



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**A CO-CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA
SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA**

Norma Lucia Neris de Queiroz

Brasília, 19 dezembro de 2006.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**A CO-CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA
SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA**

Norma Lucia Neris de Queiroz

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor em
Psicologia.**

ORIENTADORA: PROFa. Dra. Diva Ma. Moraes Albuquerque Maciel

Brasília, 19 dezembro de 2006.

Dedico

**Aos meus pais, Augusto e Olga pelo apoio.
À memória de minha mãe biológica, Etelvina e
aos meus filhos,
Teresa e Gabriel pelo incentivo e apoio.**

É ouvindo história que se pode sentir (também) emoções importantes como: a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranqüilidade e tantas outras e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas – fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com olhos do imaginário (Abramovich, 1989, p. 17).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**A TESE DE DOUTORADO: A CO-CONSTRUÇÃO DA
LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL
CONSTRUTIVISTA**

APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Diva Maria Moraes de Albuquerque Maciel - Presidente
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva - Membro
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa - Membro
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ângela Maria Cristina Uchoa Abreu Branco - Membro
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Silviane B. Barbato - Membro
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Alexandra Rodrigues Militão – Membro Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, 19 dezembro 2006.

AGRADECIMENTOS

O resultado deste estudo é uma co-construção significativa de muitas pessoas. Portanto, agradeço a todas que contribuíram para a sua realização. Entretanto, algumas são bastante significativas, a elas deixo meu profundo agradecimento.

À professora Diva Maciel, por ter sido durante todo o período do curso, amiga, professora e orientadora comprometida com o desenvolvimento deste trabalho. Além da dedicação, paciência, confiança em meu potencial e o acesso ao seu acervo bibliográfico.

Às Profas, Iolete Ribeiro, Maria de Fátima Guerra de Sousa, Maria Alexandra Rodrigues, Ângela Branco e Silviane Barbato pela disponibilidade de participar de mais um momento de nossa formação, trazendo suas significativas contribuições para a minha co-construção pessoal e profissional.

Aos participantes do estudo empírico que possibilitaram a realização deste estudo, especialmente, as crianças e a professora que aceitaram o desafio de colocar suas experiências e conhecimentos à serviço da reflexão sobre a co-construção da leitura e escrita. Às famílias pela disposição de relatar suas histórias de vida, práticas socioculturais de leitura e escrita e, ainda, participar do subprojeto Bolsa de Leitura e aos membros do CEDEP pelo apoio.

Aos amigos do curso, Denise Leão, Miriam Raposo, Celeste Azulay, Erenice, Simão de Miranda e Silmara Carina Munhoz com quem pude trocar experiências, conhecimentos e receber apoio. Que a amizade nos acompanhe!

Aos professores e funcionários do Instituto de Psicologia pelo apoio e disposição durante o curso.

Aos professores da FE, especialmente, Solange Amato, Clarisse Vieira, Maria Helena Carneiro, Cristina Leite, Fernanda Cavaton, Vera Catalão, Carmem Tacca, Neuza Deconto, Elizabeth Danziato e à atenciosa Secretária do MTC, Maristela Ximenes pelo apoio durante todo o curso.

Às Professoras da FE e amigas muito significativas, Sandra Vivacqua Tiesenhausen por seus preciosos momentos de contação de histórias “teóricas” que serviram de fundamentação para este trabalho, apoio e acesso ao seu acervo bibliográfico e Maria do Carmo Nascimento Diniz pelo apoio, confiança e empréstimo de livros imprescindíveis para co-construção deste trabalho.

Ao Prof. Sergio Waldeck, meu professor no Departamento de Lingüística desta Universidade e hoje, na condição de colega na FE, pelo apoio e encorajamento em todos os momentos deste curso.

Às amigas Valéria Barros e Shelma Regina por terem contribuído na co-construção com discussões valiosas sobre a instituição em que realizamos a pesquisa empírica.

Ao amigo da família, Natale Gilatino, pelo apoio e momentos de interlocuções fundamentadas em sua sabedoria e experiências de vida que me fizeram avançar na co-construção deste trabalho.

Aos meus familiares, irmãos, cunhadas e sobrinhos pelo carinho e compreensão sempre tão necessários.

Aos colegas e compadres, Rita de Cácia e Antonio, à avó Celeste, ao Pedro e Rafael que sempre manifestaram grande carinho, apoio e compreensão sobre a minha falta de tempo durante o curso.

Às amigas, Zênite das Graças, Cristina Guimarães e Eloise Vilar que compreenderam a minha ausência em nossos costumeiros encontros e confiança no meu potencial.

RESUMO

Nas sociedades letradas, as crianças iniciam desde o nascimento o contato com a linguagem escrita. Dependendo da situação socioeconômica e cultural em que estejam inseridas, elas descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade pela língua escrita, em maior ou menor intensidade. O presente estudo trata do processo de co-construção da leitura e escrita por crianças da educação infantil e teve como principais focos (1) as práticas de leitura vivenciadas na escola e na família e (2) o Projeto de Formação de Leitores e Escritores, composto por dois subprojetos: 'A Hora do Conto e da Escrita Significativa' - SPHC e o 'Bolsa de Leitura' - SPBL. Estes, articulados entre si, visavam desenvolver as práticas de leitura e escrita das crianças e suas famílias. A revisão da literatura, apoiada em uma concepção sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, discute o conceito de leitura e escrita na educação infantil. Constituiu-se como objetivo do presente estudo contribuir para a construção do conhecimento sobre o processo de formação de leitores e escritores, por meio das interações crianças – pesquisadora e família (mãe/(pai) de crianças da educação infantil. Participaram do estudo, 11 crianças de 4 e 5 anos de idade de uma turma de jardim II de uma instituição comunitária de uma cidade do DF e suas mães/(pais), a professora da turma e a pesquisadora. Os dados foram construídos com base em: análise documental; sondagem da leitura e escrita das crianças; observação em sala de aula; entrevistas com a professora e as famílias; e dos dois subprojetos - o primeiro, SPHC, realizado diretamente com as crianças na sala de aula; o segundo, SPBL, dirigido à interação da mãe/(pai) com a criança por meio de práticas de leitura. Os resultados do SPHC, analisados microgeneticamente, indicaram que: 1) o vínculo criado entre pesquisadora e crianças permitiu estabelecer uma relação de confiança entre os segmentos envolvidos; 2) a relação de confiança e a condução das SEs com base em um planejamento bem estruturado contribuiu para que as crianças ampliassem suas interações e interlocuções com o código lingüístico e outras linguagens, a estética, a artística e a plástica; 3) as estratégias de assistência às crianças na condução das SEs, principalmente, a do *scaffolding* foram fundamentais para a consecução dos objetivos do subprojeto; 4) as crianças participaram ativamente das leituras e da escrita de textos, apesar de não lerem e escreverem convencionalmente, antecipando fatos, complementando a fala do outro, introduzindo novos temas de seu interesse para discussão, dialogando com os textos, movimentando-se em direção à construção da fantasia e imaginação; cooperando e externalizando o conhecimento de suas vivências com a língua escrita, construindo os significados e os signos lingüísticos. A análise dos resultados do SPBL indicou que para essas famílias: 1) a leitura e escrita significam uma ferramenta importante para a formação de seus filhos, sobretudo para a ascensão social; 2) a leitura e escrita eram utilizadas para resolver problemas cotidianos: (a) liam jornais, folhetos, contas (luz, água e telefone), revistas femininas e a bíblia; (b) faziam anotações de endereços, telefones, jogos da sorte, escreviam pequenos bilhetes e receitas culinárias, e assinavam documentos. Observamos, ainda, que essas práticas de leitura eram marcadas pela questão de gênero, o jornal é o texto mais valorizado pelos homens e a bíblia pelas mulheres. Em relação à participação das famílias do SBPL todas elas, mais especificamente as mães, participaram do subprojeto realizando atos de leitura com os filhos e avaliaram essa experiência como uma estratégia positiva uma vez que despertou o interesse dos filhos pela leitura. Nesse sentido, concluímos que para desenvolver a leitura e a escrita principalmente de crianças das camadas populares, cabe a escola utilizar situações de ensino-aprendizagem criativas, envolvendo tanto as crianças quanto às famílias. Sugerimos como considerações finais novas aplicações deste projeto em contexto de classes populares.

Palavras chave: práticas de leitura e escrita; literatura infantil; perspectiva sociocultural construtivista; instituição comunitária.

ABSTRACT

In the educated society, children have contact with the written language since their birth. Depending on their socio-economical and cultural situation, these children find out the functional aspect of the written communication and develop interest in this language, in bigger or smaller intensity. The present research deals with the process of co-construction of reading and writing by children of the early education. It focused on (1) the reading practices experienced at the school and at home and (2) the Project of Readers and Writers education, which is composed by two sub-projects: ‘The time of the tale and meaningful writing’ - SPHC and the ‘Reading bag’ - SPBL. These, inter-related, had as a goal the development of reading and writing practices of children and their families. The literature review, based on a sociocultural constructivist conception of the human development, approaches the concept of reading and writing in the early education. Based on that, the goal of the present research was defined, which is the construction of knowledge on the process of readers and writers education, through children, researcher and family (mother/(father)’s interactions in the early education. Eleven children, between 4 and 5 years old, their mothers/(fathers), the school teacher and the researcher herself were part of the research. The children were students of a class in the “jardim II” level of an institution of a local community of the Federal District. The data was developed based on: documental analysis, evaluation of children’s reading and writing; observation in the classroom; interviews with the teacher and families; and also the application of the two mentioned subprojects. The first sub-project (SPHC) was applied directly with the children in the classroom, the second (SPBL) was oriented to the interaction mother/(father)–child through reading practices. The results of the SPHC, micro-genetically evaluated, pointed out that: 1) the built connection between researcher and children allowed the establishment of a relation of trust among the involved parts; 2) the relation of trust and the conduction of the SEs based on a well structured strategy stimulated the children to increase their interactions with the linguistic code and other languages, such as the aesthetic, the artistic and plastic languages; 3) the strategies to assist the children on the conduction of the SEs, mainly the scaffolding strategy, were fundamental to achieve the goals of the sub-project; 4) the children had an active involvement on the reading and writing of texts, in spite of not having a conventional reading or writing. They foresaw the facts, added facts to the speech of the others, introduced new themes of their interest into the discussion, and developed a dialog with the texts, moving into direction of a construction of fantasy and imagination; cooperating and liberating the knowledge of their lived experiences with the written language, building the meanings and the linguistic symbols. The analysis of results of the SPBL pointed out that, in the case of these families; 1) the reading and writing is an important tool to the education of their children, mainly to social improvement; 2) the reading and writing were used to solve daily problems: (a) reading of newspapers, brochures, bills (energy, water and telephone), woman magazines and the bible; (b) annotation of addresses, telephones, lucky games, little notes and cooking recipes and signing of documents. Furthermore, it was also noted that these reading practices were characterized by the gender aspect. The newspaper was the most meaningful text for the men and the bible for the women. Regarding the participation of the families of the SBPL, all of them, particularly the mothers, took part of the sub-project through reading activities with their children. They evaluated this experience as a positive strategy because it raised the interest of their children in reading. Therefore, the conclusion is that to develop the reading and writing, mainly of children on a low income structure, the school needs to apply creative actions of teaching and learning, involving not only the children but also their families. New applications of this project into the context of low income families are suggested as final considerations of the present work.

Key-words: reading and writing practices; children’s literature; sociocultural constructivist perspective; local community institution.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTAS DOS QUADROS E TABELAS	12
LISTAS DAS ILUSTRAÇÕES	12
APRESENTAÇÃO	13
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E A INTERAÇÃO SOCIAL	17
1.1 Desenvolvimento Humano e a Cultura.....	17
1.2 Perspectiva Sociocultural Construtivista.....	20
2 EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	36
2.1 Histórico do Atendimento da criança de zero a seis anos de idade.....	36
2.2 O Desafio do Atendimento da Educação Infantil de Qualidade.....	39
2.3 Da Construção da Qualidade à Diversidade do Atendimento na Educação Infantil....	40
3 A CO-CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA	47
3.1 A Co-construção da Leitura e Escrita na Sociedade Contemporânea.....	47
3.3. A Leitura e a Escrita como Processo de Desenvolvimento Infantil.....	49
3.5 A Participação da Família e Escola no Processo de Leitura e Escrita.....	52
II – OBJETIVOS	54
III - METODOLOGIA	55
3.1 Opções Teórico - Metodológicas	55
3.2 O Estudo Empírico	57
3.2.1 Contexto da Pesquisa.....	58
3.2.3 Contatos e Contratos.....	59
3.4 Participantes	60
3.4.1 O Grupo de Crianças e suas Famílias.....	60
3.4.2 A Professora.....	62
3.4.3 A Pesquisadora.....	62
3.5 Procedimentos de Co-Construção dos Dados	63
3.5.1 Análise Documental.....	64
3.5.2 Observações em sala de aula.....	64
3.5.3 Sondagem Inicial da Leitura e Escrita das crianças.....	65
3.5.4 Entrevistas com as Famílias das Crianças e a Professora.....	66
3.5.5 Projeto de Formação de Leitores e Escritores.....	68
3.7 Procedimentos de Análise dos Dados	72
3.7.1 Primeira fase – Organização e Sumarização dos Dados.....	72
3.7.2 Segunda fase – Análise dos Processos Co-construtivos.....	73
IV– RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
4.1 A Prática Pedagógica da Professora.....	79
4.6 Concepções e Práticas Socioculturais de Leitura e Escrita Vivenciadas pelas Crianças em seus Lares.....	95
4.7 Projeto Formação de Leitores e Escritores.....	108
4.7.1 Subprojeto da Bolsa de Leitura: a participação e a avaliação das famílias.....	108
4.7.2 Subprojeto: A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos - (SPHC).....	113

4.8 Microanálise dos Processos de Co-construção da leitura e escrita entre crianças e pesquisadora	134
Episódios de Divergências, Negociação para Convergências de Objetivos.....	136
Episódios de Co-construção da Leitura no Subprojeto HC.....	151
Episódios de Reconto de Histórias.....	168
Episódios da Co-construção da Língua Escrita.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
1. Contribuições Metodológicas.....	198
2. Contribuições da Estrutura e Dinâmica dos contextos pedagógicos utilizados neste estudo.....	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
ANEXOS	217

LISTAS DOS QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Características das crianças: idade e sexo e suas famílias	59
Quadro 2 – Procedimentos de Co-construção dos dados utilizados no estudo	62
Quadro 3 – Cronograma de registro das aulas observadas	62
Quadro 4 – Sondagem inicial da escrita das crianças: nome próprio e palavras, por data	65
Quadro 5 – Primeira entrevista com as famílias das crianças por data e duração	66
Quadro 6 – Segunda entrevista com as famílias das crianças por data, tipo de registro	66
Quadro 7 – Livros utilizados no subprojeto Bolsa de Leitura e seus respectivos autores	69
Quadro 8 – Sumário da Primeira aula observada	73
Quadro 9 – Categorias/Subcategorias de atividades de leitura, escrita, matemática	74
Quadro 10 – Categorias do Leitor e leituras realizadas para as crianças no SPBL	107
Quadro 11 – Sumário das SEs, por data, atividades desenvolvidas e duração	113
Tabela 1 - Cronograma das aulas observadas por dia do mês e semestre	86
Tabela 2 - Tempo e atividades por categorias/subcategorias da Prática pedagógica	86
Tabela 3 - Tempo e atividades desenvolvidas por categorias/subcategorias no SPHC	114

LISTAS DAS ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – A instituição do CEDEP	57
Ilustração 2 – Livros utilizados no subprojeto A Hora do Conto e a Escrita de Textos	68
Ilustração 3 – Bolsa de Leitura e Livros utilizados no SPBL	68
Ilustração 4 – Escrita simbólica ou escritas não diferenciadas	98
Ilustração 5 – Escrita simbólica ou escritas com registros diferenciados	99
Ilustração 6 – Registros topográficos ou escritas como auxílio da memória	99
Ilustração 7 – Leitura Compartilhada de história com crianças do Estudo	100
Ilustração 8 – Momentos de Leituras Compartilhadas no SPHC	117
Ilustração 9 – Momentos de Escrita significativas com crianças do Estudo	123
Ilustração 10 – Texto produzido coletivamente na oitava SE	125
Ilustração 11 – Livro produzido pelas crianças no SPHC	128
Ilustração 12 – Desenho da família produzido por uma das crianças do Estudo	130

APRESENTAÇÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar o processo de co-construção da leitura e escrita de um grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade de uma turma de jardim II da educação infantil em uma instituição comunitária do Paranoá – DF, a partir da perspectiva teórica sociocultural construtivista. A instituição comunitária em que foi realizado este estudo enquadra-se no conceito proposto por Rhone (1980). Isto é, caracteriza-se como uma entidade organizada e gerenciada por um grupo privado sem fins lucrativos que utiliza recursos adquiridos por meio de convênios, doações e outras fontes da própria comunidade. Para a autora, a característica mais evidente das instituições comunitárias é a tentativa de ir ao encontro das necessidades da comunidade, normalmente, segmentos de menor poder econômico e social.

Esta investigação tomou como base: a) o Projeto de Formação de Leitores e Escritores composto por dois subprojetos: ‘A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos’ – (SPHC) realizado pela pesquisadora e o da ‘Bolsa de Leitura’ – (SPBL) realizado pelas famílias das crianças; b) as concepções e práticas socioculturais de leitura e escrita – letramento - vivenciadas pelas crianças em seus lares. O termo letramento está sendo entendido como o uso e o impacto da leitura e escrita na sociedade, uma vez que a interação lingüística pressupõe a participação de sujeitos sociais, cognitiva e afetivamente na produção destas práticas, as quais produzem, no caso do contexto escolar, a aprendizagem.

A produção de estudos envolvendo a construção da leitura e escrita na educação infantil é, ainda, muito pequena. Geralmente os autores concebem a leitura e escrita de diferentes formas. Ora enfatizam a leitura (Jolibert, 1994a, 1994b), ora referem-se apenas à escrita (Calkins, 1989; Kato, 1992). Os estudos encontrados que tratam leitura e escrita em conjunto foram realizados por Rego (1985) e Steyer (2001). A primeira autora Rego buscou compreender como a criança constrói a leitura e escrita em contextos naturais e a segunda, dialogando com o referencial piagetiano, procurou entender como as crianças da educação infantil e do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Porto Alegre sistematizam a leitura e escrita.

As raízes de meu interesse em desenvolver este estudo situam-se em fatos relacionados à minha trajetória pessoal e profissional. O primeiro diz respeito ao interesse pela leitura, uma vez influenciada por um leitor voraz e contador de histórias “escritas nos livros”, que tive a sorte de ter por vizinho da família na infância. O que mais chamava a minha atenção, à época, era sua entonação, considerada por mim, perfeita. O prazer que este senhor, que não tinha filhos, encontrava nos livros era compartilhado com a criançada da vizinhança, as quais esperavam ávidas pelo momento de ouvir histórias. Enquanto eu ouvia, transportava-me literalmente para um mundo mágico e fantástico, objetivo claramente delineado pela literatura infantil.

Foi nesse momento inicial de aprendizagem que descobri Monteiro Lobato. Li todos os livros desse autor e de outros deste gênero a que tive acesso independente da orientação escolar. O encanto por Lobato tem, talvez, uma relação com a personalidade de suas personagens: crianças autônomas, questionadoras e a posição que o autor assume em suas obras. Isto é, o rompimento da mediação da família entre criança e realidade como nos modelos literários anteriores. As histórias continuaram a fascinar-me mesmo agora, já adulta e com filhos na adolescência.

Esse fascínio refletiu-se, também, em minha prática pedagógica como professora de educação infantil, iniciada um pouco antes de ingressar no Curso de Pedagogia e continuou depois dessa formação com alunos do ensino fundamental. A leitura de livros infantis e juvenis sempre esteve presente no cotidiano de minhas aulas, mesmo sem a escola demonstrar grande interesse por esta atividade.

O gênero literário sempre teve lugar garantido no planejamento de minhas aulas, pois sempre acreditei, e esta crença foi cada vez mais fortalecida, que pela via da literatura, com a participação ativa dos sujeitos da aprendizagem, é possível, além de construir o conhecimento

valorizado de forma interdisciplinar e qualitativa, despertar o prazer de ler, a criatividade e a imaginação.

Durante os anos de experiências, como professora da educação infantil e do ensino fundamental, muitas crianças com as quais trabalhei estabeleceram uma relação de prazer com a leitura e escrita. Os resultados observáveis destas experiências foram traduzidos pelas relações mais positivas que estas crianças estabeleceram com os estudos. Isto é, comprometimento com os deveres de casa, visitas à biblioteca, empréstimos de livros e melhoria do rendimento escolar. Nas avaliações dos Conselhos de Classe, a maioria dos colegas avaliava o desenvolvimento destas crianças como mudanças significativas, mas o resultado mais importante era a iniciativa dessas crianças de escreverem seus próprios textos e expor no mural da escola para compartilhar com os ‘outros’ suas idéias.

Apesar das alternativas pedagógicas positivas vivenciadas enquanto profissional de ensino, durante estes anos surgiram, também, muitas inquietações em relação às práticas de leitura e escrita na escola. É possível formar o leitor e o escritor na escola? Sempre acreditei nesta possibilidade e desenvolvi atividades que contribuíram para essa formação em três escolas públicas do DF. Entre os anos 90 e 94 trabalhei em uma escola pública em Samambaia - DF, na qual o discurso de algumas colegas parecia colocar em dúvida que isto fosse possível. DE um lado, elas expressavam que o trabalho de leitura e escrita feito na escola não era produtivo, porque em casa as crianças tinham apenas acesso a seus livros didáticos. Portanto, não davam continuidade. E por outro, as famílias não eram leitoras e tinham pouco tempo para acompanhar a aprendizagem dos filhos. Sob tais argumentos a formação de leitores e escritores parecia condenada. E no dia-a-dia, convivíamos com a maioria de nossos alunos desinteressados pela leitura e com dificuldades de expressarem suas idéias por escrito e colegas (professores) angustiados com os resultados de seu trabalho.

Neste contexto, resolvemos negociar um projeto de acompanhamento das tarefas dos filhos com famílias de duas turmas de alfabetização. Estas famílias tinham pouca prática de leitura e escrita e oito delas não eram alfabetizadas. Sua atividade, neste projeto, era estimular o filho realizar as tarefas de casa, verificar os cadernos e ouvir a leitura de um texto curto enviado por nós, professoras duas vezes por semana. Para efeito de comunicação entre família e escola, os pais que acompanhavam as crianças e sabiam escrever assinavam a agenda e aquelas que não escreviam, escolheram um símbolo (desenho ou garatuja) e assinalavam a agenda da mesma forma.

Os resultados deste projeto beneficiaram tanto a escola quanto às famílias. Entretanto, as mais beneficiadas foram as crianças, uma vez que ampliaram sua capacidade de ler e escrever. O discurso nas reuniões entre escola e famílias mudou, pois esse espaço não era mais o único lugar que as famílias buscavam informações sobre os filhos. As famílias passaram a compartilhar conosco o desempenho de seus filhos, as mudanças, as dificuldades e também o prazer de realizar as atividades com os filhos. E nós, professoras, passamos a nos sentir mais estimuladas para preparar as atividades, pois alunos e famílias realizavam os “combinados”. No último ano, as famílias participantes passaram a encorajar aquelas que ainda resistiam em participar da experiência, ampliando, assim, as redes de significações da prática educativa.

Além das inquietações e experiências mencionadas anteriormente, o segundo aspecto diz respeito à minha atuação profissional, hoje, como professora do Curso de Pedagogia na UnB. Tenho sido questionada freqüentemente pelos estudantes: Como realizar o processo de leitura e escrita de qualidade com crianças na educação infantil? Como o professor pode contribuir para despertar o prazer pela leitura de crianças que não têm acesso a materiais de qualidade? Que estratégias metodológicas podem ser desenvolvidas com o texto literário na educação infantil, uma vez que estes futuros professores não vivenciaram experiências de qualidade com este gênero à época como alunos do ensino fundamental e médio?

Com base nas inquietações e desafios mencionados, propus investigar a co-construção da leitura e escrita de uma turma de Jardim II da educação infantil oferecida em uma instituição comunitária da cidade do Paranoá – DF com a intenção de responder tanto as minhas inquietações quanto a dos estudantes do curso de Pedagogia.

A escolha da instituição não foi aleatória. Minha participação nessa instituição vem desde a sua fundação, em 1987, ainda, quando estudante de graduação. Nessa época, junto com os

colegas da universidade: Shelma Regina Cavalcante (Sociologia), Valéria Barros (Pedagogia) e José Siney Ferraz (História), em conjunto com membros do Paranoá, implantamos o Projeto de alfabetização de jovens e adultos, coordenado pela Professora da FE/UnB, Marialice Pitaguary. Durante oito anos seguidos, participamos deste projeto, agregando saberes de uma prática comprometida. Realizei, ainda, nesta instituição, o estudo empírico do curso de Mestrado em Educação, que constou de uma pesquisa-ação, na qual busquei compreender as motivações dos jovens e adultos para alfabetização. Quando da decisão de ingressar no curso de Doutorado, resolvi direcionar o projeto de pesquisa à área da educação infantil, a qual tem sido realizada por esta instituição com crianças de 2 a 5 anos de idade desde o início dos anos 90.

Nesta instituição, a avaliação dos trabalhos e as tomadas de decisões eram realizadas em fóruns coletivos. Apesar de estar mais envolvida com o projeto de alfabetização de jovens e adultos, as informações sobre a pré-escola sempre se fizeram presentes nestes fóruns, aguçando a minha curiosidade de pesquisadora. A referência sobre esta prática educativa, durante todos estes anos, foi marcada pelo discurso das professoras como uma proposta pedagógica preocupada com uma educação de qualidade por meio de ações que favorecessem a formação cultural das crianças, principalmente, em relação à leitura e escrita como atos significativos.

Considerando a leitura e a escrita um tema de grande relevância para a educação infantil e a ausência de estudos em nosso país nesta área, decidimos com o presente estudo investigar a co-construção da leitura e escrita em uma turma de educação infantil nesta instituição. Um dos pressupostos deste estudo é de que a leitura e escrita da criança, inserida em comunidades letradas principalmente as urbanas, está presente em seu contexto desde o nascimento. Dependendo das condições sócio-econômicas e culturais, algumas crianças vivenciam este processo com maior ou menor intensidade. Com isto, o ensino-aprendizagem desenvolvido na educação infantil não deve interromper tal processo, ao contrário, deve ser estimulado e criativo. Não estamos defendendo, aqui, um programa de antecipação da escolarização ou de preparação para a alfabetização, voltados para a codificação e a decodificação do código de Língua Portuguesa para crianças na educação infantil.

A formação de leitores e escritores, neste estudo, refere-se à toda e qualquer estratégia vivenciada pela criança que oportunize o seu envolvimento com a leitura e escrita de forma ampla, como por exemplo, situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a criança expressar suas idéias oralmente. Incluem-se, aqui, o ouvir histórias, a escrita de textos, utilizando as diversas linguagens tais como: a escrita espontânea, o desenho, a pintura, a modelagem de um objeto ou da parte que a criança mais gostou do texto ouvido. Portanto, o que está sendo sugerido não perpassa diretamente por uma metodologia específica de alfabetização acompanhada de uma avaliação pontual para aprovar ou não a criança para a série seguinte.

Com a intenção de compreender o processo de co-construção da leitura e da escrita realizado pelas crianças desta instituição, estabelecemos como objetivo analisar as interações entre as crianças e a pesquisadora, quando da realização do Subprojeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa de textos e a participação das famílias no Subprojeto da Bolsa de Leitura. Isto exigiu identificar concepções de leitura e escrita das crianças no início do estudo e práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seus lares.

O estudo foi desenvolvido em uma perspectiva sociocultural de caráter sistêmico. Nesta perspectiva, a formação de leitores e escritores é compreendida como uma construção discursiva que se inicia muito antes de a criança ingressar na escola. Quando a criança é colocada em um contexto que lhe exige, formula hipóteses, arrisca-se e põe em jogo tudo aquilo que sabe sobre objetos e temas que conhece (Zucchermaglio, 2005). Portanto, a co-construção da leitura e escrita não ocorre somente na escola, mas em outros contextos com a mediação de outros sociais, em diferentes espaços, como por exemplo, na convivência familiar e na comunidade e nos momentos de lazer com parceiros mais experientes.

O tema da leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, formação de professores e as crenças e valores relacionados a essas práticas culturais na educação infantil têm sido privilegiados nos estudos realizados no âmbito do Laboratório de Microgênese das Interações Sociais (LABMIS), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, envolvendo crianças, pais e profissionais de ensino como os trabalhos de Maciel, Branco &

Valsiner, (2004); Barreto, (2004); Munhoz, (2003); Palmieri, (2003); Oliveira, (1999); Melo (1996) e Maciel, (1996).

Este estudo está dividido em quatro capítulos. No primeiro, tratamos sobre fundamentação teórica, discutindo o desenvolvimento infantil na perspectiva sociocultural construtivista e as orientações para crenças de pais e professores em relação à aprendizagem de crianças a partir de estudos realizados por diversos pesquisadores. Seguido da discussão sobre o atendimento da criança brasileira de zero a seis anos, destacando a importância da qualidade da educação infantil e a co-construção da leitura e escrita a partir das idéias de Vigotski e Luria e de estudos que tratam sobre a participação das famílias no processo de aprendizagem dos filhos e no segundo capítulo, apresentamos dos objetivos da pesquisa.

No terceiro, tratamos sobre a metodologia, descrevendo os procedimentos do estudo empírico. No último capítulo, discutimos os “Resultados e Discussão” em três sessões: 1) concepções de leitura e escrita das crianças apresentadas no início do estudo e práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas por elas em seus lares; 2) o Projeto de Formação de Leitores e Escritores, discutindo os subprojetos A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos – SPHC e o da Bolsa de Leitura – SPBL; e 3) a análise microgenética de nove episódios ocorridos no subprojeto SPHC. E por último, apresentamos as considerações finais, retomando aspectos importantes da análise, sugerindo questões para novos estudos e o acompanhamento das crianças realizado após o estudo empírico.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E A INTERAÇÃO SOCIAL

1.1 Desenvolvimento Humano e a Cultura

Ao longo da história da humanidade, as investigações sobre o desenvolvimento humano sempre esteve presente na pauta de diversas áreas do conhecimento. Dentre essas áreas, podemos destacar a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Linguística e a Educação. No âmbito das Ciências Psicológicas, há diferentes perspectivas teóricas o que torna impossível sistematizar todo conhecimento científico relevante em uma única perspectiva teórica.

