança	Como ele responde não à pergunta de ouvir novamente a história, a mãe propõe que ele escolha e escreva um título para a história. Wesley usa o modelo da capa do livro e copia o título “Amigos” sem ajuda da mãe.
16:10 7min	Desenho	A mãe fica sempre atenta ao que o filho está fazendo, auxilia-o no desenho das patinhas dos ursinhos. A mãe já havia exposto a caixa de giz de cera aberta diante dele. Ele contou os lápis e escolheu somente uma cor bem clara para pintar um dos ursos.
16:17 1min	Pintura	
16:18 3min	Escrita do nome da Criança. Escrita de elementos do desenho.	A mãe pede que ele escreva seu nome (22minmin). Ele escreve muito rápido. A pesquisadora perguntou o que ele desenhou e pede para a mãe identificar no desenho. Pergunta se agora quer contar a historinha para a mamãe. A mãe pergunta se ele está com vergonha da tia, ele diz que não. Ele não concorda, diz que a história é grande, mas a pesquisadora insiste dizendo que a mãe vai passando as páginas. Ele foi até à pesquisadora mostrar seu desenho. Em seguida a pesquisadora foi até a mesa, mostrar o gravador onde seria gravada a história que ele contaria. Enfim ele concordou. Ele disse que queria ouvir a voz dele. A pesquisadora disse que para ele ouvir a própria voz ele tinha que contar a história. A pesquisadora sugeriu que ele começasse com “Era uma vez...”. Ele concordou, então, a pesquisadora começou e ele continuou.
16:21 3min	Reconto da história pela criança.	Wesley começa a narrar sua história a partir do que desenhou. Ele mesmo começou a passar as páginas enquanto narrava sua história. A mãe ajudou uma vez quando ele fez uma pergunta. Depois que ele terminou todos riram. Quando ele terminou a pesquisadora perguntou se ele gostou e se queria que ouvir. Ele confirmou, mas ela disse que só escutariam da próxima vez. Ele concordou.
16:24	Encerramento	A pesquisadora despede-se

Sumarização da Terceira SE – Wesley - (21/07/04); Horário: 16:00 ; Duração: 49min

T	Atividade	Síntese dos eventos
16:00 1min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
16:01 5min	Audição da história gravada em áudio narrada pela criança.	A mãe começa a dar as instruções para o filho, mas a pesquisadora fala sobre ouvir primeiro o Wesley, então coloca a fita para tocar. A fita enrola dentro do gravador. Depois de 3min conseguem resolver o problema e iniciam a audição da fita que dura 2min. Wesley ri em algumas passagens da sua narrativa. Está bastante atento. Depois começa a manusear o livro em branco, passando as páginas, mas ainda assim está atento à reprodução da sua voz no gravador. Parece emocionar-se no final, com da primeira vez e ri um pouco junto com a mãe e a pesquisadora.
16:06 4min	Leitura da História Amigos pela Mãe.	A mãe propõe a atividade desta sessão, e em seguida pergunta se deseja ouvir a história novamente. Ele diz que sim.
16:20	Desenho com pintura	Ele faz um desenho pequeno no verso da capa do livro branco. Na primeira folha, faz um desenho menor ainda. Aos 5min ele começa a pintar a primeira folha toda de azul, queria representar a neve. A mãe então pega na sua mão para ensinar a técnica de pintar tudo de uma cor só usando o giz de cera deitado. Ele aprende rápido e continua sua pintura da neve na folha inteira. Enquanto está pintando tudo de azul a pesquisadora

28min	Escrita do nome da criança.	pergunta onde ele vai escrever. Pensa um pouco e responde que vai escrever atrás. Continua sua pintura. Aos 7min passa a página, mas desenha no verso da primeira. Pergunta para a mãe como desenhar algo, ela vai guiando com sua mão a mão do filho. Em seguida ele continua o desenho sozinho. Aos 11min ele recomeça a pintar a folha toda (que acabou de desenhar) para continuar representando a neve. Aos 12min passa para desenhar na segunda página. Pergunta para a mãe como fazer uma gravura que está no livro. A mãe vai guiando sua mão e desenha por ele. Aos 16min passa para o verso da segunda página e começa um desenho. Aos 19min a pesquisadora pergunta que parte é essa que ele está desenhando. Ele responde que é quando o Papai Noel está lá no céu escondido. E continua seu desenho. Ele quer ajuda para fazer o urso sentado, mas a mãe diz que não sabe. A pesquisadora pede que ele faça do jeito que quiser. Aos 23min passa para a terceira folha. Desenha com rapidez o urso e a bola. A pesquisadora diz que não há espaço suficiente para desenhar cada página separadamente. A mãe faz um afago na sua cabeça, passando a mão no cabelo dele várias vezes. Aos 24min passa para o verso da terceira página e desenha os dois ursos. Aos 26min escreveu por si o título (Amigo) da história. Quando ele termina levanta para mostrar à pesquisadora. Escreve seu nome em letra cursiva no verso da última página do seu livro.
16:48 1min	Narração da História Desenhada pela Criança.	A pesquisadora pede para ele contar essa historinha que ele desenhou. Ele narra cada página. Quando termina, levanta e vai guardando todos os materiais na sua caixa.
16:49	Encerramento	A pesquisadora despede-se.

Sumarização da Quarta SE - Wesley

4ª sessão (28/07/04); Horário: 16:00; Duração: 19min

T	Atividade	Síntese dos Eventos
16:00 2min	Instruções iniciais para a mãe.	Instruções da pesquisadora para a mãe.
16:02 5min	Escrita pela Mãe da História Narrada pela Criança	A mãe propõe a atividade desta sessão. Ele escolhe a figura rapidamente. Tudo acontece bem rápido. A mãe escreve a história com empenho, algumas vezes pede que ele repita a frase para ela escrever. Assim que termina, aos 4min, a pesquisadora sugere que ele dê um nome para a história. Ele o faz e a mãe escreve
16:07 8min	Desenho com Pintura.	Wesley começa seu desenho em outra folha em branco. Ele quer desenhar como a figura que escolheu. Ele pede ajuda para desenhar o coqueiro. A mãe guia sua mão e desenha por ele. Quando termina de desenhar pega a caixa de lápis de cor na sua caixa, a mãe ajuda-o abrindo a caixa e segurando-a para ele tirar cada lápis.
16:15 1min	Escrita do Nome da Criança	A mãe entrega a outra folha da história que a mãe escreveu para ele colocar nome. Ele faz seu nome sem ajuda da mãe, usa pela segunda vez letra cursiva. A pesquisadora pediu para ele escrever também na folha do desenho, mas eles não entenderam, pois responderam que já havia escrito o nome.
16:16 3min		A pesquisadora vai para perto da diade para dar as informações finais, entregar a caixa e despedir-se. Wesley ficou muito contente com a caixa, as folhas e o livro que ganhou.
16:19 min	Encerramento.	