A partir da diversidade teórica das Ciências Psicológicas, a Psicologia do Desenvolvimento tem se destacado como uma das áreas que autoriza e legitima a construção de conceitos sobre aspectos cognitivos, afetivo-emocionais, psicológicos e socioculturais do desenvolvimento humano. Dentre as preocupações dessa perspectiva teórica, ressaltam-se aquelas que procuram explicar a dimensão do ambiente, principalmente, a do contexto cultural no desenvolvimento humano, tendo em vista que compreender a relação do ambiente e desenvolvimento humano pode contribuir, sobretudo, para direcionar práticas mais adequadas das instituições encarregadas da formação da criança, tais como, a família, a escola, a religião e as de lazer entre outras.

Em função de nosso interesse em investigar o processo de co-construção da leitura e escrita de crianças da educação infantil oriundas das camadas populares numa perspectiva sistêmica, torna-se particularmente importante tratar de modo mais amplo as orientações para crenças e expectativas da professora e das famílias em relação à aprendizagem das crianças, e mais especificamente, a interação social, a cultura e o desenvolvimento humano, uma vez que tais conceitos assumem uma posição privilegiada no quadro teórico-conceitual utilizado neste estudo.

Embora seja rica essa diversidade teórica, concepções fragmentadas muitas vezes não nos ajudam compreender a complexidade dos processos de desenvolvimento humano. Neste sentido, categorizações podem ser bastante úteis, como a realizada por Cole e Cole (2003). Estes autores propuseram uma categorização, agregando concepções sobre o desenvolvimento humano formuladas em períodos mais recentes ou mais remotos em três categorias: 1) da maturação biológica; 2) da aprendizagem e 3) do construtivismo. Nesta categorização, incluíram uma quarta de sua autoria, na qual destacaram o contexto cultural. Entretanto, ressaltaram que qualquer categorização é uma espécie de enquadre. E como qualquer enquadre, trazem dificuldades e riscos de omitir concepções importantes. Nessa categorização, Cole e Cole (2003), apesar de reconhecerem as contribuições dos teóricos psicodinâmicos, Freud e Erikson para a Psicologia do Desenvolvimento, omitiram as teorias desses autores, tendo em vista que a maior parte dos dados que derivaram suas teorias foram construídos em entrevistas clínicas com adultos sobre sua infância. Além disso, Freud e Erikson “encaravam, em geral, o desenvolvimento normal através do prisma da doença mental” (Cole & Cole, 2003, p. 54).

Cole e Cole (2003), privilegiando o contexto cultural, formularam uma categoria, na qual defendem que o desenvolvimento humano é regulado por meio da interação entre herança biológica e ambiente. Entretanto, essa interação não é de forma direta entre indivíduo e sociedade (biologia e ambiente), mas sempre por meio da cultura. Para os autores, a cultura é um elemento constituidor do desenvolvimento humano e não apenas um cenário para esse processo. É na cultura que o ser humano sintetiza as diferentes influências do seu contexto sócio-histórico e suas circunstâncias da herança biológica ao longo do processo do desenvolvimento humano.

Valsiner (2000) também defende a cultura como fator constitutivo do desenvolvimento humano. Para o autor, a cultura deve ser vista como mediação semiótica que envolve tanto o

sistema psicológico individual quanto o universo social dos sujeitos participantes. Para Valsiner (2000) não basta pensar a cultura apenas como um agrupamento de indivíduos que compartilham as mesmas características e particularidades.

Com base nesta premissa, Valsiner (2000) ressalta que grande parte das elaborações teóricas de autores da Psicologia e da Sociologia sobre o termo cultura a trata, como se fosse uma entidade vaga e folclórica com a função de definir os limites dos grupos humanos e determinar sua organização e funcionamento. A noção de mediação semiótica proposta por este autor refere-se à construção social dos significados, das tradições, das idéias e dos valores de um grupo; à história dos padrões de participação e de interação social estabelecidos pela comunidade; ao desenvolvimento das categorias de pensamento e de recursos de expressão utilizados por um grupo de pessoas, valorizados como cultura.

Desta forma, a cultura, como elemento de mediação, integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, por meio dos processos de interação social, canalização e trocas, fazendo uso de recursos e instrumentos semióticos co-construídos (Valsiner, 2000). Com relação ao conceito de cultura, entretanto, faz-se necessário distinguir o que Valsiner (1989, 1994a, 1997) caracteriza a partir da perspectiva sociocultural construtivista como *cultura pessoal* e *cultura coletiva*. A primeira refere-se àquilo que o indivíduo constrói de forma particular e específica para si mesmo. E a segunda àquilo que é socialmente partilhado pelos indivíduos. Valsiner (1989, 1994a, 1997) mostra que o conceito de cultura coletiva, nesta perspectiva, possui uma natureza dialética. Portanto, deve ser entendido como um conjunto de significados e normas coletivamente compartilhados pelo grupo social, ao qual o indivíduo pertence. A noção de cultura, portanto, não é autônoma em relação aos indivíduos que a produzem e a transformam, mas, também não se reduz a uma mera soma das partes das culturas pessoais (Branco, 1993; Valsiner, 1994b).

Para entendermos melhor a proposta teórica de Valsiner (1994b) é necessário examinar os modelos de transmissão da cultura que se fazem presentes e orientam os diversos estudos sobre os processos de desenvolvimento e de socialização. Trata-se de compreender os modos de participação e as relações criadas entre indivíduo e cultura. Para o autor, as pessoas tomam parte das práticas sociais culturalmente estabelecidas. Diante de tais circunstâncias, Valsiner (1994a) propõe o modelo de transmissão bidirecional da cultura, no qual enfatiza o papel ativo do indivíduo. Este ao apropriar-se das mensagens culturais, reinterpreta-as de acordo com a sua visão de mundo, condição imediata de trocas sociais estabelecidas e configurações específicas de sua visão de mundo construídas ao longo dos processos interativos. Desta forma, uma sugestão ou mensagem cultural presente na interação do sujeito com seu contexto social é transformada por ele, criando um sentido pessoal, único e novo diante do significado compartilhado, abrindo espaços para uma síntese criativa.

Um dos aspectos essenciais postulados por Vigotski (1998) é que o ambiente é a fonte do desenvolvimento humano e não o lugar ou a situação, uma vez que o ser humano é essencialmente social e sem a interação com os outros, a pessoa não poderá desenvolver-se, usufruindo dos resultados construídos na evolução histórica da espécie humana. Tomando como referência a criança, o ambiente, para o autor, já exerce influência em seu desenvolvimento desde o nascimento. Um dos exemplos é a fala que ao nascer a criança já interage com os adultos, cuja linguagem verbal e não-verbal já está presente no ambiente de uma forma desenvolvida.

Para Vigotski (1998), as funções psicológicas superiores no desenvolvimento infantil “aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica), e depois no interior da criança (intrapicológica)” (p. 64). Um dos exemplos clássicos citado pelo autor para ilustrar este conceito é o da fala interior (Vigotski, 1998). Retomando o exemplo da fala, a criança em seu processo de desenvolvimento realiza um encontro de sua condição (fala interior) com a forma desenvolvida (fala dos adultos) e aos poucos vai transformando sua maneira de falar e internalizando a fala dos adultos da cultura em que está inserida, seguindo assim, o curso evolutivo da espécie humana. Um dos princípios fundamentais da teoria histórico-cultural é o da internalização, o qual foi integrado, também, à perspectiva sociocultural construtivista que será discutida mais adiante neste tópico.

Outro campo que valoriza a cultura nos processos de desenvolvimento é a psicologia cultural, a qual define o termo cultura como “o modo pelo qual, as tradições e as práticas sociais regulam, expressam e transformam a psique humana (...)” (Shweder, 1991, p. 73). Teóricos como Shweder (1991) e Rogoff (1990, 2003) destacam a relação entre cultura e desenvolvimento, defendendo que a cultura organiza a experiência subjetiva, as emoções, o comportamento e o pensamento dos sujeitos. Shweder em um de seus trabalhos elaborado em conjunto com Much, em 1987, esclarecem que as concepções de *self*, de sociedade e de moralidade são repassadas às crianças pelos “*guardiões da ordem moral*” (pais e professores) durante a convivência. Esses “*guardiões*” transmitem às crianças padrões e valores culturais que estão presentes em seu contexto cultural.

Rogoff (1990, 2003) afirma que as práticas culturais dão origem aos objetivos e aos meios de desenvolvimento valorizados no contexto social e por esses meios, são regulados os pensamentos e as ações dos sujeitos no ambiente. A autora, interessada no desenvolvimento cognitivo e sua constituição social, apresentou, em 2003, um estudo com crianças, no qual descreveu e analisou detalhadamente o processo de atribuição e de transferência de responsabilidades do adulto-mediador às crianças ao longo da aprendizagem por meio de experiências compartilhadas (Rogoff, 2003). A autora afirmou, neste estudo, que fenômenos de “participação guiada” (*guided participation*) são bastante semelhantes ao conceito *scaffolding*, elaborado por Wood, Bruner e Ross (1976), refletindo sobre os recursos, limites e possibilidades que o adulto-mediador poder oferecer à criança nos processos de construção do conhecimento.

Outro teórico que compartilha das idéias de Vigotski, principalmente, como a cultura forja o desenvolvimento humano é o psicólogo americano Jerome Bruner (1997). Para o autor, a cultura deve ser o conceito central da psicologia humana. A partir afirmação propôs a revisão da Psicologia, antes centrada no homem como indivíduo singular, passar a compreender este homem inserido no contexto da cultura e valorizando a sua “linguagem que provém do mundo simbólico, no qual ele vive e à luz dos processos de crescimento que levam estas duas poderosas forças (cultura e linguagem) a combinar-se” (Bruner, 1997, p. 07).

Bruner (1997) defende que o conceito central de uma psicologia humana é o “significado juntamente com os processos e transações envolvidos na construção destes significados” (p. 39). Para ele, a cultura ocupa um lugar central na ação humana. Com base nesta premissa, o autor argumenta duas teses correlatas. Refere, na primeira, que a psicologia para entender o homem torna-se necessário compreender como as experiências humanas e “os atos são moldados por seus estados intencionais” (p. 39) e na segunda, o autor chama a atenção que esses *estados intencionais* só se realizam por meio da participação dos indivíduos em sistemas simbólicos da cultura. Bruner (1997) tinha como meta descobrir e descrever formalmente os “significados que os seres humanos criavam, a partir de seus encontros com o mundo e então, levantava hipóteses sobre quais os processos de produção de significado estavam implicados” (p. 16).

Construir uma ciência mental com base no conceito de significado e dos processos pelos quais esses significados eram criados e negociados pelos homens dentro de uma determinada comunidade era a proposta de Bruner (1997). Observamos, então, que Bruner buscou compreender os processos mentais em sua qualidade subjetiva, levando em conta os estados intencionais do sujeito no ato de conhecer, ressaltando que a “psicologia está imersa na cultura” (p. 23) e cabia a esta ciência organizar-se em torno de processos produtores e utilizadores de significado que conectavam o homem à cultura e ao mesmo tempo tornavam este significado público e compartilhado. Para o autor a partilha de significados e conceitos depende igualmente de “modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significados e interpretação” (p. 23). Bruner (1997) afirmava que por mais ambíguo e polissêmico que o discurso pudesse se configurar, as pessoas eram capazes de levar os “significados ao domínio público e, lá negociá-los” (p. 23).

Para Bruner (1997), o discurso era visto como um processo produtor e utilizador de significados entre o público e o privado e o colocava na interdependência do compartilhamento e da negociação dos significados sociais. O autor delinea a psicologia popular como um espaço de organização da experiência entre os homens que resistem à objetividade, encontrando “na linguagem humana e na estrutura conceitual, compartilhadas e imersas em estados intencionais

– crenças, desejos e comprometimentos” (p. 24). Assim, a psicologia cultural deveria transitar entre o subjetivo e o objetivo construindo os significados.

Na defesa da relação entre a psicologia e a cultura, Bruner (1997) apresenta três argumentos: a) a impossibilidade de elaborar uma psicologia humana sem levar em conta o contexto cultural, uma vez que a participação do homem na cultura é intensa; b) os processos do fazer-significado e do construir-significado ligam o homem à cultura, portanto, a psicologia está imersa na cultura; e ainda, c) todas as culturas têm um conjunto de descrições mais ou menos articuladas e estruturadas sobre como as pessoas vão constituindo a própria mente, os estilos de vida possíveis e como vão se comprometem com eles. Para o autor, desde muito cedo, as pessoas vão aprendendo a linguagem a partir da cultura, à medida que aprendem a utilizar a própria linguagem na condução das transações interpessoais necessárias em seu cotidiano.

A psicologia cultural tem como objeto principal compreender, a partir de estudos interpretativos, as intencionalidades das ações dos homens em um determinado contexto cultural e não investigar o comportamento das pessoas. Para Bruner, as pessoas têm um conhecimento de mundo, o qual pode assumir a forma de crenças e que elas usam este conhecimento para realizar os projetos relacionados aos seus desejos ou ações. A partir dessa proposição, Bruner (1997) defende, então, que a tarefa da psicologia cultural é analisar o significado das falas narrativizadas com a intencionalidade de organizá-las. Para o autor, as experiências humanas e a memória do mundo social são coerentemente estruturadas não apenas por concepções internalizadas e narrativizadas, mas, também, por instituições criadas historicamente por meio da cultura.

A análise do conceito de cultura torna-se fundamental para entender o processo de desenvolvimento humano, principalmente, quando são eleitos como sujeitos da investigação crianças de 4 e 5 anos de idade, oriundos das classes populares. O desenvolvimento das crianças está intimamente relacionado aos processos de aprendizagem, socialização e transmissão cultural, colocados em prática em um determinado contexto cultural, incluindo recursos, instrumentos, ações e significados mediados pelas pessoas (pais e professores) que interagem com elas de modo significativo.

Os parceiros sociais quando interagem com a criança principalmente em sala de aula, estabelecem um processo dinâmico e contínuo de co-construção de significados, orientação para crenças, estímulos por meio da linguagem verbal e a não-verbal (metacomunicação) entre professor e crianças e entre pares. Essas relações e os processos de interações sociais numa dada cultura estão, por sua vez, imersos no amplo universo semiótico que define e caracteriza essa mesma cultura (Branco, 1996).

Uma vez que o presente estudo tomou como referência teórica a abordagem sociocultural construtivista, torna-se necessário examinar o desenvolvimento humano nesta perspectiva a partir dos estudos de Branco (1996, 1997, 1998, 2003); Bruner (1977); Rogoff (1990, 2003) e Valsiner (1994, 1997, 1998, 2000) entre outros. A seguir, apresentamos esta abordagem mais detalhadamente.

1.2 Perspectiva Sociocultural Construtivista

A abordagem sociocultural construtivista sintetiza alguns pressupostos adotados por teóricos construtivistas e histórico-culturais. Para Valsiner (1994b), esta abordagem não é uma teoria, mas uma “metateoria”, a qual vê o desenvolvimento humano como um fenômeno em movimento e em constante transformação. Valsiner, ao congregar os fatores psicológicos e socioculturais apresenta o conceito de co-construtivismo (e.g. Valsiner, 1989, 1994b, 1997, 1998, 2000). A abordagem sociocultural construtivista tem sua base na visão sócio-genética do desenvolvimento humano de Vigotski, a qual busca compreender os processos de desenvolvimento do indivíduo em sua interação com o meio sociocultural. Fundamentado na tese do enfoque sociogenético, Valsiner (1994) afirma que as funções psicológicas humanas são constituídas socialmente, ou seja, o processo de desenvolvimento (construção da pessoa individual) ocorre no e através do meio sociocultural em que a pessoa esta inserida. Reafirma,

assim, o papel constitutivo e constituinte do social e do histórico-cultural na construção do sujeito.

Para Valsiner (1994a), a sociogênese é um processo caracterizado pela construção conjunta (ou co-construção) do sistema psicológico da pessoa em desenvolvimento, que é “feito por si mesmo e pelos ‘outros sociais’ orientados por metas específicas que fornecem à pessoa sugestões sociais” (p. 7). Assim, Valsiner, (1994a) redimensiona a relação sujeito, contexto e cultura. No texto escrito por este autor e seus colaboradores, Budwig e Bamberg (1998) a centralidade da pessoa é assumida como um agente autônomo dentro de um mundo organizado culturalmente é assumida nesta perspectiva teórica. A autonomia pessoal e “a individualização são, elas próprias, culturalmente constituídas pelo processo de internalização/externalização”(Budwig, Valsiner & Bamberg, 1998, p. 8). Entretanto, este processo de internalização/externalização possibilita ao mesmo tempo, constatar momentos de diferenciação do sujeito e cultura e momentos de indiferenciação. Nos parece, então, que no trabalho de Valsiner o papel do contexto e da cultura é relativizado por meio do que este autor denominou de “*separação inclusiva*. Nesta separação, a singularidade do sujeito (separado enquanto realidade axiomática e imerso enquanto autonomia) pode emergir e se desenvolver, em meio ao emaranhado das relações socioculturais diante de um tempo irreversível (1994a). Valsiner sugere uma interdependência entre sujeito, contexto e cultura, numa visão dialética e sistêmica de desenvolvimento em processo, reconhecendo tanto o papel ativo individual-psicológico da pessoa quanto à sua interdependência com o contexto e a cultura em que este se desenvolve.

Nessa perspectiva, os pesquisadores do Laboratório de Microgênese das Interações Sociais – LABMIS/UnB, identificados com os pressupostos teóricos de Valsiner - têm assumido a abordagem sociocultural construtivista em seus estudos, contemplando, assim, as categorias socioculturais e personológicas nos processos de desenvolvimento humano (e.g. Branco, 1996, 1998b, 2003; Maciel, 1996; Branco & Valsiner, 1997; Valsiner, Branco & Dantas, 1997; Oliveira, 1999; Palmieri 2003; Barreto & Branco, 2004; Barreto, 2004). Esta abordagem, (previamente denominada de co-construtivista) fundamenta-se nos princípios teóricos da perspectiva interacionista de Baldwin, especificamente os da separação inclusiva; da abordagem de Werner que adotou o princípio da ontogênese e da emergência da novidade; da teoria de Vigotski, assumindo conceitos e processos relacionados à sociogênese, e da teoria de Piaget como os princípios do estruturalismo dinâmico, no que diz respeito à interação ativa do sujeito com o ambiente em mudança e o processo de equilíbrio (acomodação e assimilação).

Um dos aspectos fundamentais da abordagem sociocultural construtivista é a perspectiva multilinear e sistêmica na trajetória do desenvolvimento. Como o próprio termo multilinear já induz, as possibilidades de desenvolvimento são ainda maiores, pois não há um único processo (ou também desenvolvimento da pessoa um único ponto de chegada), mas existem múltiplas possibilidades, que indicam o surgimento de novos resultados, não previstos ou esperados. Nesta perspectiva, Valsiner (1997) adotou a definição de desenvolvimento humano elaborada por Ford e Lerner (1992), uma vez que privilegia aspectos importantes desta abordagem. Para estes autores, o desenvolvimento humano caracteriza-se como

um processo de transformações por meio das interações entre os indivíduos e o contexto em que estão inseridos. Neste processo, o indivíduo vivencia uma série de mudanças relativamente duradouras que elabora ou aumenta a diversidade de suas experiências pessoais e dos padrões de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que mantém a organização coerente e a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo (Ford e Lerner, 1992, p. 73).

O desenvolvimento humano, para Ford e Lerner, não é uma decorrência do processo de adaptação ou da apropriação passiva, nem uma expressão de processos endógenos ou inatos, mas um processo de transformação estrutural que surge de novas experiências que antecederam no tempo, o qual é irreversível. Com base neste conceito, deriva-se a idéia de que o desenvolvimento humano implica mudanças de estado que se expressam de maneira qualitativamente diferente da categoria de maturação (Cole & Cole 2003).

Diferentemente das teorias de socialização ou de transmissão cultural unidirecional, as quais vêem o indivíduo como um ser passivo na aceitação das mensagens culturais, Valsiner (1994a) parte do pressuposto que na abordagem sociocultural construtiva de socialização (ou transmissão cultural bidirecional) todos os participantes no processo de transmissão cultural estão ativamente transformando as mensagens culturais (grifo do autor, p. 5). Isto é, ambos interlocutores estão ativamente construindo algo novo, transformando em maior ou menor grau a cultura.

Desta forma, uma sugestão ou uma mensagem cultural presente na interação do sujeito com seu contexto social é transformada por ele, criando um sentido pessoal, único e novo diante do significado compartilhado, com a possibilidade de o indivíduo realizar uma síntese criativa. Para Valsiner (1994a), o modelo de socialização ou transmissão cultural não tem uma única direção, mas em várias direções. Portanto, denominou este processo de transmissão cultural bidirecional.

O modelo bidirecional de socialização ou transmissão cultural pressupõe a construção do novo, durante o ato discursivo (comunicação verbal e não verbal), bem como na interpretação das mensagens culturais (Valsiner, 1994a). A partir deste modelo, o desenvolvimento é um processo marcadamente indeterminado e imprevisível. No entanto, esta indeterminação não chega aos limites de uma indefinição caótica, pois há sempre a presença de elementos de integração e organização sistêmica dos significados partilhados e construídos no interior da cultura, uma rede possível de significação e entendimento comum entre os seres humanos, dando continuidade à transformação e à emergência da novidade. Este processo de integração dos significados e coesão dos elementos da socialização ou transmissão cultural, conjugado com a existência de limites físicos e semióticos “*constraint*” que estão presentes nos processos interativos, é o que Valsiner denominou de canalização cultural. A cultura, devido a sua construção histórica, oferece recursos e significados aos indivíduos, ao mesmo tempo estabelece limites e aponta possibilidades que orientam, continuamente, os episódios de construção de sentidos pessoais e significados socialmente compartilhados.

Assim, compreender o termo “*constraint*”, formulado por Valsiner (1997) como um aspecto interativo da trajetória do desenvolvimento é, particularmente, importante. Não se encontrou, na Língua Portuguesa, uma palavra que traduzisse adequadamente esse termo, explicitando sua dupla dimensão. Isto é, o “*constraint*” é um fator que estabelece os limites e ao mesmo tempo cria possibilidades de avanços nos processos de canalização cultural. O desenvolvimento humano é sempre visto como orientando por e para objetivos – futuros – e semioticamente marcado pelas disposições predominantes em cada época e em cada grupo social. Nesta perspectiva, o “*constraint*” é definido por Valsiner (1997) como

um regulador do movimento do estado presente para o futuro imediato do sistema de desenvolvimento organismo-ambiente, o qual delimita o conjunto completo de possíveis caminhos para o movimento, possibilitando, então, que o organismo em desenvolvimento construa o movimento real sob um reduzido conjunto de possibilidades (p. 180).

O conceito de “*constraint*” é relativamente novo e tomado isoladamente perde seu sentido. Este termo foi formulado no início dos anos 90 para ampliar os conceitos de zonas estabelecidos por Valsiner (1987); Valsiner & van der Veer (1993); Winegar, Renninger & Valsiner (1989). O termo “*constraint*”, em conjunto com os de zonas, pode facilitar a compreensão de como nos contextos microgenéticos a pessoa é “empurrada” ou “puxada” em uma certa direção por algum ‘outro social’ (ou por orientações pessoais para objetivos (*goal orientations*)). A seguir, buscamos resgatar o movimento de Valsiner e seus colaboradores para ampliar o conceito da ZPD proposto por Vigotski.

1.2.1 As Zonas ZML, ZPA e ZPD na Perspectiva Sociocultural

Historicamente, o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal – ZPD elaborado por Vigotski talvez tenha sido um dos mais estudados. Tais tentativas tiveram como objetivo

principal dar respostas ao processo de ensino-aprendizagem. Valsiner e van der Veer (1993) debruçaram-se sobre estes estudos desde as primeiras elaborações de Vigotski com a intenção de identificar avanços teóricos interessantes nesse campo. Dentre os avanços, os autores identificaram conceitos como: (1) “avaliação dinâmica de aprendizagem potencial”, utilizada no contexto de avaliação e diagnóstico de desenvolvimento, elaborado por Campione e Brown (1987); 2) “estruturas de suporte” [*scaffolding*] utilizadas por adultos ou parceiros mais experientes proposto por Wood, Bruner e Ross (1976); 3) “estabelecimento de ponte” [*bridging*] por Cole (1992); 4) “transferência de responsabilidade ou controle” [*transference of responsibility*] e “participação orientada” [*guided participation*] por Rogoff (1990); e 5) “competência progressiva” [*progressive empowerment*] elaborado por Winegar (1989) e o de “indeterminação limitada” [*bounded indeterminacy*], elaborado pelos próprios autores. Isto é, Valsiner (1987) e Valsiner e van der Veer (1993). Neste contexto, Valsiner e seu colaborador propuseram um esquema heurístico, no qual elaboraram os conceitos de Zona de Movimento Livre [ZML] e de Zona de Promoção da Ação [ZPA], a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vigotski e da teoria de Kurt Lewin (Valsiner, 1987; Valsiner & van der Veer, 1993).

O esquema heurístico formulado pelos autores ampliou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZPD (*Zone of Proximal de Development*), caracterizando as zonas como espaços de canalização cultural das interações sociais e experiências de vida da pessoa em desenvolvimento. De acordo com tal esquema, o espaço psicológico em que a criança movimenta-se pode ser analisado em “zonas”. Isto é, a Zona de Movimento Livre (*Zone of Free Movement*) ZML, a Zona de Promoção de Ação – ZPA (*Zone of Promoted Action*) e a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZPD (*Zone of Proximal de Development*) (Valsiner, 1987).

Estas “zonas” representam, para Valsiner (1987), espaços psicológicos, nos quais ações (reais ou potenciais) da pessoa em desenvolvimento podem estar presentes. As zonas, portanto, são constituídas nas interações da criança no contexto sociocultural e com o ‘outro’ social. Por exemplo, na socialização de uma criança, a Zona de Movimento Livre (ZML) diz respeito às “áreas” (espaços geográficos, objetos e campos de ação) que a criança pode ter acesso, incluindo ações que pode realizar ou não. Os limites desta zona são definidos pelas proibições do adulto, quando a criança tenta realizar alguma ação fora dessa área. A noção de “*constraint*” é fundamental, pois a ZML prevê tanto as possibilidades quanto às restrições, apesar de não determinar uma lista de ações particulares *a priori* do que a criança pode e é capaz de fazer, do que está fazendo ou já fez. Tais limites ou possibilidades são estabelecidos em função dos interesses do adulto e de suas orientações para crenças, incluindo suas orientações para o futuro, presente e passado. Como resultado do processo de internalização ativa, a criança passa a estabelecer uma estrutura cognitiva socialmente construída na relação criança-ambiente.

Já a Zona de Promoção de Ação – ZPA orienta quais habilidades devem ser desenvolvidas. Desta forma, “o adulto perito procura encorajar de diversos modos, utilizando estratégias de persuasão, visando a ocorrência de ações consideradas desejáveis para as crianças” (Maciel, 1996, p. 36).

A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD, na concepção co-construtivista, é uma reconstrução da ZPD proposta por Vigotski (1934/1998), combinada com as duas outras zonas. A ZPD trata de possíveis transformações, no futuro mais próximo, dos processos psicológicos presentes, entre a ZML/ZPA. Parafraseando Valsiner (1987), a ZPD ajuda a capturar aspectos do desenvolvimento da criança que ainda não tinham emergido da esfera do possível para a do real, mas estão em processo de realização. Desta forma, se a ZPA for programada de modo que não se sobreponha à ZPD, qualquer esforço para promover o desenvolvimento da criança dentro da ZPA pode falhar. Se o encorajamento for aceito pela criança (ZPA) e estiver em consonância com a ZPD, a instrução fornecida geralmente pelos adultos (pais e professores, por exemplo) à criança poderá ter resultado significativo. Dependendo do que é importante na vida de uma criança em particular, a relação entre ZML, ZPA e ZPD é transformada continuamente. A análise das relações entre ZML/ZPA/ZPD possibilita tratar dos processos de negociação ativa dos envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento (Valsiner, 1997).

1.2.2 A Mediação Semiótica e a Interação Social

O conceito central na abordagem sociocultural construtiva do desenvolvimento é o de mediação semiótica, elaborado por Vigotski (1998), uma vez que os processos mentais superiores tipicamente humanos são constituídos pelos significados socioculturais:

O domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento. O idioma, a escrita, o cálculo, o desenho bem como pelas funções psíquicas superiores especiais, aquelas não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que têm sido denominadas pela psicologia tradicional de atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (p. 32).

O estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento sob uma orientação sociocultural perpassa, sobretudo, pela compreensão das relações entre as pessoas e as experiências de interação social, por meio das quais as relações são estabelecidas.

Isto nos leva diretamente à complexidade e à diversidade das relações sociais apontada por Hinde (1996). Para o autor, as relações sociais são momentos ou níveis específicos de trocas entre os participantes, dentro de um sistema hierárquico que comporta desde os atores psicológicos e comportamentais do indivíduo até a estrutura sociocultural da sociedade como um todo.

A maior contribuição de Hinde (1996) foi no sentido de sistematizar, de forma coerente, a complexidade das relações entre os sujeitos que podem se organizar das mais diversas formas, sob diferentes estilos. Assim, estas relações estão sempre sujeitas à transformações e ao desenvolvimento histórico no curso de vida dos participantes. Buscando analisar o conteúdo e a qualidade das trocas entre os indivíduos, o autor ensaia um sistema teórico de descrição e classificação que procura adotar o mesmo caráter dinâmico e complexo do fenômeno investigado.

Para Hinde (1996), as relações sociais devem ser entendidas como a história ou o percurso constituído pelas seqüências de episódios narrativos, ou seja, o conjunto de eventos localizados nas instituições sociais. As interações entre os indivíduos são fenômenos particulares, imediatos, restritos ao momento e às circunstâncias presentes, enquanto as relações nos remetem à dimensão passada da história dos indivíduos e aos rumos futuros, ao processo de desenvolvimento de vínculo entre duas ou mais pessoas e aos padrões que vão sendo construídos em cada situação imediata da interação social.

Compreender as interações sociais, as transformações e o desenvolvimento histórico no curso de vida dos sujeitos na abordagem sociocultural construtivista, torna-se fundamental analisar o processo de transformação interna do sujeito em desenvolvimento. Nesta perspectiva, o conceito de internalização ganha destaque particular. Diversos autores contemplaram em seus estudos este conceito. Um deles foi Freud (1972/1921). Para ele, a identificação recobre o sentido mais geral presente na idéia de que os valores, as idéias e outras formas de material psicológico são incorporados pelo indivíduo a partir dos vínculos afetivos que estabelece com os outros, primeiramente, com a família, quem medeia sua relação com o mundo. O conceito de internalização, de acordo com Valsiner (1989), ocupa um lugar central, também, no trabalho de Pierre Janet, como expressão de um de processo ativo de organização e hierarquização mental, o qual não atribui o mesmo valor às funções psicológicas.

O grau de complexidade da organização mental decorre das relações e das transformações das funções psicológicas ao longo do desenvolvimento devido às interações com a realidade externa (Valsiner, 1989). Lawrence e Valsiner (1993) afirmam também que o conceito de internalização foi bastante enfatizado por Baldwin, psicólogo americano do início do século passado e contemporâneo de Janet. Os autores destacam, neste texto, a preocupação de Baldwin em compreender como materiais externos ganhavam significados psicológicos individuais e internamente. Para Lawrence e Valsiner (1993), o psicólogo americano buscou compreender a internalização a partir dos conceitos de imitação e reação circular, levando-o ampliar o conceito de imitação em *imitação simples* e *imitação persistente*. Esta última foi definida por Baldwin como um processo ativo e transformacional da reprodução do modelo utilizado. Isto é, na

imitação persistente, o sujeito introduz sua marca pessoal ao material copiado, revelando seu papel ativo e singular de indivíduo na construção de seus processos psicológicos.

Já Vigotski (1998) utiliza o conceito de internalização associado às relações entre linguagem e as formas superiores de funções mentais, particularmente o pensamento. Para ele, o signo lingüístico opera como um elemento mediador do processo que vai do intersubjetivo ao intrasubjetivo. Vigotski, neste texto, dá ênfase ao papel instrumental que a linguagem ocupa na reconstrução dos materiais externos, os quais os indivíduos lançam mão para resolver problemas. Ao mediar semanticamente a resolução de problemas, o indivíduo reelabora mentalmente esta realidade externa, conferindo a ela um sentido próprio.

O conceito de internalização é, também, central na perspectiva sociocultural do desenvolvimento, tendo em vista que é considerado um elemento funcional e interrelacional de caráter sistêmico (Branco, 1989), resultando e gerando formas do indivíduo se relacionar com ambiente. Em termos gerais, a internalização refere-se ao processo por meio do qual, sugestões ou conteúdos externos são apresentados ao indivíduo por um “outro social”. Estes são internalizados para o domínio intra-psicológico relativo aos processos de pensar e sentir, passando a compor a subjetividade do indivíduo. Este “outro” pode ser: pessoas, instituições sociais ou um instrumento mediado culturalmente (Holland & Valsiner, 1988). Neste sentido, o que era originalmente da esfera do interpessoal torna-se intra-pessoal no curso do desenvolvimento. Entretanto, Valsiner (1989) orienta que operar com este conceito é necessário especificar de maneira clara o que exatamente é trazido para o domínio intra-individual e de que maneira se dá tal processo.

Isto implica, por parte do indivíduo, um processo permanente de internalização/externalização de valores, de crenças, de costumes e de informações que são processados ativamente, formando sua cultura pessoal e singular. Este mesmo indivíduo que internalizou, externaliza estes materiais pessoalmente transformados, introduzindo, na cultura coletiva, novos elementos. Esses novos elementos e a dimensão transformacional que estes novos elementos potencialmente carregam têm sua efetivação de certa forma condicionada a aspectos temporais, institucionais e contextuais que atuam como mediadores da transformação cultural. Dessa forma, internalização e externalização são vistos como processos complementares.

Em relação ao indivíduo, a internalização de aspectos culturais é antecedida e orientada por elementos valorizados e afetivamente selecionados de um universo cultural de amplas possibilidades, por exemplo, a cultura. Esta, a qual o indivíduo está ligado e na qual ele se constitui, canaliza e orienta seus valores, expectativas e comportamentos, sem que haja, necessariamente, a internalização de um padrão definido de valores, expectativas e comportamentos face à atividade do sujeito. Em função de aspectos motivacionais próprios, o indivíduo pode se opor de forma mais ou menos intensa às orientações apontadas pela canalização cultural, dando origem à singularidade de sua constituição subjetiva (cultura pessoal), bem como introduzindo novos aspectos na cultura coletiva.

É importante ressaltar que no processo de construção da leitura e da escrita ações de internalização e de externalização estão presentes, embora possam ser descontínuas e sofrer transformações. Munhoz (2003) destaca que no processo de construção da língua escrita, a externalização não é uma mera revelação ao exterior, mas uma transformação do sujeito que exterioriza idéias e pensamentos. Por exemplo, na escrita de um texto, ao final os objetivos iniciais podem não ser mais os mesmos, levando o sujeito a reescrevê-lo.

Em resumo, a abordagem sociocultural construtivista (co-construtivista) busca, por meio da síntese entre a abordagem construtivista e a histórico-cultural, compreender a realidade fundamentada na perspectiva sócio-genética de maneira sistêmica, na qual o indivíduo, agente e ativo, constitui e é constituído no e pelo contexto histórico-cultural em que se encontra inserido numa relação dialética entre sujeito e meio “*separação inclusiva*”, por meio da co-construção de significados e objetivos permanentemente negociados durante as interações entre os indivíduos. O processo de transmissão cultural é bi-direcional, buscando a emergência do novo, a partir da co-construção. Nesta perspectiva, é particularmente importante o papel do outro. Os significados são construídos, por meio da linguagem um sistema de signos importante nessa co-construção (mediadora do processo).

Outro aspecto essencial a ser abordado, além da linguagem, diz respeito à afetividade e aos laços de confiança estabelecidos entre adultos e crianças. McDermott (1977) ressalta que estes laços são condições fundamentais para que as crianças possam desenvolver relações de interação saudáveis com seu grupo. As relações de confiança podem ser entendidas como uma disposição relacional, a partir de como cada sujeito vai interpretando e dando sentido às interações em seu curso do desenvolvimento. Para o autor, as relações de confiança são essenciais, pois estabelecem parâmetros construtivos que orientam a ação de adultos e crianças em suas trocas cotidianas e são construídas

Na sala de aula, essas questões são traduzidas em termos de como o professor e a criança podem entender o comportamento um do outro, de maneira direcionada para alcançar os objetivos comuns que os mantêm trabalhando juntos (...) (McDermott, 1977, p. 199).

Nas instituições educacionais, professores e alunos engajam-se nas relações, a partir de contratos (combinados) de trabalho e de consenso sobre a finalidade e os supostos objetivos que orientam este trabalho conjunto. Se os participantes se reconhecem como parceiros e aliados em função de um objetivo compartilhado, suas relações serão marcadas pela confiança nas ações um do outro.

Para McDermott (1977), o sucesso do processo de ensino-aprendizagem não é o método empregado ou o desenvolvimento de novas técnicas pedagógicas. O que sustenta o trabalho em educação é a qualidade positiva e a consciência das relações entre professor e alunos, sua coerência e a adequação entre objetivos compatíveis. Um contexto de convergência entre expectativas e orientações para o objetivo nas ações dos participantes, às vezes estão até implícitas, mas estão sempre presentes.

Dada à importância das relações de confiança entre professor e crianças, Branco (1989), Maciel (1996) e Maciel, Branco e Valsiner (2004) discutiram em seus trabalhos, a partir da visão bidirecional da abordagem sociocultural construtivista, que nesta relação tanto professor quanto crianças podem desenvolver-se e aprenderem uns com os outros.

No entanto, esta concepção de desenvolvimento não aniquila a posição fundamentalmente ativa dos indivíduos em interação, principalmente a do professor. O caráter ativo das pessoas em seu próprio desenvolvimento pode ser entendido a partir das próprias orientações de cada indivíduo, as quais conduzem suas ações nos processos de interação, ou seja, no contexto das crenças e valores influenciados pelo contexto cultural. Discutiremos no próximo tópico a importância que as interações sociais assumem nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, a partir de estudos empíricos ancorados em diversas correntes teóricas, incluindo aqueles realizados na perspectiva sociocultural construtivista mais recentemente, em especial pelo grupo do LABMIS/UnB.

1.2.3 As Interações Sociais na Escola e na Família

Neste tópico, discutimos de modo mais amplo a temática das interações sociais, envolvendo o meio escolar e o familiar, a partir de diversos estudos com a finalidade de subsidiar a nossa análise em relação às interações da professora, da pesquisadora e das famílias no processo de aprendizagem das crianças da turma de educação infantil selecionada para o presente estudo. Inicialmente, situaremos os trabalhos que utilizaram a abordagem sociocultural construtivista em suas análises e em seguida, traremos dos estudos focados em outras abordagens teóricas.

O interesse em compreender como as interações sociais entre professores e famílias podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças tem levado vários pesquisadores a realizar estudos nessa área. É possível observar, entretanto, que alguns dão mais ênfase à interação de professores, outros, à família, especialmente as mães. Em número reduzido, encontramos pesquisas que tratam da interação entre a criança e seus pares. Dentre os estudos que buscaram compreender a importância da interação entre professores e crianças, poucos são os que privilegiaram a educação infantil. Quando encontramos estudos dirigidos a

essa modalidade de ensino, normalmente, envolvem também o ensino fundamental. Tal situação nos indica que ainda é necessário percorrer um grande caminho em relação às crianças da educação infantil para fazer afirmações mais acuradas sobre questões que envolvem as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nos estudos realizados no LABMIS/UnB, com base na perspectiva sociocultural construtivista, os pesquisadores têm dado atenção especial à interação adulto-criança, envolvendo professores e famílias, uma vez que consideram de fundamental importância compreender o desenvolvimento humano com vistas a fomentar práticas desenvolvimentais mais adequadas.

A perspectiva sociocultural, fundamentada nas idéias de Valsiner (1987), afirma que é na Zona de Promoção da Ação [ZPA] que “a interferência de outros indivíduos é mais transformadora” (Oliveira, 1993, p. 61), principalmente, a de professores e de crianças mais experientes, quando se trata do processo de ensino-aprendizagem. Em estudo sobre as dificuldades de adaptação à pré-escola, Melo (1999) realizou uma análise microgenética com o objetivo de identificar as negociações entre a professora e uma criança de 2 anos. Os resultados revelaram a natureza co-construtivista dos processos envolvidos nas negociações ativas entre a professora e a criança. Ao interagir com a professora, a criança engajava-se de forma ativa na co-construção dos significados compartilhados, resultando em uma transformação na forma com que passou a orientar seu comportamento no novo ambiente da pré-escola. E assim, podemos verificar que a professora por meio de estratégias de negociação ativa com a criança, interferiu promovendo efetivamente a adaptação da criança à pré-escola.

De modo geral, no discurso dos profissionais de ensino e gestores da educação, “o aprendizado tem sido considerado uma meta desejável no meio escolar” (Oliveira, 1993). Neste sentido, a intervenção na Zona de Promoção da Ação das crianças orientada por objetivos do adulto (professor) torna-se um processo pedagógico privilegiado, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Considerando as situações que a criança sozinha não tem condições de percorrer o caminho do aprendizado dos conhecimentos formais, cabe ao professor mediar o conhecimento, utilizando estratégias de demonstração de conceitos e instrução, fornecer-lhe assistência e pistas sempre com base no estabelecimento de uma relação de confiança com a criança. Foi possível constatar tais estratégias na prática pedagógica de uma professora no estudo realizado por Maciel (1996). A intervenção desta docente pode ser considerada como co-construtora do significado dos conhecimentos com uma criança de nove que apresentava dificuldade para ler e escrever.

Nesse estudo, Maciel (1996) utilizou também a abordagem microgenética. A pesquisadora buscou analisar as interações entre uma professora experiente e uma criança de nove anos da 1ª série em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita num contexto específico de aulas particulares. Estas aulas tinham a finalidade de auxiliar a criança acompanhar o currículo da escola que freqüentava. Tal análise permitiu verificar o progressivo domínio da criança em relação à leitura e à escrita durante o ano escolar. Para a autora, a aquisição de conhecimentos feita pela criança não resultou apenas de uma metodologia adequada utilizada pela professora, mas, especialmente, da relação de confiança construída nas interações entre a professora e a criança. A professora mostrou-se muito competente em seu trabalho ao mesmo tempo sendo exigente e colocando-se disponível para a criança, apoiando-a sempre quando necessário. Ela “exigia o máximo da criança, e, ao mesmo tempo, tratava-a com o maior respeito” (p. 176).

Essa pesquisa confirmou a importância da utilização de estratégias adequadas pela professora com a criança baseadas em sua experiência docente bem sucedida. Por exemplo, a professora tinha clareza em relação aos objetivos educacionais e sensibilidade para perceber as disposições da criança, negociando com ela o que devia ser realizado e a forma de chegar a bom termo nas atividades. Tudo isso em um clima de confiança, ou seja, um relacionamento de qualidade em que existia confiança nas intenções e expectativas entre as partes, levando em consideração a validade e a necessidade do cumprimento dos acordos feitos (McDermott, 1977). Neste estudo, ficou bastante evidente que nos momentos de interação entre a professora e aluno, esta transmitia confiança em relação à capacidade da criança em aprender. Com base na

interação e na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, a criança superou as dificuldades, atingindo, assim, os objetivos de ambas as partes.

A interação entre professora-crianças e a capacidade da professora de exercer uma liderança positiva no processo de ensino-aprendizagem foi valorizada no estudo realizado por Branco (1989). Esta pesquisadora buscou “identificar alguns fatores responsáveis pela promoção e/ou inibição de padrões específicos de relacionamentos entre crianças, ativados pela ação da professora” (p.5). A autora observou uma professora de uma pré-escola particular em interação com um grupo de crianças entre 5 e 6 anos de idade. A autora constatou que as interações entre professora-crianças foram fundamentais para facilitar e inibir certos padrões específicos na interação criança-criança nos diferentes momentos da execução das atividades. A pesquisadora identificou algumas características da professora tais como: alto grau de envolvimento, participação, coerência, consistência em suas intervenções, facilidade de comunicação, capacidade de perceber e atuar em situações complexas, habilidade na escolha e na apresentação das atividades. Tais estratégias parecem ter contribuído sobremaneira para os resultados positivos destas interações, segundo Branco (1989). Tais características estavam estritamente relacionadas à postura pedagógica compromissada, a qual concebia a criança como um sujeito ativo que constrói e reconstrói seu conhecimento desde o início de sua escolarização. Nesta perspectiva, os objetivos enquanto orientações para o futuro, promoveram a ação da professora ao longo do processo de interação no meio escolar, favorecendo o desenvolvimento de interações e relações positivas entre as crianças e entre ela e as crianças.

Sabe-se que o professor tem uma função primordial na conquista dessas condições favoráveis ao desenvolvimento, bem como na possibilidade de “sugerir situações educativas promotoras da ação das crianças tanto em relação à participação ativa quanto à aprendizagem efetiva, principalmente aquelas atividades que requerem uma elaboração ativa para que haja apropriação, aplicação e reestruturação do conhecimento já disponível” (Branco, 1989, p. 38).

O interesse dos pesquisadores em conhecer mais a interação do adulto como promotor de relações positivas, também deve incluir as ações da mãe no contexto do desenvolvimento infantil (Oliveira, 1999). Existe também uma lacuna no conhecimento sobre os efeitos da interação entre a criança com seus pares. O interesse dirigido ao adulto em detrimento da criança, segundo Carvalho e Beraldo (1989) diz respeito ao fato de que a criança da educação infantil era vista como um *vir a ser*. Isto é, a criança não detinha qualquer conhecimento e precisava ser preparada para o futuro, daí a importância da aprendizagem. Esta concepção de aprendizagem é marcada pela presença de um adulto (aquele que sabe), o qual tem a autoridade de fornecer-lhe modelos adequados para a criança aprender a pensar e a se comportar. Nesta concepção de aprendizagem, a criança é vista como um ser passivo e aprende apenas com o modelo fornecido pelos adultos.

Apesar do número reduzido de estudos dirigidos à interação criança-criança, alguns deles têm se preocupado tanto com a influência das interações sociais nos processos de desenvolvimento infantil, quanto com a forma e como essas interações têm sido utilizadas pelos professores. Um levantamento de estudos nessa perspectiva realizado por Carvalho e Beraldo (1989) mostrou a atração que uma criança desperta na outra e a influência de uma criança no comportamento da outra. Tais estudos ressaltaram a necessidade de compreendermos como a criança participa ativamente da reconstrução de sua cultura e ao mesmo tempo como ela a produz.

Dada a importância dos valores e crenças na construção de interações positivas entre adultos (professores e famílias) e crianças, trataremos, no tópico a seguir, crenças e valores presentes nas concepções de professores e pais sobre a criança, o desenvolvimento infantil e a educação para subsidiar o presente estudo.

1.2.4 Crenças e Valores: Conceitos e Abordagens Teóricas

O tema crenças e valores tem sido objeto de diversos estudos na Psicologia. Estes estudos utilizam termos distintos de acordo com as especificidades do referencial teórico escolhido (Oliveira, 1999). A abordagem sociocultural construtivista tem dado atenção particular à temática das crenças e valores, usando o termo “orientações para crenças” (*belief orientations*)

com o objetivo de descrever o caráter dinâmico e a contínua transformação dos processos de co-construção e de reconstrução de crenças, ideologias e valores dos sujeitos (Oliveira, 1999).

Entretanto, cabe destacar que outras abordagens auxiliam a compreensão desta temática. Por exemplo, Super e Harkness (1992) têm estudado a relação estabelecida entre pais e filhos “*parenting*”. Já os estudos de Kohn (1979) e Kohn, Slomczynski e Shoenbach (1986) discutiram os valores dos pais, enquanto que Olson e Bruner (2000) buscaram compreender as concepções dos professores sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, estudos da área de educação têm privilegiado a discussão sobre os saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas, como o de Mitjans Martinez (2002).

Harkness e Super (1992), quando tratam sobre crenças dos pais, ressaltam tanto o contexto cultural (aspectos temporais e locais específicos) quanto às experiências de vida. Estes aspectos dão origem a um sistema de crenças ou “*etnoteorias parentais*” a partir do conhecimento que os pais têm sobre a natureza da criança, a estrutura do desenvolvimento e o significado do comportamento infantil como importante ou não.

Já Kohn (1979) e Kohn, Slomczynski e Shoenbach (1986) discutiram a categoria dos valores, abordando que os valores estão presentes no campo do “*desejável ou critérios de preferência*” (Kohn, Slomczynski e Shoenbach, 1986, p. 54). Quando se referem aos valores parentais mais especificamente, Kohn (1979) afirma que são “*aqueles valores que os pais mais gostariam de ver incorporados ao comportamento de suas crianças*” (p. 49). Os autores estudaram a influência da classe social dos pais e seus valores nas práticas pedagógicas, utilizando uma lista de características das crianças em uma determinada faixa etária para que os pais identificassem aqueles valores que consideravam mais importantes para seus filhos. A metodologia utilizada neste estudo pareceu, porém, limitar a expressão dos participantes sobre os valores e educação de seus filhos.

Valsiner, Branco e Dantas (1997) defendem que crenças e valores não podem ser estudados de forma separada. Os autores destacam que um dos impasses dos estudos do desenvolvimento humano tem sido gerado pela dicotomia estabelecida entre herança e experiência e entre indivíduo e sociedade. Destacam, ainda, que a abordagem sociocultural construtivista estuda crenças e valores a partir do processo dinâmico, bidirecional e socialmente contextualizado na construção individual das orientações para crenças. Desta forma, contrapõe-se à ênfase dada aos aspectos coletivos das representações dos indivíduos sobre o real, discutidos, por exemplo, na perspectiva teórica das representações sociais.

A abordagem sociocultural construtivista defende que ao estudar crenças e valores de um grupo de indivíduos, embora possibilite encontrar aspectos que caracterizam o grupo, permite, também, levantar aspectos que são importantes justamente pelo fato de diferenciar pessoas que, mesmo estando em um mesmo contexto social e histórico, apresentam características que são específicas de sua história de vida pessoal e, conseqüentemente, revelam diferenças entre si em termos de orientações motivacionais (*orientações para crenças*). Assim, nesta perspectiva teórica, embora sejam considerados os fenômenos do campo social, valores e crenças são entendidos como características típicas de cada sujeito em particular, os quais contribuem para sua constituição enquanto sujeito em contextos socioculturais específicos. Desta forma, a orientação social possibilita a construção individual, que por sua vez, contribui para transformar a orientação social dos outros e de si mesmo (Valsiner, Branco & Dantas, 1997).

As orientações para crenças são co-construídas a partir das histórias de vida e das múltiplas aprendizagens e experiências vivenciadas pelo sujeito por meio de suas interações com os diferentes aspectos em que o contexto histórico sociocultural a ele se apresenta (Melo, 1996; Valsiner, Branco & Dantas, 1997).

Entretanto para entender como crenças e valores são vistos na abordagem construtivista torna-se necessário retomar os conceitos de socialização e transmissão cultural, considerando que o co-construtivismo pressupõe a bidirecionalidade na interação entre sujeitos e essa transferência não se dá de forma passiva. Tanto aquele que comunica a mensagem quanto o que recebe, desempenham um papel ativo nesse processo, por meio dos mecanismos de internalização e externalização. Tomando como referência a interação entre crianças e adultos, as mensagens são constantemente transformadas, tanto pelos adultos (pais e professores) como pelas crianças, evidenciando a importância de cada um dos sujeitos na construção da cultura

(individual e coletiva), sendo orientados por “um sistema de crenças e valores que estimula, de alguma forma, condutas sociais e inibem outras” (Branco & Valsiner, 1997, p. 13).

Além disso, a dimensão dialética presente no modelo bidirecional reflete o permanente desenvolvimento dos sistemas de signos, conceitos, representações e práticas, tanto no nível individual quanto no social. Nada é estabelecido ou se apresenta de forma pronta e acabada, mas ao contrário, as situações mostram-se abertas à reconstrução diante das necessidades de significar uma nova situação. Isto reflete a dupla natureza dos signos, como por exemplo, a linguagem, Esta tem sempre uma parte que é do indivíduo e outra que lhe é dada socialmente. Um exemplo envolvendo a linguagem, trazido por Valsiner, Branco e Dantas (1997) foi a palavra “beleza”, embora tenha um significado cultural coletivo, possibilita que cada indivíduo construa um significado próprio para si mesmo.

A característica de indeterminação do desenvolvimento orienta sempre para um futuro, imediato ou distante, e nunca para uma situação anterior. As orientações para objetivos (*goal orientations*), na abordagem co-constructivista, subsidiam os processos de desenvolvimento ou os comportamentos no presente, alterando-os com vistas a atingir uma finalidade futura, atuando, assim, como fator motivacional para o indivíduo alcançá-la. O termo orientação para crenças (*belief orientations*) é utilizado na mesma perspectiva da “orientação por objetivo”, mas refere-se ao “fluxo das convicções e das preferências individuais que são co-construídas ativamente ao longo das experiências pessoais” (Valsiner, Branco & Dantas, 1977, p. 295) com ‘outros sociais’.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento e o comportamento do indivíduo são constantemente influenciados por aquilo que acontece *dentro e fora* dele. Desta forma, o estudo de crenças e valores possibilita compreender não só como essas crenças e valores são construídos pelo indivíduo, mas também como podem influenciar o seu comportamento futuro, sempre levando em conta que essa influencia nunca é determinante, já que existe uma multiplicidade de outros fatores que atuam neste processo. O co-constructivismo utiliza o termo “*constraint*” para referir-se às possibilidades e aos limites do processo de canalização do desenvolvimento. Tal processo é construído de forma intra e interpessoal e ao mesmo tempo é constantemente negociado, orientando o desenvolvimento do indivíduo para a emergência da novidade, porém, sem nunca, determiná-lo (Valsiner, Branco & Dantas, 1997).

Na abordagem sociocultural constructivista, o conceito de valor é visto como sendo mais estável, considerando a dimensão afetiva do mundo psicológico do indivíduo. Desta forma, dependendo do significado e da intensidade das experiências do indivíduo nos quais os “valores são construídos, estes poderão ser mais ou menos resistentes às mudanças, gerando uma maior ou menor transformação no sistema de crenças e valores do indivíduo” (Melo, 1996, p. 24). De um modo geral, no sistema composto por crenças, valores e orientações para objetivos, as crenças abrangem um universo mais amplo, mais fluido e mais dinâmico, enquanto os valores apresentam uma tendência mais estável e duradoura, decorrente de sua carga afetiva e, conseqüentemente de seu significado e da sua relação com as metas e objetivos do indivíduo.

Na tentativa de entender os fenômenos que orientam crenças e valores, Branco e Valsiner (1997) buscaram analisá-los em duas dimensões. Para os autores, crenças e valores são geralmente expressos pelas pessoas em termos discursivos socialmente contextualizados, daí a dimensão discursiva. E podem ser concebidos como ações concretas e participação efetiva dos sujeitos em interação. Ambas as dimensões, crenças e condutas, são profundamente relacionadas e só podem ser entendidas em um conjunto.

A dimensão discursiva pode ser entendida como os elementos do funcionamento psicológico e dos processos psíquicos que estão em jogo no contexto expressivo da comunicação verbal entre os seres humanos. Os fenômenos são vistos como a função psíquica, sempre em termos de orientações para objetivos e orientações para crenças que podem ser identificadas (Valsiner, Branco & Dantas, 1997). Já a dimensão das ações é igualmente constituída de forma histórica e socialmente mediada, levando em consideração a participação dos ‘outros sociais’ significativos e as relações sociais estabelecidas pelo indivíduo.

Na tentativa de compreender como a criança, o desenvolvimento infantil e a educação tem sido significados por professores e pais, discutimos, no tópico a seguir, crenças e valores presentes na construção do sentimento de infância e nas práticas pedagógicas.

1.2.5 Crenças e Valores sobre a Infância e Práticas Pedagógicas

Com base nas discussões feitas no tópico anterior, crenças e valores são co-construídos por indivíduos na interação com o contexto e a cultura em tempos e espaços específicos. Considerando que este estudo envolve crenças, valores e expectativas da professora e das famílias sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem das crianças, torna-se necessário retomar a construção social do sentimento de infância nas sociedades modernas. Um dos estudos representativos desta temática é de Philippe Ariès (1981), historiador social, que traçou a trajetória do “sentimento de infância” desde a época medieval.

A partir do acervo artístico, literário e documentos, Ariès (1981) afirmou que o *sentimento de infância* não existia na sociedade medieval. As crianças viviam misturadas aos adultos e toda sua aprendizagem ocorria na convivência informal com eles, sem nenhum controle familiar específico. No século XVII, a Revolução Industrial imprimiu mudanças na organização social da família e o sentimento de infância começou a ser incorporado. Já no século XVIII, duas mudanças significativas influenciaram a construção da infância. A primeira diz respeito ao lugar ocupado pela criança na família. Isto é, a criança assumiu o “lugar central dentro da família” (Ariès, 1981, p. 164) e a segunda, foi quanto à organização da escola, consolidando, assim, o sentimento da infância. Vale ressaltar que a educação formal, nesse período, não se dirigia às crianças menores de seis anos de idade, pois estas eram vistas como frágeis e incapazes de aprendizagens significativas. Kuhlmann Jr (1998) critica a perspectiva linear assumida por Ariès quanto ao sentimento de infância, afirmando que

a realidade social e cultural da infância sempre foi mais complexa. Primeiramente, foi articulada em classe, com a presença de pelo menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo. De outro lado, foi um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância (p. 21).

Entretanto, Tozoni-Reis (2002) esclarece que o sentimento de infância abordado por Ariès não diz respeito “às relações afetivas dos pais ou adultos para com as crianças, mas ao tratamento diferenciado e específico que foi socialmente, e através dos tempos, dedicado às crianças” (p. 2).

Kramer (1984) chama a atenção que as transformações históricas da infância foram decorrentes das mudanças socioeconômicas e culturais nas diferentes classes sociais. A autora faz referência, ainda, à forma como a criança foi representada na Pedagogia. Na abordagem tradicional, a criança era vista como aquela que tinha a “natureza originalmente corrompida, cabendo à educação discipliná-la” (p. 23). Contrapondo-se a essa corrente, a “Nova” Pedagogia concebeu a “natureza infantil como pura e inocente, cabendo à educação o papel de preservá-la da corrupção da sociedade” (p. 23). A partir do final do século XX, no Brasil, a criança conquistou nova posição (Constituição Federal 1988; ECA/90; LDB 9394/96; LOAS, 2004), passando a ser vista como ser singular, de desenvolvimento social e histórico, portador e produtor de cultura e sujeito de direitos (Correa, 2003). E o poder público com o compromisso de promover o atendimento integral e integrado às crianças de zero a seis anos de idade sem abrir mão do cuidar e do educar a partir da perspectiva de uma educação de qualidade, respeitando a diversidade do contexto em que a criança está inserida.

Hoje, alguns pesquisadores têm buscado compreender como crenças e valores apresentam-se nas práticas pedagógicas de cuidado e educação desenvolvidas por professores e famílias a partir de diversas perspectivas teóricas. Dentre estes estudos, destacamos os de Barreto, (2004); Castro, (1996); Gama e Jesus (1994); Harkness e Super, (1992); Kohn, (1979); Murphey, (1992); Oliveira, (1999); Palmieri, (2003); Tudge, Lee, Tammeveski, Meltsas, Kulakova, Snezhkova e Putnam, (1999).

O que dizem os estudos envolvendo professores?

Os trabalhos sobre crenças e valores de profissionais da educação focalizam, em sua maioria, professores do ensino fundamental. Por exemplo, o estudo desenvolvido por Gama e Jesus (1994) buscou ampliar a compreensão acerca das expectativas dos professores do ensino fundamental e da pré-escola em relação à aprendizagem das crianças. Além de identificar fatores que influenciavam o desempenho escolar do aluno na escola pública, as autoras correlacionaram o desempenho real dos alunos às expectativas dos professores. Os resultados evidenciaram que os professores responsabilizavam o aluno, sua família e o baixo poder aquisitivo “pelo baixo desempenho escolar, mais especificamente, interesse e esforço por parte do aluno e as condições econômicas das famílias” (p.393). As pesquisadoras afirmaram que a postura desses professores revelou “uma passividade pedagógica e uma psicopedagogia distorcida sobre a competência intelectual e motivacional dos alunos” (p. 393).

Os resultados apontaram, ainda, que os professores da pré-escola acreditavam que a frequência à pré-escola era fator preponderante para o bom desempenho do aluno na escolaridade posterior. Segundo Gama e Jesus, (1994), os professores da pré-escola organizavam seu modelo de ensino em função das necessidades da escolarização posterior. Por exemplo, “ensinavam determinados conteúdos que as crianças deveriam utilizar na primeira série” (p. 394).

O estudo realizado na área educacional por Mitjans Martinez (2002) identificou, junto aos estudantes (futuros professores) de um curso de formação inicial, os recursos pessoais desenvolvidos e como eles poderiam favorecer a ação profissional eficiente e criativa. Os resultados evidenciaram que os recursos mais trabalhados foram a apresentação de seminários e trabalhos em grupo. A pesquisadora valorizou o trabalho com estes recursos. Entretanto, ressaltou a necessidade de incluir na formação dos professores, o resgate de crenças e valores desses professores em relação ao ensino-aprendizagem uma vez que “o professor, em sua prática pedagógica, reproduz muitos elementos de sua experiência de vida, quando estava na condição de estudante” (p. 199).

Já o estudo de Olson e Bruner (2000) discutiu crenças dos professores relacionadas às práticas pedagógicas. Para os autores, os professores ensinam fundamentados em suas crenças e intuições de como a criança aprende. Em sua obra *Psicologia popular e Pedagogia Popular*, publicada em 2000, Olson e Bruner (2000) descreveram quatro Pedagogias, as quais estavam relacionadas às diversas concepções da mente. O professor, segundo os autores, tem uma crença de que a criança ao chegar à escola não sabe fazer “determinada coisa” e para efetivar a aprendizagem deve treinar a partir de um modelo, o aprender está relacionado à imitação. Esta crença constitui a primeira e mais simples Pedagogia popular. A criança é vista como alguém que “não sabe algumas coisas” e ignora outros fatos, regras ou princípios. Sua mente é passiva (*tabula rasa*) e necessita ser preenchida com conhecimentos selecionados pelo professor, os quais podem ser transmitidos por meio do discurso do professor (aula expositiva), tal premissa constitui a segunda Pedagogia popular. As crianças, como os adultos, estão engajadas na construção de um modelo de mundo. Cabe ao professor auxiliar a criança a interpretar suas vivências e integrar o novo conhecimento. As crianças são capazes de pensar e de refletir sobre seus pensamentos e a partir desta reflexão reconstróem suas idéias. Por meio de discussão e interação, suas idéias podem ser confrontadas com as dos outros, esta premissa fundamenta a terceira Pedagogia E, finalmente, na quarta Pedagogia, o aprendiz é visto como um ser capaz e portador de conhecimento (pessoal), mas deseja aprender o conhecimento valorizado pela humanidade. A ação do professor é mediar a integração desses conhecimentos.

A educação é vista como um processo de construção e reconstrução de idéias de forma atenta e minuciosa. Para os autores, essas Pedagogias ora valorizam ações mais “externalistas”, quando a iniciativa parte do adulto, ora mais “internalistas”, quando a aprendizagem fundamenta-se nas ações intencionais entre o que as crianças podem fazer ou elas próprias acreditam que estão fazendo.

Estudos acerca de valores e crenças em relação à criança, seu desenvolvimento e educação, envolvendo profissionais que atuam na educação infantil praticamente são inexistentes. Os trabalhos abordados neste tópico retrataram valores e crenças de professores em

sua maioria, ligados ao ensino fundamental. Tal situação aponta para a necessidade de ampliar pesquisas nessa área, considerando a importância conquistada pela infância brasileira, principalmente, no que tange aos processos de formação de professores e orientação para crenças desses profissionais como bem destacaram Olson e Bruner (2000) e Mitjans Martínez (2002). A seguir, analisamos pesquisas que investigaram orientações para crenças das famílias relacionadas ao desenvolvimento infantil e a relação estabelecida com os filhos e a cultura.

O que dizem os estudos envolvendo as famílias?

Diferente da situação anterior, diversos estudos são encontrados no campo da Psicologia sobre crenças e valores das famílias, mais especificamente, como esse grupo concebe o desenvolvimento infantil, a relação estabelecida com os filhos (*parenting*) e como a cultura tem influenciado suas crenças e valores. Nesse tópico, optamos pelos estudos que dão ênfase à cultura, à classe social e à educação dos filhos.

Um desses estudos foi realizado por Tudge, Lee, Tammeveski, Meltsas, Kulakova, Snezhkova e Putnam, (1999). Apesar de ser estrangeiro, podemos tomar como referência para analisar crenças e valores das famílias em nossa cultura tendo em vista a consistência dos resultados. Tudge e cols. (1999) ressaltaram que é preciso “explorar os caminhos que os grupos vivem em diferentes culturas e como se engajam nas atividades diárias e significados que essas atividades têm para eles e suas possíveis conseqüências” (p. 3). Os autores realizaram o estudo em quatro países: EUA, Coréia do Sul, Rússia e Estônia, para o qual delimitaram três objetivos: (1) verificar diferenças em relação aos valores, crenças e atividades em cada país quanto à independência e à interdependência da criança; (2) verificar se a classe social distinguia os pais em termos de valores e crenças. A classe social foi vista levando em conta o poder aquisitivo, o nível de escolaridade e a ocupação profissional. O terceiro objetivo foi (3) verificar se o comportamento das crianças refletiria valores e crenças de suas famílias.

Quanto ao primeiro objetivo, não encontraram diferenças significativas entre os países pesquisados. Entretanto, constataram diferenças referentes à classe social quanto ao valor dado à independência da criança pelos pais da classe média. Em relação às crenças voltadas para a disciplina, o controle ou a liberdade da criança, os pais, independente da classe social, valorizaram positivamente. A diferença, nesta questão, foi traduzida em termo de sexo. Isto é, as mães valorizavam mais que os pais. Verificaram, ainda, a influência da classe social dos pais nas atividades desenvolvidas pelas crianças. “Crianças da classe média de todos os países apresentaram mais probabilidade do que as crianças da classe trabalhadora no que diz respeito à realização de lições acadêmicas, brincar com objetos pedagógicos e conversar com os adultos, embora não tenha sido significativa a probabilidade dessas crianças realizarem lições sobre aquisição de novas habilidades ou questões ligadas à natureza (lições nas quais havia tentativas deliberadas para informar a criança acerca do funcionamento do mundo natural ou sobre como realizar certas ações)” (p. 14). Constataram que as crianças de classe trabalhadora dos quatro países envolviam-se mais em brincadeiras. As diferenças foram significativas também com relação ao acesso a livros. As crianças da classe média tinham mais acesso que as da classe trabalhadora.

Nesta mesma direção, o estudo de Kohn (1979) também apontou a influência da classe social nas crenças, valores e práticas parentais. Para o autor, a forma de educação realizada pelos pais era bastante influenciada pela classe social a qual pertencia, tendo em vista as condições de vida e a forma de “ver o mundo, as diferentes concepções de realidade social, diferentes aspirações, esperanças, medos e diferentes concepções do desejável” (p.48). Tais concepções resultaram em práticas sociais diversas, incluindo a educação dos filhos. Entretanto, Kohn (1979) verificou que o desejo de que seus filhos fossem honestos, felizes e atenciosos era comum entre pais de todas as classes sociais. Os resultados apontaram, também, que pais de classe social mais alta valorizavam mais a responsabilidade, o autocontrole e a autonomia da criança, contrapondo aos pais de classes mais baixas que tenderam valorizar mais o conformismo à autoridade externa, o comportamento da criança, a higiene e a obediência.

Já o estudo realizado por Murphey (1992) valorizou a dimensão cultural. O autor preocupou-se em verificar a influência das crenças e das perspectivas dos pais acerca da criança sobre: (1) o próprio comportamento dos pais; (2) o comportamento das crianças; e (3) a visão dos pais acerca do seu papel. A influência das crenças e valores dos adultos e seu próprio comportamento, bem como o desenvolvimento da criança têm sido vistos como fatores importantes por outros autores da psicologia do desenvolvimento, como por exemplo, (Harkness & Super, 1992), levando, assim, à ampliação dos estudos na área.

Murphey (1992) considerou que para estabelecer relações consistentes entre crenças e comportamento dos pais torna-se necessário analisar o comportamento entre pais e filhos, focalizando aspectos históricos da relação destes sujeitos, tendo em vista que o comportamento é influenciado por múltiplos fatores que não se limitam no nível individual das crenças. Para o autor, há uma variedade de fatores que influenciam o comportamento dos pais, e não se resumem aos efeitos de suas crenças. Por exemplo, a ligação emocional entre pais e filhos que leva os pais, algumas vezes agir primeiro e refletir depois e, muitas vezes esses pais constroem crenças para racionalizar ou justificar a forma como se comportaram. Quanto à adoção das crenças parentais pelas crianças, o autor salientou que ela depende da intensidade dessas crenças, do nível de desenvolvimento da criança e da qualidade afetiva da relação que ela tem com os pais.

Murphey (1992) descreveu um modelo sobre crenças dos pais e outros aspectos do mundo social no desenvolvimento da criança, mostrando que crenças tanto podem influenciar como serem influenciadas. Nesse modelo, o autor considerou que as crenças surgem no contexto ambiental, o qual também afeta o comportamento dos pais e o desenvolvimento das crianças. O autor considerou a existência de três níveis nesse contexto. O nível do macro-sistema, que se refere ao contexto mais amplo de conhecimento e ideologia que é determinado normativa e culturalmente. O nível intraparental relacionado à história particular dos pais e aos recursos psicológicos e emocionais envolvidos. O terceiro nível está ligado diretamente à relação entre pais e filhos, incluindo uma série de demandas situacionais relativas à natureza da tarefa da parentagem, à forma como a criança se comporta em uma dada situação.

Os estudos de Harkness e Super (1992) buscaram compreender a influência da cultura no desenvolvimento da criança, destacando o papel das “etnoteorias culturais”, já mencionadas no início deste tópico. Denominaram de “nicho desenvolvimental”, o ambiente imediato da criança, no qual incluiu três subsistemas: os ambientes físicos e sociais da vida diária, os costumes e práticas de cuidados regulados culturalmente e as características psicológicas daqueles que cuidam da criança, em especial os “valores e crenças ou “etnoteorias” sobre o comportamento e desenvolvimento da criança” (Harkness, Super, Keefer, Van Tijen & Van der Vlugt, 1995, p. 4).

Esses autores consideraram que o *nicho desenvolvimental* funciona como um mediador das experiências individuais dos indivíduos dentro da cultura e que esses subsistemas se interrelacionam, sendo que as etnoteorias parentais exercem um papel de liderança nesse processo. Igualmente como as *orientações para crenças* na abordagem sociocultural construtivista (Valsiner, Branco & Dantas, 1997), as etnoteorias parentais têm propriedades motivacionais, funcionam “tanto como metas a serem atingidas como interpretações da realidade pelos pais” (Harkness & Super, 1992, p. 374). Essas etnoteorias são influenciadas tanto pelo cotidiano dos pais com seus filhos, como pela experiência cultural individual e coletiva.

Coerente com os pressupostos teóricos da abordagem sociocultural construtivista, pesquisadores do LABMIS/UnB têm desenvolvido estudos empíricos sobre “orientações para crenças” envolvendo professores e famílias. Um dos estudos, envolvendo professores, foi realizado por Barreto (2004) com o objetivo de fornecer (1) indicadores de qualidade da educação infantil; (2) saberes, crenças e valores envolvidos na avaliação desta qualidade; e (3) o lugar das teorias do desenvolvimento sócio-afetivo e moral (ou a sua ausência) na construção desses saberes. A pesquisadora procurou analisar as orientações para crenças apresentadas por seis experientes formadoras de professores da educação infantil (formação inicial e continuada) que atuam no Estado de Minas Gerais, mais especificamente, na cidade Belo Horizonte. O material discursivo foi analisado qualitativamente para identificar convergências, divergências e

possíveis contradições nas orientações para crenças dessas formadoras e a presença ou não das teorias contemporâneas sobre o desenvolvimento humano.

Os resultados deste estudo indicaram que as formadoras foram influenciadas tanto pelas “teorias construtivistas de Piaget quanto pela histórico-cultural” (p. 274), Tais influências foram evidenciadas quando reconheceram o papel ativo da criança na construção de seu desenvolvimento. As formadoras apresentaram convergências e divergências quanto aos aspectos das práticas pedagógicas específicas, refletindo “diferenças de suas culturas pessoais e coletivas na análise das situações de interações sociais” (p. 281). A sessão do grupo focal possibilitou o debate e o aprofundamento das convergências e das divergências, gerando muitas vezes re-construções de suas posições, as quais foram consideradas pela pesquisadora como “indicadores positivos de possíveis co-construções de orientações para crenças em situação de diálogo” (p. 282).

Outro estudo também na perspectiva sociocultural construtivista foi realizado por Palmieri (2003), no qual a pesquisadora buscou identificar orientações para crenças de duas professoras com crianças de quatro a seis anos de duas escolas da rede públicas a respeito da cooperação, competição e individualismo. Utilizou na construção dos dados, a gravação em vídeo, de atividades pedagógicas organizadas pelas próprias professoras. Constatou que as professoras apresentavam dificuldades na promoção de atividades pedagógicas envolvendo a cooperação. Quando solicitadas pela pesquisadora para desenvolver atividades desta natureza, uma professora promoveu atividades mais direcionadas à competição e a outra, ao individualismo. Os resultados deste estudo evidenciaram que, para as professoras construir com essas crianças atitudes cooperativas, torna-se necessário refletir sobre a importância de experiências educativas de qualidade e dos processos de desenvolvimento sócio-afetivo na infância, bem como investimentos em sua formação continuada.

O estudo de Oliveira (1999), utilizando princípios metodológicos semelhantes aos anteriores, buscou identificar crenças e valores de vinte educadoras de creches no Distrito Federal, sendo dez educadoras integradas às creches da rede pública de ensino e dez, ao sistema de creches comunitárias, conveniadas com órgãos da Assistência Social. A partir de entrevistas semi-estruturadas, a pesquisadora analisou qualitativamente as orientações para crenças dessas educadoras relativas às funções de cuidar e de educar crianças de dois e três anos na educação infantil.

Os resultados apontaram divergências na forma como as educadoras caracterizavam a criança, seu desenvolvimento e sua capacidade. Entre os fatores que poderiam explicar tais divergências, Oliveira (1999) destacou a formação pedagógica das educadoras da rede pública de ensino. Estas educadoras revelaram ter uma visão mais integrada acerca das necessidades da criança, incluindo as educativas, caracterizando a criança de uma forma mais positiva. Já as educadoras do sistema de creches comunitárias não receberam formação específica para trabalhar com crianças nessa faixa etária ao mesmo tempo enfatizaram uma atitude passiva e conformista da criança, bem como não reconheceram objetivos ou funções educativas da creche. A pesquisadora concluiu que a formação pedagógica específica pode ter um papel fundamental no processo de reconstrução das orientações para crenças, considerando que estas são co-construídas pelo indivíduo em sua interação com o contexto cultural, de forma dinâmica e bi-direcional.

Pesquisas envolvendo tais temas podem subsidiar a elaboração das políticas públicas no atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade, bem como orientar a formação de professores tanto inicial (futuros professores) quanto continuada com o objetivo de superar situações apontadas pelos estudos discutidos neste tópico e o desenvolvimento de práticas de atendimento mais adequadas para as crianças e suas famílias. A seguir discutiremos o atendimento e seus desafios das crianças de zero a seis anos e os desafios na construção de uma educação infantil de qualidade.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

2.1 Histórico do Atendimento da criança de zero a seis anos de idade

É inquestionável o avanço alcançado na educação de crianças de zero a seis anos nestes últimos trinta anos em diversos países do mundo. Dentre estes, podemos incluir o Brasil nas duas últimas décadas. Tal avanço pode ser explicado pelo processo de urbanização acelerado, mudanças em relação ao papel da mulher e concepções em relação à infância, modo de educação dos filhos, envolvendo proteção e cuidado na sociedade contemporânea, pressão dos movimentos sociais, resultados de estudos científicos sobre o desenvolvimento infantil e os impactos positivos do acesso das crianças às instituições de educação de qualidade nesse período sobre o aproveitamento na escolarização posterior.

Os efeitos positivos da frequência a uma instituição de educação infantil sobre a vida da criança e, em especial, sobre o desempenho educacional posterior há tempos vêm sendo evidenciados. É possível verificar isso nos resultados de avaliações como as conduzidas pelo Sistema de avaliação de ensino do Estado de São Paulo – Saesp, realizadas pela Secretaria de Educação daquele Estado (SECSP, 2005). No exame de 2004, mais de cinco milhões de alunos de 1ª a 4ª série participaram de uma avaliação, envolvendo conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. Dentre as 244.836 crianças da 1ª série do ensino fundamental que obtiveram a nota máxima como conceito, somente 10,2% não tinha frequentado a educação infantil. (Relatório do GT Interministerial de 2006). No entanto, Sousa (1998) destaca que apenas a frequência em “programas de educação infantil de qualidade podem produzir efeitos positivos e duradouros na vida da criança” (p. 177). Para compreender a importância do atendimento das crianças de zero a seis anos em nosso país, rever o contexto histórico torna-se fundamental. Privilegiamos na discussão a seguir, as ações das instituições públicas e privadas, principalmente, as comunitárias e os resultados de estudos já realizados neste campo do conhecimento.

Revisitar a história do atendimento à criança de zero a seis anos de idade nos possibilita uma maior compreensão sobre os avanços alcançados na educação infantil, inclusive a alteração recente da LDB 9394/96, aprovando o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental. Apesar desta alteração, a análise feita, aqui, tem sua base em dados históricos, portanto, as crianças de seis anos serão incluídas.

No Brasil, o atendimento à criança de zero a seis anos tem sido feito há mais de dois séculos por diversas instituições: públicas, privadas, comunitárias e patronais (Kuhlmann Jr. 1998). Apesar da ênfase dada nos dias de hoje ao aspecto educacional, tal atendimento caracterizou-se na maioria das vezes, por práticas assistencialistas.

O atendimento realizado por creches e pré-escolas, consideradas legalmente como educação infantil a partir dos anos 90, tem sido objeto de investigação de diversos autores tais como Campos, Rosemberg, e Ferreira, (1993); Campos, (1994); Faria, (1995); Kuhlmann Jr.; (1998); Kramer (1984); Rosemberg, (1989); Vieira, (1986, 1988). Estas investigações referem-se a diferentes aspectos. Dentre eles, destacam-se as políticas de atendimento (locais, regionais e nacionais) instituídas em diferentes épocas e tipos de atendimento dado à criança de 0 a 6 anos.

Campos (1994) chama a atenção para o fato de que em nosso país, as instituições privadas: particulares, comunitárias, filantrópicas e patronais marcaram sua presença no atendimento à criança de zero a seis anos, apesar de oferecerem tipos diferenciados de atendimento. O atendimento mais precário oferecido pelas instituições denominadas “assistenciais” destinado às crianças de famílias de baixa renda e o outro, mais qualitativo, às crianças provenientes das classes média e alta pelas instituições caracterizadas como “educacionais”.

Kuhlmann Jr. (1998) questiona essa polarização assistencial *versus* educacional feita por alguns autores. Para ele, “o assistencialismo também representou uma proposta educacional” (p. 208), uma vez que as práticas ditas assistencialistas dirigiam-se à submissão das famílias e das crianças das camadas populares, ou seja, constituíam-se em práticas intencionais para essa finalidade. Para o autor, a análise entre um atendimento voltado para a educação e outro para a

assistência precisa ser feita a partir das especificidades de cada modelo de atendimento. O próprio modelo *educacional* muitas vezes estava impregnado de uma visão de criança passiva e a educação oferecida tinha como objetivo preparar as crianças para alfabetização. Tal modelo, muitas vezes não considerava importantes contribuições da Psicologia e da Pedagogia acerca do desenvolvimento da criança como um ser integral.

A respeito da valorização e da atuação das instituições, as investigações realizadas por Vieira (1986, 1988) retratam o percurso do atendimento efetivado pelas creches dos anos 20 até metade da década de 80 do século passado. Tais estudos mostraram que a valorização das creches pelas mulheres das camadas populares estava relacionada ao seu ingresso no mercado de trabalho, pois precisavam garantir um lugar para deixar os filhos. Portanto, as creches foram consideradas, no início desse período, como um *mal necessário*. Os estudos retrataram, ainda, as ações do Departamento Nacional da Criança, órgão vinculado ao Ministério da Saúde que centralizou durante 30 anos (1940-1970), a política de assistência à mãe e à criança no Brasil e as estratégias de atendimento da Legião Brasileira da Assistência – LBA. Vieira (1988) ressaltou, ainda, que as primeiras creches instaladas no Brasil eram privadas de caráter patronal. Só no período desenvolvimentista - final dos anos 40 e 60 - o Estado passou a contribuir de forma mais efetiva em tal atendimento.

Os anos 70 foram marcados pela expansão quantitativa do atendimento, prioritariamente, para as crianças entre quatro e seis anos das camadas populares, cuja proposta pedagógica fundamentava-se na educação compensatória. Apesar da proclamada ampliação, o atendimento alcançou, em 1974, apenas 3,5% da população em idade pré-escolar (Kramer, 1984). Houve também, neste mesmo período, a ampliação do atendimento das crianças de zero a três nas creches, a partir da criação do Projeto Casulo, coordenado pela LBA.

Já década de 80 caracterizou-se, principalmente, pela emergência de movimentos em defesa da criança, envolvendo especialistas, entidades governamentais e não-governamentais, representantes católicos e de outros setores da sociedade civil. Em 1986, deflagrou-se a Comissão Nacional Criança e Constituinte com a participação de vários ministérios e representantes dos movimentos mencionados anteriormente sob a coordenação da área educacional com a finalidade de sensibilizar e mobilizar a opinião pública e os constituintes em torno dos direitos da criança. Com isto, o atendimento à criança passou a figurar na Constituição Federal de 1988, como um direito do cidadão e dever do Estado (ver Constituição Federal, 1988; Cury, 1998). Nesse período, o atendimento assumiu seu caráter mais pedagógico, evidenciado não só pelos trabalhos publicados, como também, pela elaboração de propostas pedagógicas pelas Secretarias de Educação das unidades federadas (MEC, 1996; Faria, 1995).

A expansão do atendimento ocorrida nas décadas de 70 e 80 foi objeto de pesquisas realizadas por Campos, Rosemberg e Ferreira. (1993) e Rosemberg (1989). Esta última autora comparou dados de estudos anteriores com os divulgados pela PNAD em 1985. Seu estudo constatou que o percentual de atendimento das crianças de zero a seis anos duplicou nas regiões metropolitanas. Já o estudo de Campos e cols. (1993) analisou o atendimento oferecido pelo Projeto Casulo até o ano 1987. A análise produzida, a partir de relatórios das instituições executoras (prefeituras e entidades comunitárias), mostrou que houve uma expansão significativa no atendimento. Por exemplo, no ano de 1986 houve um atendimento de 1,7 milhão de crianças no país. O estudo mostrou, ainda, que tal atendimento priorizou crianças de baixa renda e ocupou espaços “ociosos” nas comunidades. Em termos pedagógicos, a concepção de criança que orientava o atendimento era de um ser carente culturalmente e cabia a instituição, compensá-la. Campos e cols., (1993) afirmaram que tal expansão ocorreu com a “parca remuneração dos trabalhadores (voluntariado ou quase voluntariado), de materiais e equipamentos de baixa qualidade, resultando em um atendimento, também, de baixa qualidade” (p. 24).

Em seguida à promulgação da Constituição, foi organizado o Fórum Nacional Permanente de entidades não-governamentais em defesa dos direitos da criança e do adolescente. Tal movimento resultou na proposta do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90, posteriormente, aprovada como lei em julho de 1990 (ver ECA/90). Em 1996, após um longo processo de discussão, foi aprovada também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Esta lei trouxe inovações fundamentais para a educação infantil. Como afirmou Cury

(1998), a partir da LDB, as instituições de educação infantil deixaram de ser “escolas livres” para ser escolas regulares (p. 12).

Os anos 90 caracterizaram-se como os mais promissores para o atendimento da criança de zero a seis anos e ao mesmo tempo, os mais desafiadores no sentido de possibilitar a melhoria de qualidade em educação infantil. Neste período, foram promovidas diversas ações por instituições governamentais e não-governamentais e universidades tais como eventos nacionais e internacionais e encontros regionais. Dentre as ações, destacou-se a atuação do Ministério da Educação na promoção de discussões e coordenação na elaboração de documentos. Por exemplo, o documento sobre os Critérios de funcionamento das instituições e propostas curriculares para subsidiar a nova Política de Atendimento, visando imprimir o caráter educacional a este atendimento.

Para ilustrar a participação do MEC nesse processo, cabe ressaltar que no ano de 1993, ocorreu o lançamento da Política de Educação Infantil, elaborada e discutida com todos os segmentos (governamentais e não-governamentais) envolvidos com a questão da infância naquele momento. O destaque dado a tal documento diz respeito tanto a inovação quanto à concepção de criança, à proposta da educação infantil e ao processo de elaboração.

Diante do êxito do evento anterior, em 1996, o MEC promoveu o II Simpósio Nacional de Educação Infantil com o objetivo de realizar o diagnóstico sobre o atendimento da criança de zero a seis anos nas unidades da federação, bem como a divulgação de estudos e experiências na área. O diagnóstico tomou como base as propostas elaboradas pelas Secretarias de Educação (capitais, estaduais e municipais). Das propostas encaminhadas, 86% referiam-se ao trabalho realizado com crianças na faixa etária de quatro a seis anos, 11% à educação das crianças de zero a três anos e apenas 3% referiam-se às crianças na faixa de zero a seis anos. A análise das propostas envolveu aspectos tais como: pressupostos, diretrizes, princípios educacionais, processo de elaboração e a prática pedagógica no cotidiano das instituições de educação infantil (MEC, 1996). Podemos inferir que o número reduzido de propostas para as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos pelas Secretarias de Educação deveu ao fato deste atendimento estar centralizado na área da Assistência Social, situação em transição até os dias de hoje. Entretanto o número significativo de propostas pedagógicas dirigidas às crianças de quatro a seis anos e a participação de representantes das Secretarias de Educação, neste Simpósio, sinalizaram que o aspecto pedagógico estava ganhando expressão na educação infantil.

Os resultados deste diagnóstico apontaram a necessidade de ampliar as discussões sobre propostas pedagógicas e os critérios para o funcionamento das instituições ainda não tinham sido incorporados pelas instituições, considerando a precariedade e diversidade do atendimento. Em 1998, foi elaborado junto aos Conselhos de Educação (nacional, estaduais e municipais) sob a coordenação do MEC, o documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* para orientar a elaboração de diretrizes, normas e regulamentos do atendimento em creches e pré-escolas (MEC/SEF/COEDI, 1998).

Com a intenção de contribuir com a qualidade da educação infantil, em 1998, o MEC elaborou, também, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Este documento, apesar da intensa controvérsia no meio acadêmico “tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, a forma de implementação” (Kramer, 2001, p. 34), teve como objetivo: 1) orientar políticas e programas de educação infantil; 2) subsidiar o trabalho pedagógico dos profissionais da educação infantil a partir de sugestões de ações educativas e cuidados específicos e 3) orientar práticas de leitura e escrita a partir da perspectiva construtivista para crianças de zero a 6 anos de idade (MEC 1998).

O interesse pela educação infantil tem se evidenciado, também, pelo aumento de pesquisas, teses, dissertações, publicação de livros e artigos. Vários autores têm enfatizado a importância da pesquisa para auxiliar a construção de políticas para área, o desenvolvimento infantil e o impacto dos resultados apresentados pelas crianças na escolarização posterior, bem como a qualidade do atendimento educacional, considerando a diversidade cultural em que vive a criança brasileira nesta faixa etária (Campos, Fülgraf & Wiggers, 2006; Rosetti-Ferreira, Amorim & Silva 2004; Sousa, 1998; Souza & Pereira, 1996).

Historicamente, o atendimento da criança de zero a seis anos foi marcado por dois tipos: um de caráter educacional para crianças das famílias com melhores condições financeiras e o

outro, de caráter assistencial para crianças pobres. Nesta perspectiva, em concordância com Kuhlmann Jr., (1998) parece que o mais urgente para a área da educação infantil é superar a dicotomia no atendimento oferecido pelas instituições particulares para crianças das classes média e alta e instituições públicas, comunitárias, filantrópicas e patronais para crianças pobres. Fica claro também a necessidade de investimentos públicos para melhorar a qualidade do atendimento às crianças nesta faixa etária, principalmente, em relação à elaboração de propostas pedagógicas desenvolvimentais mais adequadas. A seguir, discutiremos aspectos importantes do atendimento das crianças nesta faixa etária para a construção de uma educação infantil de qualidade.

2.2 O Desafio do Atendimento da Educação Infantil de Qualidade

De acordo com o Plano Nacional de Educação - PNE (2001 - 2011), um dos objetivos da educação infantil é ampliar a oferta para atender, nos últimos 5 anos (2006), 30% da população de zero a três anos e 60% da de quatro a seis anos até o final da década (2011) para alcançar a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro e cinco anos. Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos recentemente, o atendimento das crianças de seis anos nesta última data já deve estar universalizado em nosso país. Entretanto, o estudo de Castro e Barreto (2002) mostra que o cumprimento dos objetivos do PNE é muito ambicioso, principalmente, quando se trata do atendimento das crianças na faixa etária de zero a três anos.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD do IBGE de 2004, apenas 40,4% do total de crianças com idade entre zero e seis anos de idade frequentaram uma instituição de educação infantil (0-5 anos) ou ensino fundamental (6 anos). Quando se considera a população de zero a três anos de 11,5 milhões de crianças, é significativo observar que apenas 13,4% das crianças nesta faixa etária encontravam-se na creche, enquanto a população de 10,2 milhões de crianças na faixa etária de quatro a seis anos, a frequência escolar chegava a 70,5%.

Podemos observar que o percentual de atendimento para a segunda faixa etária já tenha ultrapassado em muito a meta de 60% prevista no PNE, ao contrário para as crianças da primeira faixa (0-3anos). O atendimento está muito aquém da meta estabelecida de 30%. Se for considerado que a média anual de crescimento do atendimento de crianças em creches foi de 9,4% no período de 2001 e 2004, é pouco factível que em 2011 o atendimento em creche atinja 50% da população como preconiza o PNE. Por outro lado, o atendimento escolar de crianças de quatro a seis anos já superou a meta de 60% estabelecida para 2006. Portanto, é bem mais provável que a meta de atendimento de 80% para 2011 seja atingida para esta faixa etária.

Em 2004, o atendimento escolar das crianças de zero a três anos oriundas de famílias pobres (renda de 1/2 salário mínimo *per capita*) foi de 8,3% e para as de quatro a seis anos, 63,1% (PNAD - 2004). Já no binômio 2005/2006, o atendimento ampliou para 13,4% das crianças de zero e três anos e 70,5% das de quatro a seis anos. Observamos, entretanto, que ao longo dos anos o atendimento tem sido ampliado, mas é ainda baixo, considerando que as crianças, principalmente, aquelas que pertencem ao grupo dos mais pobres, são as que mais se beneficiam do atendimento educacional na faixa anterior à escola obrigatória.

Essas taxas podem revelar que o atendimento às crianças de zero a três anos é mais restrito pela oferta pública em creches, mas pode indicar também que para chegar mais próximo ao desafio colocado pelo PNE, a expansão pela via do ensino público deve ser mais expressiva.

Além da insuficiência no acesso, observamos, também, problemas nos padrões de qualidade da educação infantil. Destacam-se entre eles, a formação dos professores, propostas pedagógicas, materiais e equipamentos. O censo escolar de 2004 (MEC/SEF/INEP) mostrou que 75.275 funções docentes das creches, 7,26% foram ocupadas por professores que possuíam apenas ensino fundamental e das 293.689 funções docentes das pré-escolas este percentual representou 2,3%. Devemos levar em conta que esses dados referem-se apenas as instituições cadastradas no sistema educacional. Esse percentual deve ser mais elevado quando incluir instituições não cadastradas. Além disso, há variação significativa nesse percentual entre regiões

e unidades da federação. Portanto, os dados apontam que é necessário, ainda, investimentos do poder público na criação de políticas públicas de oferta de vagas e melhoria da qualidade da educação.

2.3 Da Construção da Qualidade à Diversidade do Atendimento na Educação Infantil

Hoje, a construção de qualidade da educação infantil é um desafio vivenciado por vários países, incluindo também neste caso, o Brasil (e.g. Campos, Fullgraf & Wiggs, 2006; Sousa, 1998, e Zabalza, 1998). Para Sousa (1998), “educação e qualidade são processos em permanente construção” (p. 177). Na educação, de um modo geral e, mais especificamente, na educação infantil, avaliar a qualidade dos programas de atendimento à criança de zero a seis anos requer a explicitação de critérios e de indicadores de qualidade, a partir de um dado contexto, o qual traz em si a característica da diversidade e, portanto, envolve um fenômeno multifacetado e complexo (Sousa, 1998). Estabelecer critérios e indicadores de qualidade pode ser um instrumento valioso para que deliberações e conquistas legais saiam do papel, especialmente, quando se trata de investimentos financeiros na área da educação infantil por parte do poder público.

No palco de negociações dos investimentos financeiros na qualidade da educação infantil, os estudos sobre os impactos positivos e o retorno social têm funcionado como instrumentos de convencimento de decisões políticas em diversos países, inclusive o Brasil que embora não realize estudos dessa natureza, utiliza resultados de estudos de outros países, como por os realizados nos Estados Unidos.

Apesar das críticas a esses estudos pelo uso excessivo de aspectos econômicos, hoje já são bastante divulgados entre os estudiosos da educação infantil. Por exemplo, os estudos realizados nos Estados Unidos sobre o projeto da pré-escola Perry, em Ypsilanti, Michigan, o Programa *Head Start* e o de Osborn e Milbank com dados de crianças oriundas da Grã Betanha. Estes estudos procuraram incluir outras variáveis para mensurar o retorno individual e social da educação infantil. O da pré-escola Perry foi realizado com 123 crianças de baixo poder aquisitivo, as quais apresentavam possibilidades de fracasso escolar. As crianças ingressaram na pré-escola, considerada de boa qualidade pelos educadores, aos 4 anos de idade. Aos sete anos, os pesquisadores constataram que as crianças aumentaram em 27 pontos o coeficiente de inteligência. Já o estudo sobre os efeitos do Programa *Head Start* iniciado nos anos 60, destina também a crianças de famílias pobres antes do período escolar compulsório. O estudo acompanhou um grupo de crianças desde o ingresso no Programa, utilizando variáveis socioeconômicas, nível de instrução dos pais, interesse da família pela educação de seus filhos e desempenho escolar das crianças. Os autores analisaram os resultados em provas de matemática, leitura e adaptação social e concluíram que a origem socioeconômica e o nível de instrução dos pais influenciavam positivamente nas provas de leitura. A adaptação social era mais influenciada pelo nível de instrução do pai. Entretanto, o resultado mais significativo foi verificado em relação ao interesse da família pela educação de seus filhos. Isto é, constataram um aumento de 20% no resultado de todas as provas. O estudo de Osborn e Milbank (1992) acompanhou um grupo de crianças nascido na primeira semana de abril de 1970, incluído em um programa de educação pré-escolar de boa qualidade também aos 4 anos de idade. Inicialmente foram entrevistadas as famílias e as crianças. Depois só as crianças com 5 e 10 anos de idade. Durante toda a vida escolar – educação básica - este grupo obteve as melhores pontuações em todas as provas. Para estudar o impacto do programa, os autores trabalharam com as variáveis: nível sociocultural e econômico dos pais, interesse destes na educação dos filhos, tamanho da família e mudanças nas circunstâncias familiares.

Os estudos dos impactos positivos têm assegurado também permanência desses programas, uma vez que os benefícios em relação à redução da repetência e ao abandono escolar por adolescentes e jovens são bem maiores. O ingresso das crianças na educação infantil é variado nos diferentes países. Por exemplo, na Dinamarca ocorre entre três e doze meses de idade; na Espanha, Finlândia, Bélgica e Suécia, aos dois anos, na França aos dois anos e meio;

na Grécia e Países Baixos aos quatro anos (Fres, 2004). Podemos inferir que a importância da educação infantil para as crianças de 4 e 6 anos, incluindo o Brasil parece já está amplamente consolidada, mas cabe ainda investir em alguns países no acesso das crianças de zero a três, bem como oferecer um ambiente educativo rico e estimulante para essa faixa etária.

No Brasil, o debate sobre a qualidade da educação oferecida nas instituições de educação infantil vem adquirindo maior destaque a partir do final década de 90. Após um período de ênfase na expansão quantitativa por meio do modelo de educação de massa que a situava em termos polarizados: quantidade *versus* qualidade (Rosemberg, 2003).

Não dispomos no país de estudos longitudinais avaliando a qualidade do atendimento (Barreto, 2004). Entretanto, os indicadores de qualidade utilizados fundamentam-se na literatura internacional, estudos e documentos nacionais. Por exemplo, a *National Association for Young Children* (NAYEC) dos Estados Unidos (ver Bredekamp & Copple, 1997; Sylva, Sammons, Melhuish, Siraj-Blatchford & Taggart, 1999; Zabalza, 1998), o estudo nacional realizado por Neubaer, Davis e Espósito nos anos de 1992 e 1994. Embora o foco deste estudo tenha sido avaliar o desempenho das crianças no Ciclo Básico do ensino fundamental, as autoras constataram resultados positivos em relação às crianças que freqüentaram a pré-escola. Por outro lado, padrões para regulamentar a oferta vêm sendo estabelecidos recentemente pelo Ministério de Educação (MEC/SEF/COEDI, 1996) e foi “apenas no último PNE que as metas para a melhoria da qualidade em educação infantil foram estabelecidas” (Rosemberg, 2003, p.157).

Nas duas últimas décadas é possível constatar diagnósticos e estudos preocupados com a questão da qualidade da educação infantil, mais especificamente, na definição de critérios e indicadores de qualidade. Dentre os indicadores, destacam-se a formação e desenvolvimento da equipe profissional, o currículo e a prática educativa, a gestão institucional, a concepção de criança, de infância e de aprendizagem, o ambiente e condições de funcionamento das instituições e as relações estabelecidas pela escola com a criança, a família e a comunidade.

A preocupação com a qualidade da educação infantil tem sido destacada, também, no aumento de publicações de livros, periódicos científicos e eventos institucionais e acadêmicos. Estes últimos têm configurado em espaços de divulgação dos estudos brasileiros. Um desses espaços é a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped. Por exemplo, no período de 1996 e 2003, foram apresentados diversos estudos, abordando a temática da qualidade em educação infantil. Dentre eles, os de Bento e Meneghel, (2003); Cruz, (1999); Delgado, (1999) e Tancredi e Eali, (2001) que investigaram as práticas educativas em creches domiciliares e pré-escolas e a relação entre escola-família; Kishimoto, (2000), o ambiente e condições de funcionamento das instituições; Rocha e Silva Filho, (1996); Vasconcelos, (1998); Sayão e Mota, (2000) e Micarello, (2003), a formação e desenvolvimento da equipe profissional; Castro (1996), a concepção de criança e educação infantil e Wiggers, (2002) o currículo e propostas pedagógicas.

No Distrito Federal, um grupo de pesquisadores tem dado atenção especial também a qualidade da educação infantil. Dentre estes pesquisadores, podemos ressaltar os estudos de Sousa (1998); Stoco (2001); Cerutti (2002); Ornelas (2002); Chaves (2004); Galvão (2005); Capistrano (2005); Basso (2005) e Felipe (2005). Estes estudos apontaram que há um grande caminho a ser percorrido para a conquista de melhores padrões na educação infantil.

A LDB exige que na educação infantil (creches e pré-escolas), as funções docentes sejam ocupadas por profissionais com formação educacional. Tradicionalmente, observa-se que as escolas alocam professores com maior formação nas turmas de crianças nas faixas etárias mais próximas aos sete anos e aqueles com menor formação nas turmas das crianças de zero a três anos. Tal procedimento reforça a tendência histórica na educação Isto é, as turmas de crianças maiores da educação infantil possuem professores com maior formação e mais experiência, quando deveria ser exatamente ao contrário (Sousa, 1998; Tomazzetti, 1997).

Um levantamento sobre creches comunitárias que recebiam subsídios públicos na cidade de Fortaleza/CE foi realizado por Cruz (1999). Participaram deste estudo 19 creches que atendiam 950 crianças em período integral e 25 educadoras. A maioria das educadoras tinha entre 20 e 28 anos de idade, negras, pouca escolaridade, recebia baixos salários e trabalhavam em condições precárias; ainda assim, mostravam-se satisfeitas com o trabalho. No entanto,

revelaram visões bastante negativas das crianças e de suas famílias e uma concepção da função da creche predominantemente assistencialista. O estudo mostra, ainda, que as instituições eram mal equipadas, com problemas de segurança e insalubridade. As atividades privilegiavam alimentação, higiene e repouso e as crianças permaneciam longos períodos ociosos em espera. O pesquisador observou uma dicotomia entre atividades de rotina e de escolarização. Frente a essa realidade, tanto as educadoras quanto às famílias pareciam ter poucas críticas. As educadoras por conta de uma visão negativa das famílias e as famílias por considerarem-se já agradecidas pelo atendimento recebido.

Na cidade de Florianópolis/SC, Rocha e Silva Filho (1996) realizaram um diagnóstico sobre uma amostra de 20% das instituições de educação infantil públicas, privadas com fins lucrativos e creches domiciliares que atendiam crianças de zero a seis anos. Levantaram dados sobre 464 profissionais de diversas funções. Entre os professores da rede pública, a maioria possuía formação em magistério ou curso superior. Na rede particular, 10% dos professores não tinham formação adequada. E nas creches domiciliares que atendiam crianças em tempo integral, “todos os adultos que interagem com as crianças não possuíam qualquer formação” (p.4) E apenas metade dos profissionais entrevistados possuía vínculo empregatício formal. Os pesquisadores concluíram que os dados apontaram para a urgência de “políticas de valorização dos recursos humanos, formação, profissionalização, carreira e salário” (p. 4).

Quanto às atividades desenvolvidas, os pesquisadores observaram que as pré-escolas tendiam a seguir mais o modelo escolar e as creches que atendiam crianças de 0 a 3 anos concediam mais tempo para atividades ao ar livre e o convívio coletivo. No entanto, verificaram que metade das instituições dizia adotar uma única orientação para turmas de diferentes idades. Das instituições pesquisadas, 23% relataram que sua proposta pedagógica era construída a partir de diversos métodos e as demais (77%) declararam que davam liberdade aos profissionais realizar seu trabalho. Segundo os pesquisadores, o construtivismo e o interacionismo foram orientações teóricas mais mencionadas, ao mesmo tempo, constataram que as práticas e condições observadas nem sempre correspondiam às orientações citadas. Concluíram que a prática pedagógica desenvolvida por estas instituições era empobrecida e deixava a desejar. Para assegurar uma educação de qualidade não basta possibilitar o acesso da criança à educação infantil. É necessário que as políticas públicas propiciem melhores condições de trabalho e formação dos profissionais integrados à educação infantil.

Wiggers (2002) realizou um estudo com 46 instituições estaduais e municipais que acolhiam crianças de zero a seis anos também em Florianópolis. As instituições estudadas caracterizavam-se como públicas e particulares estaduais; públicas e particulares municipais e comunitárias. Um terço dessas instituições afirmava que não possuía proposta pedagógica. Percentualmente, as instituições particulares (estaduais e municipais) destacaram-se como aquelas que mais contavam com propostas pedagógicas. Entretanto, esse indicador de qualidade, segundo a pesquisadora, deveria ser relativizado, tendo em vista que tais propostas davam excessiva ênfase às áreas de conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo, desconsiderando outras necessidades importantes do desenvolvimento da criança. Dentre as instituições estaduais públicas, 67% delas declararam que possuíam currículo ou proposta pedagógica, mas a maioria seguia um modelo escolarizado, organizado por áreas de conhecimento. A situação mais vulnerável encontrava nas instituições públicas municipais, isto é, 42% das instituições afirmaram que não possuíam proposta pedagógica própria. Uma hipótese levantada pela pesquisadora é que o Movimento de Reorientação Curricular realizado em período anterior nesse município não obteve os resultados esperados. Já as instituições comunitárias declararam que não tinham proposta pedagógica. Em sua prática pedagógica, metade delas afirmou que organizava seu trabalho por atividades e um percentual quase equivalente declarou adotar a organização por áreas do conhecimento. Uma das conclusões do estudo é que não considerar a especificidade das crianças menores de 3 anos, provavelmente as propostas elaboradas pela maioria das instituições subordinavam-se ao que é pensado para as maiores. Outra conclusão, após observações das práticas pedagógicas nas instituições comunitárias a escolarização das crianças de 4 e 6 anos de idade tendiam ser uma preparação para a alfabetização com ênfase no treino da escrita mecânica e coordenação motora.

Outro estudo de (Sayão e Mota 2000) teve como objetivo caracterizar, por amostragem, o profissional da educação infantil no município de Rio Grande – RS. Selecionaram 48 professores da rede estadual, 70 da municipal, 84 da privada e 21 de entidades não-governamentais. Desta amostra, 10% tinham menos de 20 anos de idade. Foi constatada a inexistência de atendimento público para a faixa etária de 0 e 3 anos. Os níveis de formação também eram bastante precários: apenas 13% dos professores da rede estadual possuíam curso superior (Pedagogia), 9% da municipal, 11% da particular e 5% das instituições não-governamentais e nível de magistério apenas 13% da rede estadual, 29% da municipal, 27% na particular e 33% dos participantes das entidades não-governamentais. As maiores porcentagens de profissionais (de 47 a 57%) foram encontradas na categoria “outros”. Esse dado, somado àquele dos professores com idade abaixo de 20 anos, faz supor que um grande contingente de educadores apresentava baixa escolaridade e pouca experiência de trabalho. Grande número dos professores das escolas privadas e das entidades não-governamentais não contava com contratos formalizados. Também foi nas instituições privadas que se registrou uma maior concentração de profissionais com poucos anos de experiência.

Já o estudo de Vasconcelos (1998) na cidade de Niterói/RJ, apontou avanços no ingresso de profissionais com curso superior nas instituições de educação infantil. A pesquisadora coletou dados de 210 profissionais em 13 unidades. Ela constatou o emprego crescente de profissionais com nível superior. Entretanto, esses profissionais recebiam baixos salários e manifestavam dificuldades em conciliar os papéis de educação e cuidado. Posteriormente, a mesma pesquisadora desenvolveu um trabalho de pesquisa-ação com algumas profissionais desse município. Tal trabalho contribuiu, sobremaneira, para a melhoria da qualidade da educação infantil daquele município. O que a levou ressaltar a importância de programas de formação continuada para permitir o aperfeiçoamento do trabalho com as crianças.

Outros trabalhos preocuparam-se em olhar mais de perto a prática dos professores e educadores em seu trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. Um deles foi o estudo de Micarello (2003) que entrevistou profissionais das Secretarias de Educação Municipais de um Estado sobre a formação de profissionais da educação infantil. Os dados mostraram que os técnicos reconheciam que, na ausência de uma melhor qualificação para o trabalho, os educadores mobilizavam suas experiências pessoais, principalmente, como mães e, ao longo dos anos em que trabalhavam nas escolas, iam construindo um saber baseado no desempenho desses dois papéis mãe/professora. As entrevistas enfatizaram a precariedade tanto da formação inicial nos cursos de magistério quanto da formação continuada. Os técnicos afirmaram, ainda, que no cotidiano, os educadores muitas vezes não dispõem de horários para planejar o trabalho e tem menos tempo ainda para discutir a relação entre teoria e prática.

Outra pesquisa realizada por Bento e Meneghel (2003) investigou uma amostra de creches domiciliares selecionadas de um universo de 60, distribuídas por 13 bairros da cidade de Blumenau/SC, supervisionadas e subsidiadas pela prefeitura. Tais creches existiam desde a década de 80. Os pesquisadores constataram que as crecheiras, mesmo recebendo treinamento e supervisão da prefeitura, não tinham clareza sobre seu papel e acreditavam que para cuidar de crianças “bastava gostar delas, ter bom senso e não carregar problemas sociais” (p. 12). Os pesquisadores observaram essas mulheres em seu cotidiano e registraram que elas concentravam sua atenção nas tarefas de segurança, higiene e alimentação e algumas delas desempenhavam muito bem tais atividades. Nos momentos de formação oferecida pela prefeitura, as crecheiras pouco eram ouvidas sobre suas experiências, estabelecendo-se, assim, um treinamento formal e uma relação muito rígida entre elas e o órgão conveniado.

Apesar do documento orientador da prefeitura defender que esse atendimento era diferente das creches institucionais, como por exemplo, sem rigidez de horários para atender as necessidades das famílias, na prática foi observado que estas creches procuravam imitar o mesmo modelo de organização do tempo e do espaço das demais instituições. Assim, a rotina da creche domiciliar “ia se constituindo no dia-a-dia, com ações voltadas para alimentação e higiene” (p.9) O potencial de desenvolvimento infantil ficava por conta da iniciativa das crianças, as quais não pareciam esperar da crecheira, atitudes de educadora/professora. Nesse contexto, os bebês recebiam pouquíssima atenção, os que andavam e tinham menos de dois anos

de idade quase não participavam das atividades e os maiores procuravam o que fazer por conta própria.

Um outro o estudo sobre uma instituição que atendia crianças da pré-escola em Florianópolis foi realizado por Delgado (1999). A pesquisadora permaneceu nessa instituição durante um ano, investigando a história da instituição. Utilizou entrevistas com profissionais docentes e observações nas turmas de 4 e 6 anos. Ela registrou diversos aspectos da prática pedagógica, a qual foi influenciada pelo Movimento de Reorientação Curricular desenvolvido no município: a integração das atividades com o meio ambiente natural, cultural e social da escola, a participação da família e o desenvolvimento de projetos, incluindo o lúdico e a arte em sua proposta. Os problemas detectados referem-se principalmente às relações de gênero e ao excessivo controle de tempo pelas professoras.

O estudo de Castro (1996) buscou conhecer a educação infantil oferecida nos municípios do Espírito Santo a partir da percepção dos profissionais que trabalhavam com crianças de zero a seis anos. Este estudo envolveu profissionais vinculados às instituições públicas estaduais, municipais, comunitárias e ainda, as de caráter filantrópico. Os resultados indicaram que o trabalho dessas instituições pautava-se predominantemente na linha assistencialista. Isto é, para as crianças de 0 e 3 anos de idade, a atenção voltava-se para cuidados básicos de alimentação e segurança física e com as de 4 e 6 anos, limitavam-se ao ensino da língua escrita e atividades de prontidão requeridas para alfabetização nos anos posteriores.

Já o estudo de Kishimoto (2000) tratou sobre condições de funcionamento de pré-escolas municipais de São Paulo, quanto às instalações, aos equipamentos e material e práticas pedagógicas. Os resultados evidenciaram que os brinquedos e materiais mais utilizados nas pré-escolas pertencem ao campo dos jogos educativos destinados à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de habilidades cognitivas. Entre os menos citados encontravam-se os brinquedos destinados às atividades simbólicas e socialização da criança. O estudo mostrou, ainda, que a estrutura e funcionamento da maioria dessas instituições têm espaços organizados de forma inadequada, possuem rotinas rígidas, valorizam a expressão gráfica e dão pouca significação à outras linguagens expressivas, o que permitiu concluir que a cultura escolar propicia a escolarização das crianças, deixando em segundo plano, a socialização e as expressões infantis.

Já o estudo realizado por Tancredi e Eali (2001) em uma escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo que atendia crianças de 4 e 6 anos e crianças maiores em período complementar à escola, investigou as interações entre escola-família e seu impacto no processo ensino-aprendizagem. Foram entrevistados 17 professores que formavam um corpo docente descrito como qualificado, experiente e antigo na escola. As visões dos professores sobre as famílias das crianças revelaram-se estereotipadas e preconceituosas: as famílias são descritas como agressivas, pois vivem em ambientes violentos, portanto, apresentavam problemas sociais. Para os professores, as crianças eram enviadas à escola para “que não ficassem na rua”, porque os pais trabalhavam e/ou “queriam se livrar delas”. Os docentes parecem que construíram suas concepções baseados nos contatos individuais com os pais, geralmente na porta da escola ou da sala de aula e a partir dos comentários isolados que ouviam de outras crianças. A falta de comunicação de mão dupla e o contexto em que vivia as famílias contribuíram para o desenvolvimento destas concepções por parte dos professores. Para os pais, ao contrário do que imaginavam os docentes, a pré-escola era importante porque “preparava as crianças para o ensino fundamental e para que melhorem de vida no futuro” (p. 7).

Os estudos do grupo do Distrito Federal privilegiaram também a qualidade da educação infantil. Stoco (2001) investigou sobre os desafios da educação de qualidade com crianças de zero a três anos. Já Cerrutti (2002) estudou a gestão de competências como um indicador de qualidade da educação infantil em uma escola pública e Ornelas (2002) investigou como o espaço da biblioteca apresentava-se na prática educativa da educação infantil como indicador de qualidade. Já Chaves (2004) buscou compreender se a relação entre família e um jardim de infância da rede pública do DF constituía em um indicador de qualidade na educação infantil, a partir da abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Participaram da pesquisa famílias, professores e gestores. Os resultados evidenciaram que existia entre os segmentos pesquisados uma relação de proximidade, respeito mútuo e envolvimento afetivo.

Entretanto, a pesquisadora concluiu que apesar destas condições positivas, a relação entre famílias-escola não se constituía em uma parceria, co-responsabilidade e comunicação na condução do projeto formativo das crianças não se caracterizavam como bidirecional.

Galvão (2005) investigou o significado que professores da educação infantil atribuíam à educação moral e como esta se relacionava à qualidade, a partir dos seguintes indicadores de qualidade: a) concepção de criança numa perspectiva ética - o "outro" da relação; b) educação infantil numa perspectiva formativa; e c) concepção de educação moral pautada na ética. A pesquisa utilizou a metodologia de estudo de caso com oito professores de uma escola pública que atendia crianças de quatro a seis anos. Os resultados evidenciaram que os professores viam a educação infantil como uma modalidade preparatória da criança para o futuro e a infância como uma categoria homogênea. A educação moral considerada de qualidade por eles era a perspectiva que instituía obediência, passividade e consenso em relação às demandas do professor. Segundo a autora, a escola pesquisada não foi considerada de qualidade, levando em conta o indicador da educação moral pautada na ética. De acordo com a pesquisadora, a educação moral pautada na ética tanto é um indicador de qualidade na educação infantil quanto um desafio para os professores dessa modalidade.

Já Capistrano (2005) buscou identificar como as professoras de educação infantil concebiam e inseriam as atividades da brincadeira em suas práticas pedagógicas em um centro de educação infantil numa cidade do DF. Inicialmente 17 professoras responderam a um questionário. Deste grupo, foram selecionadas duas professoras com suas respectivas turmas. Uma de quatro anos de idade e a outra de seis. Os resultados evidenciaram que as professoras concebiam o brincar como uma atividade natural e espontânea das crianças. A inserção da brincadeira nas práticas pedagógicas assumia diversas concepções: 1) ocupação do tempo das crianças sem relação com a aprendizagem; 2) atividades dissociadas do trabalho acadêmico; 3) trabalho acadêmico por meio de jogos e materiais dirigidos à aprendizagem de conceitos matemáticos e da língua materna; e 4) atividades dirigidas à preparação da criança para a vida e a escolarização posterior. Segundo a autora, as professoras reconheceram que para ofertar uma educação de qualidade, precisavam de mais recursos, compromisso de todos (escola-família), formação continuada e mudanças em suas próprias práticas. A pesquisadora concluiu que o brincar ainda não foi visto como uma das dimensões do desenvolvimento infantil tampouco como um indicador de qualidade para as professoras desta pesquisa. E sugeriu para as professoras da educação infantil uma reflexão teórico/prática para que a brincadeira pudesse ocupar contribuir com o desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas.

O estudo de Basso (2005) procurou investigar como os profissionais de educação infantil - professores e gestores - concebiam a qualidade da educação em um jardim de infância da rede pública do DF, a partir de cinco indicadores de qualidade: o ambiente, a gestão, a formação e desenvolvimento da equipe multidisciplinar, o currículo e o envolvimento dos pais e comunidade. Os resultados mostraram que as concepções dos gestores e professores em relação ao conceito de qualidade e aquela desejada para a escola eram semelhantes. Já na prática educativa, os indicadores foram avaliados de forma diferente. A pesquisadora concluiu que apesar dos indicadores investigados orientarem para uma educação de qualidade, era necessário a equipe do jardim de infância articular conjuntamente visões teóricas à prática educativa oferecida naquela escola.

Felipe (2005) investigou como a organização do ambiente escolar poderia promover o desenvolvimento infantil, portanto, um indicador de qualidade da educação infantil, a partir de três eixos: a relação entre criança-criança e o seu movimento em sala de aula e a brincadeira em uma escola pública no DF. Os resultados evidenciaram que as crianças foram as principais protagonistas da organização do ambiente escolar, uma vez que a professora não realizava o planejamento de sua prática pedagógica. A pesquisadora concluiu que a ausência do planejamento de atividades e de um coordenador pedagógico pode impedir a realização de uma proposta pedagógica comprometida com a qualidade na educação infantil.

Os estudos descritos apontaram aspectos importantes do cenário vivido por criança e adultos nas creches e pré-escolas brasileiras nesta etapa de transição impulsionada pelas conquistas legais. Concepções, preconceitos repassados pelos ritos de um modelo escravocrata, ainda, estão presentes nas rotinas e práticas pedagógicas da educação infantil, os quais precisam

ser superados para realizar uma proposta de educação baseada em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e de qualidade, considerando a diversidade cultural (Sousa, 1998).

Em relação à formação dos professores, parece que já existe um consenso de que o ensino médio (curso de magistério) e o ensino superior (Pedagogia) não respondem às necessidades de qualificação exigidas para a atuação dos docentes em creches e pré-escolas. Desta forma, as dificuldades encontram-se tanto na falta de educadores com a formação exigida pela LDB, quanto na adequação dos cursos existentes para as especificidades da educação infantil.

Os estudos mostraram, ainda, que as educadoras de creches apresentaram dificuldades em realizar práticas que levam ao desenvolvimento integral das crianças. Por outro lado, as professoras das pré-escolas também não têm conseguido superar o modelo escolarizante, calcado em práticas preparatórias para a escolarização posterior. Ambos profissionais revelaram concepções negativas sobre as famílias atendidas, apontando para outro tipo de lacuna em suas formações inicial e continuada.

As conquistas legais recentes parecem estar trazendo benefícios, especialmente, no que tange à formação dos profissionais e à elaboração de propostas curriculares (ver modelo de currículo denominado de Desenvolvimento Apropriado de Kostelnik, Soderman, Whiren, 1993). Nesta perspectiva, destaca-se o Proinfantil – curso em nível médio (magistério) na modalidade a distância, promovido pelo MEC a partir de 2005 para formar professores e auxiliares de ensino em exercício nas instituições de educação infantil das redes públicas e privadas sem fins lucrativos: comunitárias, filantrópicas ou confessionais, conveniadas ou não, com 3.200 horas. Em 2006, o Programa atendeu 3.750 docentes de 207 municípios em sua maioria na região norte e nordeste do país (MEC/SEB, 2006). Outra iniciativa foi a implementação do Programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil em parceria com o UNICEF, no ano de 2005, em alguns municípios da região nordeste e do município de Manaus com o objetivo aprimorar a relação entre a instituição (creches e pré-escola) e famílias no que diz respeito à ampliação dos conhecimentos sobre a criança e seus direitos. Diante do êxito, o governo federal ampliou seu raio de ação neste ano de 2006.

Os estudos mostraram, também, que em alguns estados e municípios brasileiros permanece a crença de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e boa remuneração. (Campos, 1992), de serviços eficientes de supervisão, prédios e equipamentos adaptados às necessidades infantis, de livros e de brinquedos. Tais situações podem ser melhores equacionadas, agora, com a aprovação do Fundeb que incluiu a educação infantil. Observamos, também, que ainda persiste a dificuldade na área educacional de lidar com as necessidades das famílias e da comunidade. Os profissionais de ensino ainda vêm as pré-escolas e principalmente as creches com restrições e não como um serviço importante para as crianças e suas famílias na sociedade contemporânea (Haddad 1997).

Com relação aos recursos e à estrutura, os resultados dos estudos mostraram grande precariedade em função do contexto regional, da modalidade de gestão e do atendimento. As creches, especialmente, comunitárias e conveniadas têm apresentado instalações (prédios e equipamentos) precárias, quanto ao conforto, ao saneamento e à adequação a faixa etária. Já as pré-escolas, de forma geral, possuem melhores condições, embora os espaços para brincadeiras e atividades livres apresentem pouca adequação.

O censo escolar da educação infantil (2002) coletou informações sobre material didático utilizados nas instituições. Embora os dados não informem sobre a adequação dos materiais à faixa etária ou se a quantidade foi suficiente para todas as crianças. Os dados retratam que 60% das instituições que ofertaram pré-escola no ano de 2001, na região nordeste, não possuíam brinquedos e destas 40% não tinham qualquer jogo pedagógico. Em relação ao acervo de livros, considerando o universo nacional, a situação parece ser ainda mais precária. Os dados apontaram que apenas 60% das instituições dispõem de alguns exemplares de livros literários. Brinquedos, jogos e livros, principalmente, os de literatura são considerados como um dos indicadores da qualidade da proposta pedagógica desenvolvida com crianças de zero a seis anos. Tanto a audição de histórias infantis quanto às brincadeiras “permitem à criança vivenciar o lúdico e assim descobrir-se a si mesma, apreender a realidade e tornar-se capaz de desenvolver o

seu potencial criativo” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 169), bem como a construção da leitura e escrita na educação infantil.

No entanto, para reverter tal situação não é suficiente ampliar os recursos para reformas dos prédios e oferecer materiais e equipamentos, mas orientar secretarias, entidades e escolas quanto às construções e reformas dos prédios, à aquisição e uso de materiais e equipamentos nas creches e pré-escolas e melhorar a formação dos profissionais que atuam com as crianças de zero a cinco anos.

Além das iniciativas do Proinfantil e do Programa de fortalecimento das famílias, o MEC, em 2005, deu continuidade ao debate por meio de seminários nacionais e regionais com objetivo de operacionalizar a Política Nacional de Educação Infantil junto aos estados e municípios, sensibilizar os dirigentes quanto ao processo de transição de creches e pré-escolas do Ministério de Desenvolvimento Social - MDS para o MEC e ao cadastramento das instituições de educação infantil no Censo Escolar.

A discussão apontada pelos textos legais e pelos estudos de pesquisas, embora ainda limitados, pois em sua maioria trata-se de estudos de casos, somadas às informações do censo escolar mostraram que a educação infantil como uma situação dinâmica com importantes mudanças introduzidas a partir dos anos 90, mas também um campo em construção com grandes desafios para alcançar a melhoria da qualidade em cada canto deste país. Por outro lado, essa discussão explícita, ainda, a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para a formação inicial e continuada de professores que atuam ou atuará com criança de zero a cinco anos. Desta forma, neste estudo, considera-se que o avanço da educação infantil perpassa pela valorização de saberes de outras áreas numa dimensão interdisciplinar.

Nesta perspectiva, a educação de zero a cinco anos é uma área privilegiada para o estudo do desenvolvimento infantil e ao mesmo tempo este estudo pode contribuir para a reflexão sobre a qualidade das práticas pedagógicas no que tange à co-construção de leitores e escritores na educação infantil, privilegiando o texto literário adequado à faixa etária.

A partir destes pressupostos, no próximo tópico discutimos as questões sobre a co-construção da leitura e escrita na educação infantil, bem como a importância da participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos.

3 A CO-CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Foi uma bela coisa você não ter me levado à cidade. Se você não me levar com você a Alexandria, não vou mais lhe escrever, nem falar com você, nem te cumprimentar...

Mamãe disse a Arquelau: “*Ele me perturba. Leve ele embora...*”. Por isso, eu te imploro, manda me buscar. Se você não fizer isso, eu não vou comer nem beber. Veja o que vai fazer comigo!

Fragmento de uma carta de um garoto egípcio sem experiência escolar de três anos a seu pai, ditada em 1920 a um adulto, a partir de seus rabiscos.

(Texto traduzido por Pilleti, em 1987)

3.1 A Co-construção da Leitura e Escrita na Sociedade Contemporânea

No texto em epígrafe, podemos constatar que a criança desde muito cedo e mesmo antes de ler e escrever convencionalmente já participa ativamente dos processos envolvidos na co-construção da leitura e escrita (Simões, 2000). Desta forma, as crianças já são capazes de utilizar a linguagem escrita para negociar seus interesses e co-construir significados mediados

por um ‘outro’ social. A criança do texto em epígrafe já compreendeu um dos usos da língua escrita. Isto é, a língua escrita possibilita comunicação com um interlocutor ausente, portanto, ditou seu texto a um adulto, a partir de seus rabiscos. Interessada em ficar na companhia do pai procurou comunicar seus desejos e para persuadi-lo usou de forma brilhante a intertextualidade – com o discurso da mãe.

Observamos, portanto, que apesar de a criança ainda não dominar as formas convencionadas para o início e o final do gênero textual de cartas, o desejo de estar em companhia do pai funcionou como um contexto significativo para ela, portanto, lançou mão da língua escrita para resolver um problema (Moll, 1996). Como no exemplo acima, podemos constatar em nosso cotidiano, que as crianças usam a língua escrita de diversas maneiras. Portanto, compreender como as crianças utilizam a língua escrita em diferentes contextos e se apropriam desse código é uma das tarefas essencialmente importante para nos ajudar, como professores, desenvolver uma prática pedagógica mais adequada com as crianças da educação infantil.

Nesta perspectiva, a leitura e a escrita têm adquirido grande importância no mundo contemporâneo. Em uma sociedade como a nossa, a capacidade de ler e escrever não é vista apenas como uma tecnologia; ela se tornou um bem social e uma ferramenta indispensável ao desenvolvimento humano, possibilitando ao indivíduo o acesso à outras linguagens e a outros conhecimentos no atendimento das necessidades individuais, socioeconômicas e políticas.

Para Wallon (1971), a apropriação da linguagem humana segue alguns estágios. Para o autor, a criança inicia usando o sinal, depois o indício, simulacro e, por último, o signo – representação da linguagem verbal ou escrita.

Já Vigotski (1998) destaca que a língua escrita é um dos instrumentos tipicamente humano mais bem elaborado. Ela é um produto, mas ao mesmo tempo uma ferramenta para o desenvolvimento do homem. Para apreender sua importância no desenvolvimento humano, o autor diz que é necessário examinar todo o processo de sua apropriação, privilegiando o plano da cultura.

Nesta perspectiva, Vigotski (1998) define a linguagem escrita como um “sistema particular de símbolos - signos, cuja denominação prenuncia um dos pontos críticos de todo o desenvolvimento cultural da criança” (p. 120). Para o autor, o desenvolvimento de tal sistema particular de símbolos e signos pressupõe certas condições que não estão presentes na criança à época do nascimento, mas vão se desenvolvendo ao longo da infância.

Vigotski (1998) defende que a criança pode desenvolver a fala por si mesma, mediada pelo ‘outro’ social, como discutimos no início deste capítulo, pois a palavra (fala) representa diretamente o objeto, portanto, é um simbolismo de primeira ordem. Já a língua escrita é um simbolismo de segunda ordem, uma vez que a escrita representa primeiro a fala que por sua vez, representa o objeto. Gradativamente esse simbolismo de segunda ordem vai se tornando um simbolismo direto e um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos e suas relações entre eles. Dessa forma, o desenvolvimento da língua escrita exige que o indivíduo desenvolva a palavra falada que possibilita ao homem simbolizar e representar.

3.2. Origem da Linguagem e a História da Escrita

Para Luria (1987), a necessidade do homem de se relacionar de forma mais complexas com os objetos e com os indivíduos para garantir sua sobrevivência deu origem a linguagem humana. No início, essa comunicação era realizada “só com som gutural, que dependia de um gesto para ter algum significado” (34). Tais eventos deram origem a um sistema de códigos para objetos e ações, evoluindo para um sistema que diferenciava características dos objetos, das ações e relações, até chegar aos códigos utilizados pelo homem nos dias de hoje. O resultado dessa história social foi a linguagem, uma ferramenta decisiva para o desenvolvimento e conhecimento humanos.

Já a língua escrita, enquanto prática sociocultural tem sido vista pela maioria dos povos como algo positivo. Apesar deste limite, a história da escrita não pode ser compreendida como uma construção linear, por isso torna-se imprescindível um exame mais acurado para

compreendermos a importância do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Durante muitos séculos, principalmente no Oriente, a escrita significou o poder de burocratas e religiosos, uma vez que os ideogramas eram barreiras que impediam o cidadão comum de ler e escrever. Associada às relações de poder e dominação, a escrita pode ser tomada como um marco de passagem da pré-história para a história como afirma Gelb (1985). Para o autor, “a escrita existe somente em uma civilização e uma civilização não pode existir sem a escrita” (p.85). Assim, a escrita é vista como motivadora do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e principalmente, do indivíduo.

Dentre os pesquisadores preocupados com a história da escrita, podemos destacar que o interesse de Gelb perpassa pelo estudo sobre o surgimento e o desenvolvimento da linguagem escrita utilizada hoje, a alfabética. O autor destaca que alguns tipos de registros são considerados precursores desta forma de escrita. Por exemplo, o sistema pictográfico e os recursos de identificação mnemônicos, símbolos utilizados pelos povos primitivos para registrar o tempo. Vigotski e Luria (1998) apontaram como vantagens dessa linguagem, o uso de um signo para cada um dos objetos. Tal sistema “permitia réplicas exatas do que se queria comunicar” (p. 123).

Com o desenvolvimento das sociedades, a escrita passou a ser incorporada às práticas sociais dos indivíduos e o domínio dessa habilidade ganhou importância individual, uma vez que permitia a obtenção de informações, aumentava a produtividade no trabalho e conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida.

Os processos socioeconômicos, políticos e culturais que engendraram a escrita, não foram constantes e nem se deram numa ordem de concomitância, bem como os processos do ensino da leitura e escrita como relata Nucci (2003),

A primeira Revolução Industrial da Inglaterra mostrou índices regressivos de alfabetização. A Suécia foi plenamente alfabetizada já no século XVIII. Embora ainda fosse economicamente marginalizada, alfabetizou 100% de sua população no ambiente familiar e em função de objetivos que nada tinham a ver com o desenvolvimento econômico, mas com práticas religiosas e atitudes de cidadania (p. 49).

Nessa época, a escrita possuía um valor social e recreativo. À medida que começou a fazer parte da vida econômica das pessoas e determinar outras perspectivas de vida, esta relação foi sendo modificada. Os cidadãos comuns começaram a descobrir que a habilidade de ler e escrever permitia ampliar sua participação nos diferentes contextos sociais e a motivação para aprender a ler e escrever foi crescendo entre os indivíduos (Chartier,1996).

A partir do século XVIII, muitas mudanças foram geradas com as revoluções industrial e francesa. Dentre estas, destacaram-se a mudança em relação ao conceito de infância e à organização da escola, como instituição social com a tarefa de ensinar as crianças a ler e escrever. Com esses adventos, em 1789, inicialmente na França, às instituições escolares transformaram as crianças em alunos e assumiram a tarefa de ensiná-las a ler e escrever conjuntamente. Até o século XVII, a aprendizagem da leitura era distinta e anterior a da escrita. A família e a comunidade, de forma assistemática, assumiam a tarefa de ensinar as crianças a ler e depois a escrever as primeiras letras individualmente. Esse processo de aprendizagem era transmitido do mesmo modo que as habilidades ocupacionais tradicionais, ou seja, as crianças aprendiam a ler e escrever com os pais ou vizinhos, sem nenhum tipo de treinamento pedagógico ou de licença de instituições sociais como a escola.

3.3. A Leitura e a Escrita como Processo de Desenvolvimento Infantil

No início do século XX, o acesso à leitura e à escrita tornou valorizado na maioria dos países do mundo, despertando o interesse de vários estudiosos sobre o impacto dessa aprendizagem no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e dos grupos sociais. Entretanto, até hoje não temos um consenso sobre esses aspectos. Paralelamente, constatamos uma valorização das habilidades de ler e escrever como parte do desenvolvimento humano.

Interessados no desenvolvimento da linguagem escrita Vigotski (1998) e Luria (2006), após a revolução soviética, defenderam que o domínio do sistema de escrita interferia profundamente no desenvolvimento do indivíduo e dos grupos humanos. Vigotski (1998) afirmou que a história da língua escrita “começava com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança” (p.121).

Para Vigotski (1998), “os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são simples gestos que foram fixados” (p.121). Gonçalves (2003) em concordância com a definição da escrita do autor, afirma que para Vigotski o gesto precede a palavra falada. Por exemplo, “quando seguramos os braços de uma criança pequena, ela não consegue falar. A criança balança a cabeça para dizer um não, aponta um objeto com o dedo e com o passar do tempo esses gestos vão desaparecendo” (p. 17).

Vigotski (1998) encontrou em suas pesquisas uma relação muito próxima entre a escrita, o gesto, a brincadeira de faz-de-conta e o desenho. A função simbólica na brincadeira faz-de-conta está na capacidade da criança utilizar objetos como brinquedo e executar com eles, um gesto representativo. Já o desenho como inicia geralmente quando a criança já domina a linguagem falada torna-se uma representação gráfica, cuja base é a linguagem verbal. Com isto, Vigotski (1998) afirma que tanto a brincadeira faz-de-conta quanto o desenho são simbolismos de segunda ordem que dão a origem a escrita da criança. Para o autor a língua escrita é uma atividade tipicamente humana, mas extremamente complexa.

Luria (2006), um dos colaboradores de Vigotski, também, interessou-se pela origem da escrita, realizando experimentos com crianças que não tinham sido ainda alfabetizadas para verificar como ocorria essa aquisição. Tais estudos são bastante referidos em trabalhos de pesquisa com referenciais na teoria histórico-cultural. Com base nesses experimentos, Luria, neste mesmo texto, descreveu de forma detalhada o desenvolvimento da pré-escrita na criança, a partir das seguintes categorias. Entretanto, a enumeração e as nomenclaturas utilizadas são nossas com o objetivo de facilitar o entendimento do texto: 1) Fase da pré-escrita ou escritas não-diferenciadas – ausência total de compreensão do mecanismo de escrita. Escrever é uma brincadeira/imitação do modelo de escritor adulto; 2) Fase dos registros topográficos ou escritas como auxílio da memória - presença de rabiscos, embora não signifique nada, mas tais rabiscos podem auxiliar a memória; 3) Fase da escrita pictográfica ou escritas com registros diferenciados – presença de imagens, mas a criança ainda não é capaz de ler o que escreveu. Neste texto, o autor diferenciou imagem de desenho; e 4) Fase da escrita simbólica ou escritas com letras – utiliza letras do alfabeto, mas não entende que pode usar como signos. A criança grafa as letras, mas não consegue ler o que escreve nem utiliza como auxílio da memória.

Luria (2006) afirma que no início da escolarização, a criança assimila a experiência da escrita de forma puramente externa, sem compreender, ainda, o sentido e o mecanismo do uso de marcas simbólicas. Para o autor,

o desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação (p.188).

As idéias de Vigotski e Luria só chegaram ao meio educacional brasileiro nos anos 90. Nesse momento, a educação brasileira vivia a influencia das pesquisas de Ferreiro e Teberosky e os modelos de leitura propostos por Goodman (1967) e Smith (1971), as quais defendiam uma alfabetização contextualizada e significativa por meio de transposição didática das práticas sociais de leitura e escrita para a sala de aula. As pesquisas piagetianas consideram a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição dos usos da leitura e escrita, a qual possibilita à criança refletir sobre a escrita, a partir de uma situação problema. Neste contexto, a criança revela suas hipóteses, ao mesmo tempo é levada a pensar sobre a escrita. Cabe ao professor intervir para tornar mais efetiva esta reflexão.

A partir de 1998, a proposta de alfabetização, fundamentada nos princípios construtivistas de Piaget e Vigotski, foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN das séries iniciais e a ênfase ao trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita na educação infantil nos Referencias Curriculares Nacionais da educação infantil – RCNEI. Este último documento traz

um capítulo de orientação didática para subsidiar o trabalho do professor com essas habilidades. Entretanto, apesar da ênfase de natureza construtivista à leitura e à escrita na educação infantil nos dias de hoje, registramos que a atividade de leitura com crianças pequenas já estava presente em propostas pedagógicas em períodos mais remotos, principalmente nas de Freöbel, Decroly, Montessori e Freinet.

3.4 A Leitura e a Escrita e as Práticas Pedagógicas

A leitura de textos literários, principalmente, os contos infantis com maior evidência que a escrita, segundo Spodeck & Saracho (1998) sempre tiveram lugar privilegiado nas práticas pedagógicas com crianças pequenas desde as primeiras escolas maternais e jardins de infância, criados por Freöbel, Decroly, Montessori e Freinet. Para Bettelheim (1980), a audição dos contos infantis tinha a função de entreter a criança, esclarecer sobre si mesma, desenvolver a personalidade e a imaginação. Zilberman (1982) complementa que a leitura dos contos, nessa época, buscava, também, “transmitir normas e a formação moral” (p. 14). Dentre os propositores das primeiras escolas para crianças pequenas, Montessori e Freinet deixaram bem claro que eram favoráveis ao ensino da leitura e escrita nos jardins de infância. Nas escolas montessorianas, na Itália, durante as situações de jogos por meio de exercícios preparatórios, todas as crianças começavam a ler e escrever aos quatro anos de idade e liam tão bem quanto às de cinco anos. A escrita era usada para escrever mensagens em alusão às datas comemorativas e cartões dirigidos aos diretores da escola e em situações de agradecimentos a pessoas sugeridas pelo professor.

Na escola de Freinet, o ensino da leitura e escrita ocorria a partir da *Livre Expressão*, na qual as crianças produziam seus textos e submetiam à apreciação dos colegas. Quando necessário eram reescritos, incluindo sugestões dos colegas ouvintes e do professor. Viplana (2003), estudiosa da escola freitiana, afirma que Freinet dava importância à estrutura curricular, mas o que mais o interessava na educação das crianças era atender “às necessidades, às expectativas e às contextualizações que cada criança trazia consigo para a sala de aula” (Vilaplana, 2003, p. 74). Para Freinet, ler e escrever deveria partir das necessidades das crianças e caberia ao professor a função de facilitar a aprendizagem.

Vigotski (1998) também defendia que a leitura e a escrita deveriam ser algo que a criança necessitasse e utilizasse para expressar-se e não uma mera aquisição de habilidades motoras. Portanto, discutir a importância do ensino da língua escrita na educação infantil, a partir da perspectiva teórica sociocultural construtivista, demanda como pressuposto básico, que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita seja significativo para a vida da criança.

Neste sentido, concordamos com a posição defendida por Vigotski (1998) de que o ensino da leitura e a escrita na educação infantil devem favorecer a interlocução e a interação da criança com o mundo do saber formal, mas, também, o desenvolvimento de sua expressão, de seu pensamento e de sua criatividade, contribuindo, assim, com a continuidade da formação de leitores e escritores, a qual começa muito antes de a criança ingressar na escola e não como a aprendizagem de uma habilidade técnica.

A partir das discussões anteriores, alguns estudos investigaram a leitura e a escrita realizadas por crianças mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente. Entretanto, alguns estudos envolveram crianças tanto da pré-escola quanto do ensino fundamental como foi o caso do estudo realizado por Steyer (2001), sintetizado a seguir.

Steyer (2001) realizou um estudo em uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS com 91 crianças na faixa etária entre 5 e 8 anos de idade. Dentre elas, 12 eram do jardim de infância entre cinco e seis anos de idade; 61 da 1ª série e 18 da 2ª série. O estudo teve como objetivo compreender como as crianças sistematizavam a leitura e escrita, bem como imprimia “indício” em seu texto e os interpretava no texto do “outro”. Os dados de pesquisa foram construídos, a partir da análise dos textos produzidos pelas crianças e de entrevistas individuais, a partir do método clínico de Piaget. Os resultados evidenciaram que as crianças da educação infantil que já liam e escreviam, utilizavam a folha na posição horizontal, 75% delas tinha orientação para a escrita da esquerda-direita e de cima-baixo. Em relação à apresentação do texto, um total de

92% das crianças apresentou o texto como um todo único, escrito de cima para baixo. A pesquisadora investigou, também, aspectos formais que as crianças levavam em conta para formar o conceito de “livro de histórias” comparativamente com o conceito de “livro de receitas culinárias”. Todas as crianças da educação infantil reconheciam livros de histórias. Os aspectos mais apontados foram: o título e o nome do autor já que na maioria das vezes, aparecem no topo da capa.

Já Brandão e Spinillo (1998) há algum tempo vêm estudando a compreensão textual com crianças pequenas a partir da estratégia metodológica do reconto. As autoras consideram o reconto textual “uma estratégia complexa, pois exigem habilidades de compreensão do texto, capacidade de memória, inferência de fatos e a frequência à escolarização” (p. 54). Um dos estudos realizado pelas autoras apontou que crianças de 6 anos de idade possuíam melhor desempenho na tarefa de reprodução oral de textos do que crianças mais novas (4 anos). Segundo as autoras, a compreensão de texto é uma habilidade que se desenvolve entre 4 e 8 anos e a maior capacidade de recordação pode decorrer do aumento gradual do processamento de informações com a idade e com a escolarização ou de um vínculo entre desenvolvimento lingüístico e psicológico.

Outro estudo que envolveu a leitura de textos literários foi realizado por Fontes e Martins (2004). As autoras investigaram o impacto de um programa de leitura de histórias no desenvolvimento de habilidades da linguagem oral e escrita, mais especificamente, o vocabulário, a compreensão de histórias, a leitura e a escrita, a partir da abordagem de leitura orientada para o desempenho.

Participaram deste estudo 38 crianças de 4 e 6 anos de idade, com baixo poder aquisitivo de 7 creches públicas do município de Viçosa. Em cada creche as crianças foram organizadas em dois grupos. Um experimental e o outro de controle. Este último não foi submetido a nenhum tratamento especial. Durante 4 meses com uma sessão por semana, as crianças do grupo experimental ouviam a leitura de um texto literário. Após a leitura, o professor conduzia uma discussão sobre o texto lido para auxiliar as crianças reconstruir a história ou relacionar a história às experiências de vida das crianças. Os resultados evidenciaram ganhos consideráveis: 1) desenvolvimento do vocabulário, compreensão de histórias e interesse pela leitura. Tais habilidades foram consideradas pelas pesquisadoras como habilidades importantes para a co-construção do leitor.

As pesquisadoras afirmaram que durante as sessões de leitura, as crianças tiveram amplas oportunidades de analisar, fazer previsões e discutir acerca dos principais eventos e personagens das histórias. As autoras concluíram que essas oportunidades contribuíram sobremaneira para os resultados positivos do estudo. Concluíram, ainda, que a leitura interativa de histórias parece ser uma excelente estratégia metodológica para turmas da educação infantil, sobretudo para crianças de baixo poder aquisitivo, as quais não dispõem de material de leitura em seus lares.

3.5 A Participação da Família e Escola no Processo de Leitura e Escrita

Partindo das idéias construtivistas e dos estudos mencionados anteriormente, o desenvolvimento da leitura e escrita das crianças pequenas pode ser favorecido com o contato com materiais escritos, a audição de histórias mediadas por adultos, principalmente, professores e pais. Entre os poucos estudos encontrados, podemos nos reportar aos resultados do estudo realizado por Rego (1994), qual nos pareceu muito próximo ao um estudo longitudinal apresentado a seguir.

Rego (1994) relatou que acompanhou sistematicamente sua filha Fabiana entre 4 e 7 anos de idade, buscando identificar o trabalho de co-construção e descoberta da língua escrita por parte da criança no ambiente naturalístico. Os dados foram registrados por meio de gravações e anotações em diário. Fazia parte da rotina de Fabiana desde os 2 anos de idade ouvir histórias lidas por ela sem adulteração da linguagem dos livros.

Aos 4 anos, Fabiana julgava que ler uma história significava falar como estava escrito no livro. Nesse período, os livros que Fabiana dizia saber ler eram aqueles que tinha memorizado a

maior parte da história. A partir do interesse de contar a história como estava escrita no livro Fabiana começou a internalizar a língua escrita. Aos 5 anos, mostrou-se capaz de recriar a história, seguindo a estrutura do texto escrito. Em suas “pseudo-leituras”, assumia padrões da língua escrita. Ao ingressar na escola no período de alfabetização, Fabiana explicitava diversas descobertas sobre a língua escrita. Por exemplo, reconhecimento de letras, estruturar frases oralmente e criar histórias imaginárias com início, meio e fim. Tais descobertas foram essenciais para Fabiana alfabetizar-se na 1ª série.

Os dados apresentados não só contribuem para esclarecer como a interação da criança pequena com ‘outros’ sociais pode promover descobertas sobre a língua escrita, bem como permite lançar a idéia de que estas descobertas envolvem diferentes aspectos do desenvolvimento infantil no processo do aprender ler e escrever.

Rego (1994) afirmou que a prática de leitura e escrita nos contextos familiares pode dar pistas interessantes para a alfabetização das crianças. Rego sugeriu, ainda, que o desafio para a escola é descobrir formas de incorporar às práticas pedagógicas, atividades que possibilitam o desenvolvimento humano infantil e a aprendizagem da leitura e escrita de forma competente, principalmente, para crianças oriundas de contextos considerados desfavoráveis.

Outro estudo realizado por Carraher e Rego (1984) com um grupo de 40 crianças de baixa renda em Recife evidenciou uma relação entre a exposição da criança à leitura, a participação delas em brincadeiras com lápis e papel em seus lares e o sucesso escolar.

Topping (1989, 1994) descreve em seus estudos, apesar de não serem nacionais, os resultados positivos de um procedimento de leitura conjunta com a família, elaborado por ele e testado com várias famílias em vários contextos culturais. O autor relata que desde suas primeiras pesquisas em ambientes escolares teve como objetivo promover a participação das famílias no processo de aprendizagem dos filhos. No contato com as escolas, observou que a parceria entre escola e família não é algo simples. De um lado, percebeu resistência da escola promover a participação da família na escola. Por outro, as famílias demonstram falta de clareza como podem contribuir com a aprendizagem dos filhos. No procedimento que denominou de *leitura conjunta*, definiu ações para as famílias participarem da aprendizagem dos filhos. A partir deste procedimento, os membros da escola deixaram de sentirem-se ameaçados com a participação da família e esta passou a acompanhar seus filhos na escola. Na *leitura conjunta*, o tempo gasto pela família é mínimo e simples, uma vez que sua tarefa é ouvir o filho ler pelo menos cinco minutos diariamente. A partir do êxito de seus estudos, Topping tem estimulado o pai ao invés da mãe, se este estiver presente no lar, realizar a *leitura conjunta* com o filho.

Nas sociedades modernas, ensinar a ler e escrever é em princípio uma missão da escola. Entretanto, os estudos apresentados que envolveram a família evidenciaram resultados positivos. Considerando que há poucos estudos envolvendo a participação das famílias no processo de aprendizagem dos filhos na educação infantil, discutir a relação escola-família é uma tarefa complexa, principalmente, quando a escola na maioria das vezes resiste em estabelecer-la de forma mais positiva e as famílias ficam perdidas sem saber que tipo de participação pode contribuir para o processo de aprendizagem dos filhos na escola. Acreditamos que o mais salutar é a construção de uma parceria entre escola-família com vistas à formação de leitores e escritores na educação infantil. A seguir, descrevemos os objetivos do presente estudo.

II – OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo investigar o processo de co-construção da leitura e escrita de um grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade de uma turma de jardim II de educação infantil em uma instituição comunitária do Paranoá - DF, a partir das interações entre crianças, pesquisadora e famílias no Projeto de Formação de Leitores e Escritores composto por dois subprojetos: A Hora do Conto e Escrita Significativas de Textos (SPHC) e o da Bolsa de Leitura (SPBL). Os objetivos deste estudo podem ser resumidos em:

1. descrever e analisar as regularidades dos processos interativos ocorridos entre pesquisadora e crianças no subprojeto “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos” – (SPHC) por meio das situações estruturadas (SEs) realizadas pela pesquisadora;
2. descrever e analisar a participação das famílias das crianças no subprojeto “Bolsa de Leitura (SPBL)”, as orientações para crenças e expectativas presentes no imaginário destas famílias em relação à aprendizagem de seus filhos;
3. descrever e analisar as concepções de leitura e escrita das crianças no início do estudo e as práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas por elas em seus lares; considerando usos, funções e gêneros textuais.

Tal análise buscou responder às seguintes questões:

Em relação às regularidades dos processos interativos desenvolvidos no subprojeto: A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos – SPHC por meio das situações estruturadas:

- Qual a contribuição deste Subprojeto para a co-construção da leitura e escrita das crianças da turma pesquisada?
- Qual o nível de participação das crianças nas atividades deste subprojeto?
- Quais as estratégias interacionais utilizadas pela mediadora (pesquisadora) na condução das atividades deste Subprojeto?

Em relação às concepções e as práticas socioculturais de leitura e escrita das crianças:

- Que concepções de leitura e escrita possuíam as crianças no início do estudo?
- Que práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciavam as crianças em seus lares, considerando usos, funções e gêneros textuais?

Em relação à participação das famílias no Subprojeto Bolsa de Leitura – SPBL, orientações para crenças e expectativas sobre a aprendizagem dos filhos:

- Quais orientações para crenças e expectativas estão presentes no imaginário das famílias, relativas à aprendizagem dos filhos?
- Como as famílias participaram do Subprojeto Bolsa de Leitura – SPBL?
- Como as famílias avaliaram sua participação no Subprojeto Bolsa de Leitura – SBPL?

Com estas questões, acreditamos que esta investigação responda a pergunta da pesquisa: Como é co-construída a leitura e escrita nesta turma de jardim II da educação infantil nesta instituição comunitária do Paranoá no Distrito Federal.

III - METODOLOGIA

3.1 Opções Teórico - Metodológicas

No presente estudo, as opções teórico-metodológicas adotadas foram a abordagem sociocultural construtivista, considerando que tal abordagem filia-se à metodologia qualitativa e interpretativa e o método de análise microgenética, uma vez que o nosso interesse foi investigar os processos interativos na co-construção da leitura e escrita entre crianças, pesquisadora e famílias ocorridos no Projeto de Formação de Leitores e Escritores, a partir dos Subprojetos: A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos (SPHC) e o da Bolsa Leitura (SPBL), as concepções de leitura e escrita das crianças no início do estudo e as práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas por elas em seus lares. Tal proposta exigiu um contato mais direto com o grupo pesquisado e diversos ajustes ao longo da construção dos dados.

A nosso ver, a abordagem sociocultural construtivista, filada à matriz qualitativa responde mais adequadamente aos objetivos dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento Humano, considerando o próprio dinamismo da vida individual e coletiva que é mais rica que qualquer teoria, que qualquer pensamento e qualquer discurso que se pode elaborar sobre ele (Bauer & Gaskell, 2002). Portanto, este campo de conhecimento exige uma maior flexibilidade interpretativa por parte do pesquisador. Nesta perspectiva, Denzin e Lincoln (2000) definem a investigação científica de natureza qualitativa como uma atividade que situa o pesquisador no mundo do sujeito, tornando o mundo visível e o transformando, a partir de suas interpretações, práticas e materiais. O pesquisador atua, portanto, numa perspectiva naturalística do mundo, buscando investigar “as coisas” com a intenção de dar sentido e interpretar os fenômenos à luz do significado que as pessoas lhes atribuem.

Desta forma, os estudos da Psicologia são marcados pela interpretação, uma vez que a relação entre subjetividade e objetividade corrobora para a construção do conhecimento gradativamente. Subjetividade e objetividade são aspectos indissociáveis de um mesmo sistema, portanto, não justifica qualquer separação entre eles, a não ser com base na noção de “separação inclusiva” (ver definição deste conceito no capítulo 1), defendida por Valsiner e Cairns (1992). Neste sentido, a perspectiva sociocultural construtivista que embasa este estudo, entende a intervenção do pesquisador como algo objetivo e subjetivo. Por exemplo, desde o início da construção teórico-metodológica, o pesquisador já deixa transparecer a linha teórica de seu estudo (objetividade), mas também suas orientações para crenças, ideologias (subjetividade). A interpretação dos fenômenos torna-se também mais rica a partir do entrelaçamento da objetividade e subjetividade e da diversidade de informações nos diferentes momentos da investigação. Tais características permitem o surgimento de novos contextos teóricos, os quais vão se definindo e redefinindo ao longo da própria interpretação (Branco & Rocha, 1998).

Outro modelo interpretativo do desenvolvimento humano e de análise qualitativa foi proposto por Gaskins, Miller e Corsaro (1992), os quais destacaram a importância dos significados culturais e a caracterização dos participantes como sujeitos ativos. Três aspectos fundamentais foram destacados neste modelo: a) a contextualização dos significados e do desenvolvimento; b) os processos ativos e afetivos na construção de significados; e, c) o poder da linguagem na constituição dos sujeitos.

Em consonância com essa orientação interpretativa, Branco e Valsiner (1997) e Bruner (1977) afirmam que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas mediada pela interação com o outro social. É por meio dessa interação social do indivíduo com a sua cultura que vão sendo construídas as interpretações, os significados e as visões de mundo. O sujeito vai se construindo como pessoa e ao mesmo tempo construindo o conhecimento que precisa para viver no coletivo, transformando a si próprio e a sua cultura.

A pesquisa qualitativa na perspectiva co-construtivista da Psicologia do Desenvolvimento Humano, de acordo com Branco e Valsiner (1998), surge da síntese das principais teorias sociogenéticas e do construtivismo piagetiano, já abordadas no capítulo 1, na tentativa de

encontrar “caminhos explicativos para a constituição de indivíduos originais e singulares, a partir da forte e significativa influência exercida sobre a criança em desenvolvimento pelo contexto sócio-histórico-cultural, no qual ela está inserida” (p. 24).

Desta forma, para desvelar fenômenos complexos e multifacetados, a Psicologia do Desenvolvimento tem recorrido ao método microgenético, inscrito em uma interpretação denominada de análise microgenética. Este método tem como principal preocupação, como observam Branco e Valsiner (1997), resolver um dos dilemas da Psicologia. Isto é, integrar teoria e método sem perder a unidade entre esquema teórico e atividades das pesquisas empíricas. O método microgenético caracteriza-se, de acordo com Góes (2000), como uma

construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (p.9).

Este método tem sido empregado de maneira bastante adequada aos estudos que se propõem compreender mudanças ou transições dos processos de desenvolvimento humano, uma vez que permite ao pesquisador analisar as seqüências do processo de transição/mudança, levando em conta o contexto cultural e social. Embora Vigotski não tenha denominado sua proposta de investigação de método microgenético, Wertsch e Hickmam (1987) afirmam que o método praticado nos dias de hoje preserva, ainda, princípios muito semelhantes à proposta de Vigotski.

Para Siegler e Crowley (1991), o método microgenético tem permitido ao pesquisador analisar o fenômeno da mudança e da transição, usando tanto a abordagem qualitativa quanto à quantitativa. Tal flexibilidade metodológica tem permitido, ainda, o pesquisador analisar “as condições em que essas mudanças ocorrem e produzir informações sobre os estágios de transição, que de outra forma talvez não pudessem ser analisados” (p.254).

O método microgenético tem sua origem na sociogênese e caracteriza-se pela observação do fenômeno estudado durante todo o período de construção de dados, buscando verificar mudanças e/ou transições, tais como: a) alta densidade das observações; e b) intensiva análise do fenômeno estudado (passo a passo), a fim de inferir, no processo, mudanças quantitativa e qualitativamente.

O pesquisador que opta por este método de construção de dados pode planejar uma situação estruturada com o objetivo de fazer emergir a ocorrência de um determinado fenômeno. Este procedimento é minuciosamente registrado por meio de instrumento, neste caso, a gravação em vídeo é a mais indicada, pois é capaz de registrar com mais fidelidade o significado de cada momento da seqüência observada. Esta seqüência de ações pode ser observada posteriormente com ou sem a presença do sujeito participante do estudo empírico. Vale ressaltar que estas condições de registro permitem ao pesquisador analisar diversas vezes a emergência da mudança e reelaborar sua análise a cada nova leitura com a intenção de produzir resultados mais qualitativos.

Portanto, neste método, a observação é considerada um instrumento fundamental para o pesquisador compreender o contexto em que está inserido o seu objeto de estudo, mediado por sua intuição, seus pressupostos epistemológicos e o fenômeno estudado.

Sintetizando a concepção do método microgenético, este pode ser visto como um processo sistêmico que engloba tanto as concepções de mundo, a experiência intuitiva do pesquisador, quanto o fenômeno, o método, os dados e à teoria. Este processo de investigação, orientado por metas de produção de conhecimento, utiliza procedimentos de intervenção, buscando provocar a emergência dos fenômenos delineados nas investigações (Branco & Rocha, 1998; Branco & Valsiner, 1997). Outra vantagem deste método diz respeito à possibilidade de o pesquisador poder planejar e redefinir seu percurso metodológico, a partir da observação do fenômeno estudado. Tais características não estão presentes em outros métodos de investigação, acarretando muitas vezes prejuízos, como por exemplo, o abandono do estudo ou resultados com a qualidade não desejada.

Acreditamos que esta metodologia de pesquisa responde às especificidades de nosso objeto de investigação. Em consonância com a perspectiva sociocultural construtivista utilizada no LABMIS, planejamos para este estudo procedimentos tais como: análise de documentos e relatórios da instituição, uma sondagem da leitura e escrita das crianças no início do estudo, observações das aulas, entrevistas semi-estruturadas com a professora e as famílias e a aplicação do Projeto Formação de Leitores e Escritores.

Quando aplicamos o procedimento da sondagem da leitura e escrita das crianças no início do estudo, nos orientamos pelos princípios da metodologia qualitativa buscando compreender a concepção delas sobre o processo do ler e escrever. Estudos desenvolvidos por Kramer (2002), Pinto e Sarmiento (1997), Montandon (2005) e Corsaro (2005) apontam dificuldades de se trabalhar com crianças tanto em relação aos aspectos metodológicos quanto às questões éticas. Entretanto, estes mesmos trabalhos destacam que tal complexidade não deve desencorajar os pesquisadores de incluir as crianças como participantes ativos, ao contrário, orientam procedimentos metodológicos que captam a expressão da ação da criança. Pinto e Sarmiento (1997) ressaltam, ainda, que “*o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente*” (p. 25).

Com as entrevistas da professora e das famílias das crianças, seguimos os mesmos princípios metodológicos anteriores com a intenção de compreender o significado do ler e do escrever presentes no imaginário destes adultos que interagem mais diretamente com as crianças. O contexto interativo da entrevista é um momento, no qual entrevistador e entrevistado co-constroem ativamente os significados, guiados pelos seus limites sociais, perspectivas e interpretações dos eventos que ocorrem durante a entrevista (Branco & Valsiner, 1997). Nesse processo interpretativo, os participantes produzem novos entendimentos, “o que leva os investigadores dos processos interativos usarem a dimensão semiótica da fala como indicadores de cada orientação para objetivos individual” (Branco & Valsiner, 1997, p. 54). Nesta perspectiva, as possibilidades de construção de significados a partir da entrevista são mais amplas que procedimentos como questionários com questões objetivas. A interpretação da entrevista pressupõe uma atitude mais flexível do pesquisador em relação à categorização das respostas construídas pelo entrevistado.

Já no Projeto de Formação de Leitores e Escritores que é composto por dois subprojetos: 1) a “Bolsa de Leitura”- (SPBL), realizado pelas famílias e o 2) “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos” (SPHC), realizado pela pesquisadora. Embora sejam procedimentos diferentes, os objetivos se entrelaçam. Isto é, buscamos apreender o processo de co-construção da leitura e escrita das crianças da turma de jardim II de educação infantil da instituição comunitária em que foi realizada a pesquisa empírica. Na análise do primeiro subprojeto, nos orientamos pelos princípios da pesquisa qualitativa e no segundo, pelos princípios do método microgenético, por meio das situações estruturadas. Apesar do método microgenético e seus princípios serem mais orientados para a apreensão de mudanças cognitivas dos participantes da pesquisa (Branco & Valsiner, 1997), os pesquisadores do LABMIS têm utilizado de maneira mais flexível, a fim de criar uma *ampliação metodológica* para estudar o desenvolvimento humano. Tal flexibilidade, a partir da perspectiva sociocultural construtivista, tem possibilitado estudos inovadores no campo da Psicologia do Desenvolvimento Humano neste centro de pesquisa. A seguir, apresentamos os procedimentos do estudo empírico.

3.2 O Estudo Empírico

O presente estudo empírico foi realizado em uma instituição comunitária, criada em 1987, na cidade do Paranoá – DF. A partir do parecer favorável da Comissão de Ética da UnB, emitido no ano de 2004, realizamos os contratos e contatos; elaboramos os procedimentos de construção de dados: a análise documental, as observações em sala de aula, a sondagem inicial da leitura e escrita com as crianças, as entrevistas com a professora e as famílias, Projeto de “Formação de Leitores e Escritores e construímos os procedimentos de análise e discussão dos resultados que encontram-se descritos a seguir.

3.2.1 Contexto da Pesquisa

A instituição em que foi realizada a pesquisa empírica foi criada com o objetivo de fomentar a organização dos moradores em torno de seus problemas sócio-políticos, bem como o desenvolvimento de ações sócio-educativas com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. É dirigida por um grupo de pessoas da comunidade que, por sua liderança e participação ativa, é escolhido por meio de eleição direta com voto de seus associados para os cargos de Presidente, Vice-presidente e Diretores. Os sócios, em sua maioria, são moradores do Paranoá. Entretanto, participam, também, na elaboração e no desenvolvimento do plano de trabalho da instituição, professores, alunos e ex-alunos da Universidade de Brasília, entre os quais estou presente desde o início da fundação da instituição e outras instituições com convênios e prestação de serviços principalmente na área de educação e saúde.

3.2.2 O CEDEP e a Educação Infantil

Ilustração 1 – A Instituição do CEDEP



Como aconteceu historicamente na maioria das instituições comunitárias no Brasil, o CEDEP iniciou, em 1990, o atendimento de crianças de 2 e 6 anos, pressionado pela necessidade premente das mães - alunas das turmas de alfabetização de jovens e adultos da própria instituição - que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos. Este atendimento começou, então, com um sistema de rodízio organizado pelas mães, associadas da instituição e assumido por aquelas que não estavam trabalhando fora, para ficar “tomando conta” de 20 crianças que vivenciavam essa situação. O atendimento restringia-se aos cuidados com alimentação, higiene e brincadeiras, organizadas e negociadas pelas crianças maiores.

Logo, a reflexão política que marcava esta instituição levou o grupo tomar a decisão de investir na qualidade do atendimento dado a estas crianças, agregando a este atendimento à dimensão educativa. Com o propósito de apoiar pedagogicamente essa atividade, em 1991, a Faculdade de Educação – FE/UnB, que já era parceira no trabalho de alfabetização de jovens e adultos, ampliou sua atuação, envolvendo mais um professor e estudantes como bolsistas de extensão. Quanto ao apoio financeiro, a instituição firmou convênio durante sete anos com a entidade filantrópica, Visão Mundial. Ao longo destes anos, o atendimento das crianças de 2 a seis anos contou, também, com o apoio de outras instituições. Hoje, o CEDEP tem tido dificuldades de estabelecer parcerias que resultem em apoio financeiro. Sem este apoio, o atendimento requer das famílias o pagamento de uma mensalidade. Essa exigência reduziu o número de crianças atendidas.

Em 2004, foram matriculadas 60 crianças distribuídas em três turmas: uma de Maternal II com dezesseis crianças (matutino) na faixa etária de 2 e 3 anos de idade e duas de Jardim II com crianças entre 4 e 5 anos de idade. A do matutino tinha oito crianças e a do vespertino, doze. A falta de apoio financeiro tem gerado, também, grande rotatividade dos professores da educação

infantil no CEDEP. As pessoas, que têm assumido o cargo de professor, são jovens que concluíram o curso de magistério em nível de ensino médio recentemente com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula ou ainda pessoas, que trabalharam como auxiliares em creche, sem formação educacional. Como vimos no tópico 2 do capítulo 1, esta situação é, ainda, muito presente nas instituições privadas de caráter filantrópico e comunitário.

3.2.3 Contatos e Contratos

A Instituição, Professora e Turma

Para iniciar este estudo foi realizada uma reunião formal, no início de fevereiro de 2004, com a presidente, a coordenadora e uma das professoras da educação infantil da instituição, a pesquisadora e a professora orientadora deste trabalho. Nessa ocasião, em virtude das férias escolares, não foi possível conhecer os demais professores, com os quais poderia ser desenvolvido o trabalho de pesquisa. Nessa reunião, após discussão dos objetivos da pesquisa apresentados pela pesquisadora, os membros da instituição manifestaram a concordância com a realização do estudo (Termo de aceite – Anexo 2). Em seguida, fomos convidadas para participar da primeira reunião pedagógica do ano letivo que seria realizada em 01/03/04.

Nesta reunião pedagógica foi definido que a turma B do jardim II do turno vespertino e sua respectiva professora participariam do estudo. Foi combinado com a professora e a coordenadora da instituição que faríamos observações em sala de aula uma ou duas vezes por semana, nos dias e horários considerados mais adequados por elas. Combinamos, ainda, que realizaríamos entrevistas com a professora, consultaríamos documentos disponíveis na instituição, tais como, fichas de matrículas das crianças e relatórios, e realizaríamos uma sondagem inicial com as crianças para verificar o nível de leitura e escrita.

As Famílias

O primeiro contato com as famílias das crianças foi realizado na ‘reunião de pais’, promovida pela coordenação pedagógica da instituição em 17/04/2004. Esta reunião teve como objetivos: a) apresentar a proposta pedagógica a ser desenvolvida naquele ano letivo; b) discutir a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos e por último; e c) apresentar a proposta deste estudo.

Explicamos em que consistia o estudo pretendido e a forma de participação da família. Todas as famílias da turma definida para o estudo estavam presentes e expressaram interesse em participar, com exceção de uma mãe, que alegou que sua família não gostava de se engajar em atividades desta natureza. Diante disto, solicitamos às famílias, a autorização para filmar as crianças em sala de aula, inclusive a mãe que não concordou em participar do estudo (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Anexo 3). Comprometemo-nos marcar previamente as entrevistas com as famílias e informamos que esta ocorreria em seus lares e no horário mais adequado possível.

3.3 Materiais e Equipamentos utilizados na Construção e Análise dos Dados

Para realizar a construção dos dados das observações em sala de aula e atividades do subprojeto: “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos (SPHC)” foram utilizados os seguintes equipamentos: câmera filmadora JVC, modelo - TRV 130 e as entrevistas com a professora e as famílias, gravador sony (áudio). Para a análise dos dados, resultados e composição do relatório de pesquisa: vídeo-cassete, adaptador, microcomputador, impressora, televisor, câmera fotográfica digital, fitas cassete e de vídeo. Para realizar as atividades pedagógicas do Projeto Formação de Leitores e Escritores: livros de literatura infantil, tapete, papéis de diversos tipos e cores, lápis de cor, giz de cera, cartolina, papel cartão (diversas cores)

bailarina, durex, cola, TNT, papel A4. Para executar a confecção da bolsa de leitura: juta, dobraduras, caderno de registro de leitura.

3.4 Participantes

Participaram deste estudo onze crianças da turma B do jardim II, as famílias, mais especificamente, onze mães, uma delas mãe substituta (Mãe/Subst), quatro pais, uma avó, a professora e a pesquisadora. Os dados apresentados, no Quadro 1 a seguir, foram construídos a partir dos seguintes procedimentos: no caso das crianças: a) consulta às fichas de matrícula; b) entrevistas com as famílias; e c) observações em sala de aula. No caso das famílias a partir da primeira entrevista semi-estruturada realizada em seus lares.

3.4.1 O Grupo de Crianças e suas Famílias

Das onze crianças que participaram deste estudo, cinco eram meninas e seis, meninos, na faixa etária entre 3 anos 10 meses e 5 anos 7 meses de idade. O critério de inserção das crianças nesta turma foi apenas o da idade (mês de março) como na maioria das instituições de educação infantil no Brasil. Isto é, o jardim II destina-se às crianças entre 4 e 5 anos de idade. Entretanto, a criança com 3 anos e 10 meses foi incluída em caráter excepcional, tendo em vista a necessidade dos pais trabalharem neste turno e esta apresentava bastante autonomia e independência em suas ações para a idade. Na avaliação da Coordenação da instituição, incluí-la na turma com crianças de 2 anos poderia não ser muito interessante para sua aprendizagem. Uma das crianças, apesar de ter participado das gravações durante as observações e do subprojeto “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos” não foi considerada como sujeito deste estudo, como já mencionamos anteriormente (ver item 3.2.3 Contatos e Contratos), uma vez que sua mãe não concordou em participar do estudo.

O contato para a construção dos dados de Alberto foi feito diretamente com a responsável, denominada aqui, de mãe substituta, mas não é sua parenta. Esta criança mora apenas com o genitor, cuja jornada de trabalho era bastante longa, não permitindo, inclusive, muito contato com a criança. A mãe biológica deixou o lar logo após o nascimento da criança e não manteve mais nenhum contato com o ex-companheiro e o filho. Esta mãe substituta foi contratada pelo pai para cuidar da criança e acompanhá-la em relação aos assuntos escolares, como, levar à escola, fazer as tarefas indicadas para casa e participar das reuniões pedagógicas.

A seguir são apresentadas, no Quadro 1, as características das crianças e de suas famílias relativos à escolaridade, à ocupação profissional, à origem e sua renda familiar. Para resguardar a identidade das crianças, estas são identificadas com nomes fictícios.

Quadro 1 – Características das crianças: idade e sexo e das famílias: idade, escolaridade, ocupação profissional, origem e renda familiar

Criança	Sexo	Idade	Famílias	Idade	Escolaridade	Ocupação profissional	Origem	Renda familiar*
1.Sandra	F	4a 10m	Pai	26	NS (incomp)	Carteiro	DF	4 sal
			Mãe	33	NM (comp)	Atend. Consult. odont.	TO	
2.Helena	F	4a 10m	Mãe	47	NF (incomp)	Dona de casa	PE	3 sal
3.Ana			Pai	40	NF (incomp)	Func. Público	DF	
	F	3a 10m	Mãe	34	NF (incomp)	Balconista	MA	4 sal
4.Bruna	F	4a 6m	Mãe	29	NM (comp)	Serv. Limpeza (empresa)	MA	2 sal
5.Bia	F	4a 8m	Pai	48	NF (incomp)	Tapeceiro	MA	3 sal
			Mãe	45	NF (incomp)	Dona de casa/Costureira	PI	
6.Enio	M	5a 2m	Mãe	42	NF (incomp)	Vend. (roupa)	BA	6 sal
						Dona de casa		
7.Lucio	M	5a 1m	Mãe	23	NF (incomp)	Dona de casa	DF	2 sal
8.Silvio	M	5a 4m	Mãe	47	NM (comp)	Dona de Casa	PI	3 sal
9.Antonio	M	5a 4m	Mãe/Subt	34	NF (incomp)	Emp. doméstica	PB	2 sal
10.Alberto	M	5a 7m	Mãe	22	NF (incomp)	Dona de casa	PI	3 sal
			Avó	43	NF (incomp)	Costureira	PI	
11.Jorge	M	5a 7 m	Pai	37	NF (incomp)	Mecanógrafo	CE	3 sal
			Mãe	33	NF (incomp)	Vend. /dona de casa	MG	

Salário mínimo vigente à época R\$ 260, 00 reais.

No Quadro 1, as crianças foram relacionadas por ordem de idade, coincidindo que as meninas são todas mais novas que os meninos. Os familiares aparecem na ordem em que a criança foi apresentada. O registro “Pai e Mãe” indica que os pais participaram conjuntamente da entrevista. Da mesma forma a “mãe e avó”. Nos demais casos, o registro “Mãe” ou “Mãe/Subt” indica que apenas estas responderam à entrevista. Do grupo apenas as mães de Alberto e Bruna encontravam-se separadas do pai das crianças.

Adotou-se a seguinte nomenclatura para categorizar a escolaridade dos familiares: NS (incomp) - Nível Superior incompleto; NM (comp) - Nível Médio completo e NF (incomp) - Nível Fundamental incompleto. Observamos, portanto, que entre os membros do grupo, doze deles, incluindo a mãe substituta e a avó, não completaram o ensino fundamental. Três mães possuíam o ensino médio completo e um dos pais ingressou no ensino superior no curso de Pedagogia na UnB. Dentre os que não completaram o ensino fundamental, três frequentaram a escola até a 4ª série, quando eram crianças e nunca mais voltaram a estudar. Um casal foi alfabetizado depois de adultos, um deles teve acesso à escola quando criança, mas não aprendeu a ler nem escrever e o outro não participou de qualquer experiência escolar. Este último estudou, depois da alfabetização, prosseguiu até a 4ª série e o primeiro encerrou sua participação na escola no nível de alfabetização.

Quanto às ocupações profissionais no período da pesquisa eram bastante diversificadas, principalmente, entre os homens. Dos quatro que participaram da primeira entrevista, cada um tinha uma ocupação diferente. Seguindo a ordem que aparece no Quadro 1, o primeiro trabalhava como carteiro nas Empresas dos Correios; o segundo era funcionário público do GDF, desempenhava a função de porteiro, o terceiro era tapeceiro autônomo e, o último era mecanógrafo junto a um sindicato patronal do Distrito Federal.

Em relação ao grupo de mulheres, as ocupações eram menos diversificadas. Foi possível constatar que a ocupação como dona de casa predominava. Isto é, a principal ocupação de nove delas era o trabalho doméstico. Destas, quatro exerciam duplas funções: donas de casa/vendedoras de roupas e donas de casa/costureiras. As demais desenvolviam atividades diferentes, seguindo a ordem que aparecem no Quadro 1, uma delas era atendente em um consultório odontológico, a outra trabalhava como agente de limpeza em uma empresa particular e a terceira era balconista em um comércio de café. Com exceção das donas de casa, a empregada doméstica, as vendedoras de roupas, as costureiras e o tapeceiro, os demais participantes trabalhavam no Plano Piloto. E como a maioria dos moradores de qualquer capital do país saía cedo de casa e só retornavam no início da noite.

A renda familiar era bastante variada e o poder aquisitivo alterava-se em função do número de pessoas na família. À época do estudo, as famílias recebiam entre dois e seis salários mínimos. Constatamos que três famílias recebiam dois salários mínimos; cinco contavam com três salários; duas, com quatro salários e apenas uma declarou que sua renda familiar aproximava-se de seis salários mínimos, pois conta com o salário das filhas mais velhas que já são estão integradas ao mercado de trabalho.

A origem dos familiares é predominantemente de migrantes. Dos 13 migrantes, incluindo a avó e a mãe substituta, onze são da região nordeste e os outros dois dos Estados de Tocantins e Minas Gerais. Estes declararam, ainda, que vieram para o Planalto Central em busca de melhores condições de vida e trabalho e três nasceram no Distrito Federal. Entretanto, os migrantes já residiam no Distrito Federal entre 8 e 26 anos e no Paranoá aproximadamente entre 6 e 20 anos. Do grupo, quinze pessoas afirmaram que passaram a residir no Paranoá a partir de 1989. Isto é após a transformação da Vila Paranoá em cidade. Apenas a mãe de Lúcio declarou que mora nesta área há 20 anos. Sua primeira casa (barraco) foi construída ainda na Vila Paranoá.

Foi possível observar com base no Quadro 1, que as mães, na cultura brasileira, ainda ocupam-se mais que os pais dos cuidados e da educação dos filhos pequenos. Entretanto, não podemos deixar de ressaltar a participação de quatro pais (homens) nessa primeira entrevista e pelo menos em seus discursos demonstraram preocupações e cuidados com o desenvolvimento dos filhos. Apresentamos a seguir dados da Professora da turma, os quais foram construídos a partir da primeira entrevista semi-estruturada (15/04) e das observações em sala de aula.

3.4.2 A Professora

A professora da turma, identificada aqui como P, é natural do município de Santa Luz – PI e estava, à época, com 23 anos de idade, casada desde 2002 com um morador do Paranoá e associado ao CEDEP. cursou o ensino médio - magistério na Escola Normal em sua cidade de origem, entre os anos de 1995 e 1998. Sua primeira experiência no magistério foi como auxiliar de uma professora do Jardim II, quando ainda era estudante do 2ª série, continuando nesta função por mais dois anos, em turmas de Jardim I e III. Em 2001 migrou sozinha para o Distrito Federal em busca de melhores condições de trabalho e estudo.

Sua primeira experiência de trabalho no DF foi como babá de uma criança de dois anos. No início de 2004, P foi aceita como professora do CEDEP, com base nos critérios de que ela aceitava a baixa remuneração mensal oferecida pela instituição. Essa, então, foi sua primeira experiência como professora regente. Esta experiência, segunda a entrevistada, trouxe diversos desafios. Um deles foi realizar o planejamento pedagógico sozinha, tendo em vista que o planejamento realizado nos encontros coletivos com os demais professores era muito amplo, definindo apenas atividades relacionadas às datas comemorativas e às festas da instituição. O segundo desafio, considerado, aqui, como consequência do primeiro, foi a elaboração das atividades pedagógicas para a turma, levando P a justificar que a dificuldade era a falta de condições de trabalho da instituição.

Na primeira entrevista (15/04), P relatou que o nível de conhecimento das crianças estava muito aquém para a faixa etária e por isto estava “*muito perdida*” e “*ansiosa*” com dificuldade de definir “*o que trabalhar com a turma*”. P deixou transparecer também, seu receio de não contribuir com a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, advir cobranças tanto por parte das famílias quanto da instituição.

Com essas dificuldades e a pressão para dar respostas às crianças, P mobilizou conhecimentos adquiridos em sua formação no Magistério, e, sobretudo, na experiência como auxiliar de professora na escola particular, lembrando que “*crianças entre 4 e 5 anos de idade já reconheciam todo o alfabeto, escreviam o nome autonomamente, liam e escreviam algumas palavras*”. P decide, então, definir as atividades pedagógicas para essa turma pautada em sua experiência na escola particular, incluindo conhecimentos matemáticos e de ciências da natureza.

Entretanto, a professora, desde que chegou ao DF, tentou ingressar em um curso superior. Inicialmente foi aprovada em uma seleção para o curso de jornalismo em uma faculdade particular. Naquele momento não pode realizá-lo devido ao alto custo.

Com a experiência vivida no CEDEP, P relatou que se descobriu educadora. Seu interesse mudou para o curso de Pedagogia. Durante o convívio com P, observamos seu esforço para alcançar seus objetivos. Fez dois concursos públicos, mas não aprovada. Iniciou um curso de inglês, que logo teve de abandonar, tendo em vista o aumento da mensalidade. Até que, finalmente quando encerraram as atividades escolares de 2004, P arranhou novo emprego em um escritório, que lhe permitia arcar com os custos da mensalidade de um curso superior em uma instituição privada. Portanto, deixou a instituição para perseguir seu objetivo que começou a ser realizado no segundo semestre de 2005, quando ingressou no curso de Pedagogia em uma faculdade particular do Distrito Federal.

A seguir apresentamos os dados da pesquisadora, os quais foram construídos a partir de seu próprio depoimento quando da inserção na instituição e da condução do procedimento Projeto de “Formação de Leitores e Escritores” junto com as crianças neste estudo.

3.4.3 A Pesquisadora

Como já foi mencionado neste estudo (ver item 3.2.1 Contexto da Pesquisa neste capítulo), participei na construção e desenvolvimento do plano de trabalho desta instituição desde a sua fundação, à época, como estudante de graduação do curso de Pedagogia no Projeto de alfabetização de jovens e adultos. Concomitantemente ao trabalho de alfabetização de jovens e adultos no Paranoá atuava como professora de educação infantil e das séries iniciais na

rede de ensino público do DF desde a década de 80. Em 1992, conclui a graduação em Letras também nesta Universidade, direcionando ainda mais meu interesse para a formação do leitor/escritor. Hoje, com 27 anos de experiência profissional ligada ao Magistério, atuo como Professora do Curso de Pedagogia/UnB, trabalhando com disciplinas da área de Linguagem, tais como: Processo de Alfabetização, Orientação de Estágio Supervisionado (séries iniciais e educação de jovens e adultos) e a Formação do Professor Leitor na interação com crianças. Esta última disciplina tem como preocupação relacionar a teoria à prática no que diz respeito à formação do professor-leitor e leitor-criança e a brincadeira no desenvolvimento infantil.

Desde o início do curso de Doutorado, meu interesse foi realizar o estudo empírico nesta instituição com crianças da educação infantil, procurando compreender o processo de co-construção da leitura e escrita vivenciado ali por crianças e professores.

3.5 Procedimentos de Co-Construção dos Dados

Depois do estabelecimento dos contatos e contratos (ver item 3.2.3 contratos e contatos neste capítulo) foi iniciado o processo de construção dos dados a partir dos seguintes procedimentos: análise documental, observação em sala de aula; sondagem inicial da leitura e da escrita com as crianças, entrevistas semi-estruturadas com a professora e as famílias das crianças e o Projeto de “Formação de Leitores e Escritores”, o qual foi composto por dois subprojetos: “A Hora do Conto e da Escrita Significativa de Textos” - SPHC e o da “Bolsa de Leitura” - SPBL. Tais subprojetos ocorreram paralelamente, uma vez que seus objetivos se entrelaçavam. Isto é, os objetivos eram co-construir o processo de leitura e escrita na sala de aula e nos lares com as crianças. Apresentamos a seguir, o Quadro 2 com o resumo dos procedimentos utilizados neste estudo.

Quadro 2 – Procedimentos de Co-Construção dos Dados Utilizados neste Estudo

PROCEDIMENTOS DE CO-CONSTRUÇÃO DOS DADOS			
Procedimentos		Instrumentos	Objetivos
Análise documental		Análise de documentos fichas de matrículas das crianças	Caracterizar a instituição e obter informações sobre crianças e famílias.
Observações em sala de aula de 25/03 e 05/10/04 – 40 aulas, totalizando 45h58min		Registro diário de campo e câmera de vídeo	Compreender estratégias da Prática Pedagógica e estabelecer vínculo com o grupo observado
Sondagem inicial com as crianças	1º Momento - Escrita do nome e palavras (03/05 e 11/05/04)	Roteiro e registro com câmera de vídeo	Verificar nível da escrita
	2º Momento - Audição de histórias (13/05/04)	Registro com câmera de vídeo	Verificar interesse das crianças pela leitura
Entrevistas semi-estruturadas com as famílias	1ª entrevista (19/08 e 04/10/04), totalizando 510 min	Roteiro semi-estruturado	Compor as características das famílias, desvelar o significado da leitura e escrita para elas e práticas socioculturais de leitura e escrita.
	2ª entrevista (27/11 e 09/12/04), somando 34 min	Roteiro semi-estruturado	Avaliar com as famílias sua participação no subprojeto Bolsa de Leitura.
Entrevistas semi-estruturadas com a Professora	1ª entrevista (14/05/04) com duração de 37 min	Roteiro semi-estruturado	Construir dados pessoais e compreender a proposta de pedagógica da professora
	2ª entrevista (15/12/04) com duração de 46 min	Roteiro semi-estruturado	Oportunizar a professora auto-avaliar a sua Prática Pedagógica e o estudo empírico
Projeto de Formação de Leitores e Escritores	Subprojeto: A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos - SPHC	Onze situações estruturadas – leitura de livros literários e a escrita de textos pela pesquisadora	Co-construir a leitura e escrita com as crianças; Ampliar as formas de linguagens de leitura e escrita com as crianças
	Subprojeto: Bolsa de Leitura - SPBL	Leitura de textos literários pelas famílias para as crianças em seus lares	Oportunizar às famílias participar do processo de aprendizagem de seus filhos

Como podemos observar no Quadro 2, utilizamos seis procedimentos para co-construção dos dados deste estudo. Apresentamos a seguir estes procedimentos de forma mais detalhada.

3.5.1 Análise Documental

A análise documental teve como objetivo caracterizar a instituição em que foi realizado o estudo empírico no que diz respeito ao histórico, à estrutura física, aos serviços prestados, à organização pedagógica e administrativa, bem como obter dados para traçar as características das crianças e das famílias em relação ao endereço e com quem a criança morava por meio dos seguintes documentos disponibilizados pela Coordenação da instituição:

- Plano de Trabalho e Regimento da Instituição
- Relatórios da parceria CEDEP/UnB
- Fichas de matrículas das crianças deste estudo.

3.5.2 Observações em sala de aula

Foi acertado previamente com a instituição e a professora (ver item 3.2.3 Contatos e Contratos neste capítulo) que nas observações das aulas, privilegiaríamos atividades pedagógicas que envolvessem a leitura e escrita, as quais ocorriam normalmente entre 14h40 e 16h30. Entretanto, algumas aulas foram observadas integralmente com a intenção de estabelecermos a interação de forma mais efetiva com as crianças e a professora, bem como compreendermos a prática pedagógica. A seguir, no Quadro 3 apresentamos a descrição das aulas observadas por data, duração e tipo de registro.

Quadro 3 – Cronograma de Registro das Aulas Observadas, por data, duração e tipo de registro

Aulas Observadas							
Data	Aula	Registro	Dur (min)	Data	Aula	Registro	Dur (min)
25/03/04	1ª aula	Diário de campo	128	08/06/04	21ª aula	Câmera de vídeo	33
30/03/04	2ª aula	Diário de campo	94	09/06/04	22ª aula	Câmera de vídeo	102
01/04/04	3ª aula	Diário de campo	110	15/06/04	23ª aula	Câmera de vídeo	50
06/04/04	4ª aula	Diário de campo	90	17/06/04	24ª aula	Câmera de vídeo	56
08/04/04	5ª aula	Diário de campo	111	21/06/04	25ª aula	Câmera de vídeo	55
13/04/04	6ª aula	Diário de campo	104	22/06/04	26ª aula	Câmera de vídeo	57
15/04/04	7ª aula	Diário de campo	97	24/06/04	27ª aula	Câmera de vídeo	61
20/04/04	8ª aula	Diário de campo	101	27/06/04	28ª aula	Câmera de vídeo	56
22/04/04	9ª aula	Câmera de vídeo	69	29/06/04	29ª aula	Câmera de vídeo	55
27/04/04	10ª aula	Câmera de vídeo	80	06/07/04	30ª aula	Câmera de vídeo	57
29/04/04	11ª aula	Câmera de vídeo	64	09/08/04	31ª aula	Câmera de vídeo	61
05/05/04	12ª aula	Câmera de vídeo	58	12/08/04	32ª aula	Câmera de vídeo	56
06/05/04	13ª aula	Câmera de vídeo	38	19/08/04	33ª aula	Câmera de vídeo	33
12/05/04	14ª aula	Câmera de vídeo	18	24/08/04	34ª aula	Câmera de vídeo	64
13/05/04	15ª aula	Câmera de vídeo	54	31/08/04	35ª aula	Câmera de vídeo	47
18/05/04	16ª aula	Câmera de vídeo	57	09/09/04	36ª aula	Câmera de vídeo	50
20/05/04	17ª aula	Câmera de vídeo	59	13/09/04	37ª aula	Câmera de vídeo	51
25/05/04	18ª aula	Câmera de vídeo	91	21/09/04	38ª aula	Câmera de vídeo	63
27/05/04	19ª aula	Câmera de vídeo	113	29/09/04	39ª aula	Câmera de vídeo	49
01/06/04	20ª aula	Câmera de vídeo	54	05/10/04	40ª aula	Câmera de vídeo	57
Total			1700	Total			1058

Observa-se no Quadro 3 que o registro das oito primeiras aulas (25/03 a 20/04/04) foi feito em um diário de campo, perfazendo um total de 835 minutos, equivalente a 13 horas e 55 minutos. Depois da autorização dos pais, passamos a registrá-las com a câmera de vídeo no período de 22/04 a 05/10/04, resultando em 32 horas e 02 minutos de filme aproximadamente.

As aulas observadas somaram 40 aulas, resultando em 2758 minutos observados, correspondendo a 45 horas e 58 minutos. Cada aula foi brevemente sumarizada com base no trabalho esquematizado por Maciel (1996).

Podemos notar a partir do Quadro 3 que o tempo de observação da prática pedagógica foi bastante longo. Esta duração foi importante para observar os seguintes aspectos: 1) o processo de co-construção da leitura e da escrita realizado pelas crianças; 2) compreender as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora relacionadas ao objeto deste estudo; e 3) estabelecer vínculos com a professora e crianças.

É possível constatar que o número de aulas observadas no primeiro semestre foi bem maior que no segundo. Isto é, foram observadas 29 aulas entre os meses de março e junho e onze entre os meses de julho e outubro. Este fato requer uma explicação, no primeiro semestre tínhamos interesse em compreender a dinâmica da prática pedagógica. E no segundo semestre, desenvolvemos o Projeto Formação de Leitores e Escritores entre os meses de outubro e dezembro. Observamos, ainda, que o tempo de observação foi reduzido a partir da aula do dia 01/06, exceto a aula do dia 09/06 que tem seu registro de 102 minutos. A extensão do tempo de observação desta aula deveu-se ao fato de a professora ter realizado diversas atividades envolvendo a leitura e escrita de letras e famílias silabas, de números e de palavras. Esta última atividade caracterizou-se como um ditado, no qual as crianças utilizaram muito tempo para sua execução. A partir do segundo semestre, centralizamos as observações nas atividades de leitura e escrita. Por outro lado, a redução do tempo de observação pode ser explicada, ainda, pelo fato das crianças utilizarem menos tempo para a execução destas atividades, tendo em vista a aquisição de habilidades na resolução de problemas de escrita.

3.5.3 Sondagem Inicial da Leitura e Escrita das crianças

Numa tentativa de não obscurecer o olhar sobre o conhecimento das crianças em relação à leitura e escrita, decidimos realizar a sondagem com as crianças no início do estudo a fim de apreender o que elas entendiam sobre a leitura e escrita; como escreviam e se este grupo já tinha despertado seu interesse para leitura. A sondagem foi realizada em dois momentos distintos: A escrita do nome e de palavras e o da audição de leituras.

Primeiro Momento da Sondagem – A escrita do nome e de palavras

Este primeiro momento foi realizado nos dias 03/05 e 11/05/04, no qual as crianças escreveram “do seu jeito” o nome próprio e palavras ditadas pela pesquisadora relacionadas aos passeios no final de semana ou brincadeiras realizadas por elas. Quando percebemos dificuldades por parte da criança para expressar sobre os passeios, porque tinha ficado em casa, solicitamos que escrevesse sobre seus brinquedos ou brincadeiras de sua preferência ou outro assunto como foi o caso de Helena, em que a sondagem ocorreu no dia seguinte ao seu aniversário. Ela chegou à escola comentando sobre seu aniversário e os presentes que tinha recebido de parentes. Solicitamos, então, que Helena escrevesse palavras relacionadas ao tema aniversário. Participaram deste procedimento dez das onze crianças do estudo. Apenas Bruna não participou, uma vez que ingressou na escola a partir do segundo semestre.

As atividades deste momento da sondagem foram realizadas individualmente com cada criança em outra sala para que ficassem bastante tranquilas. Como as crianças conheciam bem o espaço da instituição, dirigiam sozinhas à sala em que este procedimento estava sendo realizado. Tal procedimento foi gravado em vídeo, totalizando 61 minutos. A seguir, apresentamos o Quadro 4 com a data, uma síntese da temática e palavras escritas por cada criança e o tempo de participação de cada uma neste procedimento.

Quadro 4 – Sondagem inicial da escrita do nome e de palavras por data e duração

Data	Criança	Temática/Palavras da escrita das crianças	Duração(min)
03/05/04	Helena	Aniversário: bolo – brigadeiro - refrigerante	6
03/05/04	Sandra	Brinquedos: boneca - Emilia – Juliana - piu-piu	5
03/05/04	Lúcio	Passeio (parque): balanço, escorregador - nome de uma tia	6
03/05/04	Enio	Passeio (clubes): nome de primas (gêmeas) - irmã - piscina – comida	6
03/05/04	Bia	Passeio (lago): nome das irmãs – lago - tubarão - golfinho	8
11/05/04	Antonio	Brincadeira: pega- pega- esconde – esconde	5
11/05/04	Alberto	Brincadeira: pic/pega – esconde/esconde – polícia/ladrão – pega/corda – pega/espada	8
11/05/04	Jorge	Brincadeira: biloca - bola – correr - vídeo game	5
11/05/04	Ana	Brinquedos: – nome das irmãs - ursinhos	6
11/05/04	Sílvio	Brincadeira: esconde-esconde - nome dos colegas	6
Total			61 min

Segundo Momento da Sondagem – A audição de leituras

O segundo momento da sondagem caracterizou-se como o da audição de leitura realizado a partir da leitura de dois livros infantis: *o Coelho Pensante* de Clarice Lispector e *A idéia Luminosa* de Carlos Fontona. A finalidade deste procedimento foi verificar o nível de interesse das crianças pela leitura. Nesta atividade, a professora prontificou-se fazer a leitura para as crianças. Diante da disponibilidade de P de atuar como leitora e como estratégia de estabelecer uma relação positiva, aceitamos sua participação. Entretanto, realizamos o planejamento conjuntamente e orientamos a atividade, incluindo que deveria fazer a leitura de forma descontraída, sentar-se no chão com as crianças para que elas pudessem começar a internalizar a leitura como uma atividade prazerosa.

Esta atividade ocorreu no dia 13/05/04, foi gravada em vídeo com duração de 23 minutos. Levando em conta os dois momentos da sondagem, o da escrita do nome e de palavras (61 min) e o da audição de leituras (23 min) este procedimento totalizou 84 minutos de gravação em vídeo.

3.5.4 Entrevistas com as Famílias das Crianças e a Professora

Entrevista com as Famílias das crianças

As famílias, neste estudo, participaram de duas entrevistas semi-estruturadas. As onze primeiras foram realizadas no período de 19/08 e 04/10/04, gravadas em áudio, perfazendo um total de 510 minutos gravados, conforme Quadro 5 e a segunda entrevista ocorreu em grupo no final do período de construção de dados, nos dias 27/11, 02/12 e 09/12/04.

A primeira entrevista, cujo roteiro encontra-se anexado neste trabalho (Anexo 6), teve como finalidade construir dados sobre a identificação pessoal, as concepções de educação presentes no imaginário deste grupo, o significado dado à leitura e à escrita, as expectativas em relação à escolarização dos filhos e às práticas socioculturais de leitura e escrita das famílias, incluindo os gêneros textuais e o lazer oferecido aos filhos. Privilegiamos, nesta entrevista, como lócus a residência das famílias, uma vez que um dos objetivos deste estudo era identificar práticas socioculturais de leitura e de escrita que as crianças vivenciavam, a partir de usos, funções e gêneros textuais presentes em seus lares.

No final desta entrevista, convidamos as famílias para participar do Subprojeto “Bolsa de Leitura”, cujo convite foi aceito por todas e com boa receptividade. A seguir, o Quadro 5 apresenta a data, os participantes e a duração desta primeira entrevista.

Quadro 5 – Primeira entrevista com as Famílias das Crianças, Data e Duração

Data	Criança	Famílias	Dur(min)
19/08/04	Helena	Marta – a mãe	43
19/08/04	Enio	Catia – a mãe	48
11/09/04	Ana	Jonas e Carmem – os pais	63
11/09/04	Sandra	Milton e Gloria – os pais	48
12/09/04	Bruna	Marivânia – a mãe	31
17/09/04	Jorge	Otávio e Solange - os pais	34
30/09/04	Bia	Martinho e Albertina– os pais	81
01/10/04	Alberto	Graça e Vitória – mãe e avó materna	36
01/10/04	Antonio	Mariana – mãe substituta	33
03/10/04	Lúcio	Claudiana - mãe	70
04/10/04	Sílvio	Sonia – mãe	33
Total			510 minutos

No Quadro 5 acima apresentado, é possível observar que sete entrevistas foram realizadas apenas com as mães das crianças, incluindo a mãe substituta e a outra com a mãe e avó materna, tendo em vista que a criança e sua mãe residem junto à avó. Quatro contaram com a participação dos pais. A duração das entrevistas variou entre 31 e 81 minutos.

A segunda entrevista ocorreu nos dias 27/11, 02/12 e 09/12/04 com as famílias organizadas em três grupos com base no roteiro (Anexo 7). Esta entrevista visou avaliar a participação da família no subprojeto “Bolsa de Leitura”. A entrevista com o primeiro grupo formado por quatro mães, foi gravada em vídeo e ocorreu em 27/11/04 ao final da reunião de pais na instituição, cada mãe avaliou sua participação no subprojeto. O segundo grupo foi entrevistado também na própria instituição em 02/12 e o terceiro em 09/12/04, as entrevistas destes últimos grupos ocorreram no final do período de aula das crianças. As entrevistas destes últimos grupos foram gravadas em áudio por solicitação das próprias mães, tendo em vista a disponibilidade de tempo e a não familiaridade com o equipamento da câmera de vídeo. O registro do tempo gravado em vídeo e áudio com todos as participantes foi de 34 minutos. A seguir no Quadro 6 são apresentados a data, o local da entrevista, o tipo de registro e a duração entrevista de cada grupo.

Das onze famílias participantes do estudo, apenas nove participaram desta segunda entrevista. Com as outras duas famílias não foi possível combinar um horário que atendesse a sua disponibilidade de tempo, apesar de ser uma entrevista rápida. Neste período, Glória estava em viagem para resolver assuntos familiares e Milton é carteiro e geralmente no mês de dezembro assume uma carga maior de trabalho. Carmem estava doente e Jonas, além de assumir as tarefas domésticas, estava cobrindo as férias de um outro servidor em seu trabalho.

Quadro 6 – Segunda entrevista com as famílias por data, local, tipo de registro e duração

Data	Grupos	Criança/Mães	Local/tipo de registro	Dur (min)
27/11/04	Grupo 1	Helena/Marta– mãe	Reunião na inst/vídeo	10
		Alberto/Graça – mãe		
		Bruna/Marivania – mãe		
		Lucio/Claudiana - mãe		
02/12/04	Grupo 2	Enio/Catia – mãe	Instituição/áudio	10
		Sílvio/Sonia – mãe		
		Antonio/Mariana – mãe subst		
09/12/04	Grupo 3	Bia/Albertina – mãe	Instituição/áudio	14
		Jorge/Solange - mãe		
-----	-----	Sandra/Milton e Gloria - pais	Não participaram	-----
-----	-----	Ana/Jonas e Carmem - pais	Não participaram	-----
Total				34 min

No Quadro 6 descrito acima, é possível observar que apenas as mães e a mãe substituta participaram desta segunda entrevista. O que pode ser explicado para este fato é que a entrevista do primeiro grupo ocorreu ao final da reunião de pais e as demais aconteceram ao final das aulas, quando eram as mães que assumiam a tarefa de buscar as crianças na escola.

Como já mencionamos anteriormente, em nossa cultura, as mães assumem maior responsabilidade com a educação das crianças pequenas.

Entrevistas com a Professora

Foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com a professora, gravadas em áudio. A primeira ocorreu no início do trabalho (14/05/04) com base em um roteiro (Anexo 4) a fim de construir dados sobre sua formação profissional, suas concepções sobre o processo de leitura e escrita de crianças nesta faixa etária, suas expectativas em relação à aprendizagem das crianças e à interação com as famílias.

As entrevistas foram realizadas na própria instituição com uma fala contínua. A primeira teve duração de 37 minutos e nesta oportunidade, a professora apresentou-se angustiada e ansiosa em relação ao planejamento e elaboração das atividades para a turma. Entretanto, durante na própria entrevista, quando foi questionada sobre o que gostaria de alcançar junto às crianças durante o ano letivo, sinalizou o percurso pedagógico que pretendia seguir.

Já a segunda entrevista foi realizada no dia 15/12/04, também com um roteiro (Anexo 5) no final do período de construção de dados do estudo com duração de 46 minutos. Nesta entrevista, as relações de confiança entre a professora e a pesquisadora estavam estabelecidas. Isto permitiu a professora ampliar informações pessoais e profissionais e auto-avaliar seu trabalho desenvolvido durante o ano letivo, bem como avaliar, também, o trabalho desenvolvido pela pesquisadora.

3.5.5 Projeto de Formação de Leitores e Escritores

O Projeto Formação de Leitores e Escritores é composto por dois subprojetos: “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos” e o da “Bolsa de Leitura”. A seguir, apresentamos os subprojetos.

Subprojeto “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos” - (SPHC)

O subprojeto “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos”- SPHC foi realizado por meio de situações estruturadas - (SEs) pela pesquisadora com a finalidade de co-construir a leitura e escrita das crianças. A decisão de incluir o subprojeto neste estudo foi reforçada com as observações da prática pedagógica e das entrevistas realizadas com a professora e as famílias deste grupo de crianças.

Neste subprojeto, foram realizadas atividades de leitura e escrita no período de 19/10 e 02/12/04, a partir de onze SEs, as quais tiveram duração variada, perfazendo um total de 1.298 minutos, correspondendo a 21 horas e 38 minutos. No planejamento deste subprojeto foi previsto a leitura de um livro de literatura infantil diferente em cada sessão, seguida de atividades tais como, reconto do livro lido, compreensão de leitura por meio do desenho, modelagem da parte que a criança mais gostou, ordenação de gravuras e atividades de escrita de palavras, de textos, desenhos e recorte/colagens de revistas usadas. Estas três últimas atividades resultaram na construção de um livro, no qual as crianças contaram um pouco sobre sua história pessoal, destacando a identidade (Quem sou eu?), a idade, a família, a casa, a escola, o nome dos colegas, as brincadeiras do seu dia-a-dia, o que gostam de comer, avaliação sobre as leituras (texto escrito) e a comunicação pessoal (escrita de um bilhete ao Papai Noel).

As SEs foram realizadas na própria sala de aula das crianças apenas com a pesquisadora. A professora da turma participou apenas da última SE. Procuramos utilizar esse espaço da forma mais adequada possível, buscando garantir a aprendizagem e momentos de prazer de forma equilibrada. Para registrar as atividades de leituras compartilhadas, posicionamos a filmadora (fixa) sobre uma mesa do lado esquerdo da sala. Nas demais atividades as crianças ocupavam as mesas, mudando-se, assim, a posição da câmera de vídeo. Algumas vezes esta ficou fixa para que pudessemos coordenar melhor as atividades. Em outras, buscamos fazer o

registro com a câmera na mão a fim de captar mais detalhes. Entretanto, o registro das atividades com um grupo de crianças em uma sala ampla, utilizando apenas com uma câmera fica bastante limitado. A seguir, apresentamos os livros utilizados neste subprojeto.

Ilustração 2 – Livros utilizados no Subprojeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos - SPHC



Subprojeto “Bolsa de Leitura” - (SPBL)

O subprojeto “Bolsa de Leitura” caracterizou-se como atividades de leitura com o objetivo de oportunizar às famílias participarem do processo de co-construção de aprendizagem de seus filhos, bem como despertar o potencial destas famílias para realizarem eventos de leituras com seus filhos.

Este subprojeto previu que um dos pais realizasse a leitura de um livro de literatura infantil para o filho, uma vez que as crianças não liam convencionalmente, durante dez semanas no período de 19/10 e 17/12/04. A Bolsa de Leitura continha um livro e um caderno de registro. Privilegiamos a confecção artesanal da bolsa, a fim de estimular a leitura e ao mesmo tempo, preservar o material, tendo em vista a pouca idade das crianças. A seguir apresentamos a ilustração da Bolsa de Leitura e os livros utilizados neste subprojeto.

Ilustração 3 - Bolsa de Leitura e Livros utilizados neste subprojeto





Livros utilizados no Subprojeto Bolsa de Leitura

Durante as dez semanas, todas às quintas-feiras, a Bolsa de Leitura foi enviada às famílias, as quais devolviam às segundas-feiras. Apenas na penúltima semana a Bolsa foi enviada duas vezes (7/12 e 9/12), considerando que as famílias já estavam mais adaptadas ao processo de ler para as crianças. Depois da leitura, este leitor-adulto respondia por escrito no caderno de registro três perguntas simples: Quem leu o livro para a criança? A data da leitura e se a criança gostou da história. Vale destacar que as famílias foram orientadas para fazer este registro.

Foram utilizados neste subprojeto onze livros, os quais eram trocados, semanalmente entre as crianças, assegurando, assim, o acesso a uma maior diversidade de textos. Dentre as diversas opções de livros infantis, adotamos como critérios na escolha dos livros, exemplares indicados para a faixa etária das crianças desta turma, autores reconhecidos, textos pequenos com boa qualidade e ilustração atraente a fim de despertar o interesse das crianças para a leitura. A seguir apresentamos, no Quadro 7, os livros utilizados neste subprojeto e seus respectivos autores.

Quadro 7 – Livros utilizados no Subprojeto Bolsa de Leitura e seus respectivos autores

Ord	Livros utilizados na Bolsa de Leitura	Autores
1	O jogo e a bola	Mary França e Eliardo França
2	Cinderela	Bruno de La Salle (adaptação)
3	Branca de nove e os sete anos	Maria Heloisa Penteadado
4	O trenzinho do Nicolau	Ruth Rocha
5	O rabo do gato	Mary França e Eliardo França
6	Travadinhas	Eva Furnari
7	Chapéu de palha	Mary França e Eliardo França
8	Gato com Frio	Mary França e Eliardo França
9	Pinóquio	Walt Disney
10	Nosso amigo ventinho	Ruth Rocha
11	O pote melado	Mary França e Eliardo França

A idealização deste subprojeto surgiu durante a primeira entrevista com as famílias, quando uma das mães, a Sra Marta, demonstrou preocupação com a aprendizagem de sua filha, Helena. Expressou, portanto, que tinha interesse em ler “*alguma coisa*” para a filha. Apesar de possuir assinatura de um dos jornais de circulação diária no DF, relatou:

acho que ela (filha) não gosta dessa leitura. O jornal fica aí, não vejo ela se interessar. As vez também eu leio (jornal) e não entendo nada. Queria ler uma coisa simplezinha, uma historinha...

Ao término da entrevista, combinamos que iria consultar o grupo de pais para planejar um projeto de intervenção que envolvesse todas as famílias. Na entrevista com o Sr. Marcelino e D. Albertina, a idéia do subprojeto tornou-se mais evidente, quando estes declararam que *“hoje a escola sozinha não dá conta de ensinar as crianças muito bem, os pais têm de fazer a sua parte”*. Isto é, para estes pais, hoje a escola sozinha não é capaz de cumprir com sucesso seu papel, portanto, na concepção desta família, a parceria entre escola-família é de fundamental importância. Com isto, tivemos mais força para instituir o subprojeto, pois nenhuma das famílias considerou a impossibilidade de realizá-lo, uma vez que os textos literários infantis para esta faixa etária são geralmente curtos e de fácil leitura. Dentre as famílias, duas delas expressaram com mais ênfase sua preocupação em relação à leitura dos filhos, pois já vivenciam situações de reprovações freqüentes e abandono escolar por filhos mais velhos, contrariando, assim, suas expectativas em relação à formação dos filhos. Segundo estes pais, uma das justificativas dadas pelos professores para as reprovações de seus filhos mais velhos é a dificuldade e a falta de prática de ler. À medida que fomos realizando as primeiras entrevistas nos lares, quando expunha a idéia do subprojeto, a aceitação era unânime. Com aceitação de todas as famílias, estruturamos o subprojeto para colocá-lo em prática.

3.6 A Sala de aula e a Rotina Pedagógica

Com base nas observações apresentamos neste tópico a descrição da sala de aula e a rotina pedagógica da turma que realizamos este estudo. A sala de aula era muito ampla - 10m x 7m - para o tamanho da turma (Croqui do espaço físico - Anexo 1). Possuía quatro janelas duas de tamanho médio na parede da lateral esquerda e duas grandes na lateral direita, ao lado da porta de entrada. Apesar das janelas, P considerava a iluminação insuficiente para o espaço. O banheiro utilizado pelas crianças desta turma localizava-se em um espaço fora da sala de aula, próximo à sala da coordenação. Adultos e crianças utilizavam o mesmo banheiro, portanto, o vaso e a pia eram adequados aos adultos e não as crianças.

Apesar do espaço privilegiado da sala de aula, o material das crianças era guardado em outro local, pois na sala de aula não tinha armários. As crianças não tinham acesso aos materiais pedagógicos sem que fossem liberados pela professora, inclusive os livros infantis, os quais eram guardados na parte mais altas de uma das estantes em uma sala pequena que fazia a ligação entre as duas salas de aula, impossibilitando o acesso direto das crianças.

As ornamentações da sala dirigidas, especificamente às crianças, eram: um quadro de numerais, com ilustrações representando a quantidade de cada numeral, construído à medida que estes iam sendo trabalhados, que ficava exposto abaixo do quadro de giz, na parede em frente à entrada da sala; um alfabeto disposto em uma centopéia colado à parede da lateral esquerda; abaixo das janelas; um cartaz fixo de boas vindas às crianças, pintado à tinta na parede de entrada da sala e um varal fixado na parede do fundo da sala, utilizado para colocar as atividades que careciam secar antes de serem guardadas. Geralmente havia, nesse espaço, outros cartazes feitos pela turma de alfabetização de jovens e adultos que utilizavam essa sala no período noturno.

A turma tinha uma rotina com atividades de jogos de construção, rodinha, leitura, escrita, desenho, pintura, modelagem, preparação para o lanche, higiene bucal e brincadeiras ao ar livre ou no parquinho. No primeiro semestre, no início da aula, às 13h30, P organizava duas mesas com jogos de construção para as crianças que iam chegando brincarem enquanto esperavam as demais. Durante esse tempo, P permanecia em sua mesa elaborando atividades mimeografadas ou no próprio caderno das crianças para serem executadas naquele dia. No segundo semestre, a atividade de jogos de construção foi substituída pela brincadeira ao ar livre no início da aula, sob a supervisão da professora ou da zeladora da instituição.

Quando P terminava de preparar as atividades, organizava em um canto da sala a rodinha com as cadeiras. Neste espaço, eram realizadas as conversas informais, os cantos, a chamada, as atividades de leitura de fichas e cartazes com letras, sílabas, palavras, numerais e outras orientações. Por exemplo, o dever de casa, orientações envolvendo cuidados com a saúde e avisos sobre reuniões com os pais e eventos promovidos pela instituição.

Após o momento da rodinha, P organizava as mesas de acordo com a necessidade requerida pela atividade. Em frente ao quadro de giz ou no centro da sala, mas sempre deixando espaços vagos nas laterais para facilitar a circulação das crianças. Na composição dos grupos, P indicava a mesa que cada criança deveria se sentar para desenvolver as atividades de escritas, denominadas por P “de dever”, desenhos, pinturas ou brincadeiras com massa de modelar. Havia, entretanto, grande mobilidade na composição do grupo, de modo que sua configuração era alterada diariamente, privilegiando uma composição mista, meninos e meninas, e oportunizando as crianças mais agitadas trabalharem próximas das mais calmas para equilibrar o clima de sala de aula.

Ao término destas atividades, normalmente, P alterava a posição das mesas, colocando-as mais na entrada da sala para aproveitarem melhor a iluminação natural e circulação do ar e organizava o momento do lanche. Neste momento era também usual P transformar as mesinhas em uma única grande mesa, o que permitia maior interação entre as crianças.

Seguido o momento do lanche, era realizada a higiene bucal coordenada por P. Após esta atividade, era permitida a brincadeira livre na área externa, incluindo o parquinho, sem a intervenção de P ou a mediação com qualquer material pedagógico ou esportivo (bola, bambolê, corda, pião ou jogo) disponível na instituição. O parquinho era a brincadeira predileta das crianças. Entretanto, durante os meses de maio e agosto de 2004, as crianças não puderam usufruir deste espaço, pois dois brinquedos estavam quebrados, colocando em risco a saúde física das crianças. Normalmente, a brincadeira livre ocorria até o momento que as famílias iam buscar as crianças na escola. Em dias de chuva, P recolhia o mobiliário em um canto da sala e liberava o espaço para as crianças brincarem.

As atividades externas à instituição não eram freqüentes. A única realizada, no caso pelas três turmas (matutino e vespertino) da educação infantil no ano do estudo, como já mencionamos foi a visita à Feira do livro, que ocorre em um dos centros de compras do Plano Piloto da cidade de Brasília. Nos dias anteriores à visita, as crianças demonstraram grande curiosidade e muita expectativa. Durante a visita, as crianças ficaram encantadas com o ambiente da Feira - livros, brincadeiras, teatro e contos de histórias. No dia seguinte, seus comentários atestavam o prazer que experimentaram com a atividade. Nenhuma das crianças conhecia aquele centro de compras e nunca tinha participado de eventos desta natureza. No entanto, a novidade não foi apenas para as crianças, mas também para as professoras da instituição.

Um dos comentários da professora da turma do estudo em relação à visita foi que a atividade despertou ainda mais sua vontade de continuar estudando para ter acesso a livros interessantes e ao conhecimento. Desta forma, constatamos que P continuava interessada em realizar seu desejo de freqüentar um curso superior.

3.7 Procedimentos de Análise dos Dados

Considerando a grande quantidade de dados construídos e os diversos procedimentos utilizados, a análise dos dados foi realizada em duas fases. A primeira incluiu a sumarização 40 das aulas observadas da prática pedagógica e das 11 SEs que compuseram o subprojeto “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos” – (SPHC), a transcrição integral da sondagem inicial da leitura e escrita das crianças, e das entrevistas realizadas com a professora e as famílias. Duas com a professora, gravadas em áudio e 14 realizadas com as famílias. Destas, três foram realizadas em grupo. Uma delas foi registrada em vídeo e treze em áudio e, ainda, a análise dos cadernos de registros que acompanharam o subprojeto “A Bolsa de Leitura” – (SPBL). A segunda fase teve como objetivo selecionar as SEs para proceder a análise microgenética. Implicou, pela própria natureza da análise, a seleção de dez episódios.

3.7.1 Primeira fase – Organização e Sumarização dos Dados

A primeira fase de análise foi realizada em três etapas. Na primeira, assistimos aos vídeos das aulas observadas, da sondagem inicial da leitura e escrita das crianças e das SEs. Ouvimos, também, as entrevistas com registro em áudio com a finalidade de conhecer melhor a natureza do material construído e ao mesmo tempo, planejar o tratamento dos dados. Optamos pela transcrição integral das entrevistas gravadas em áudio com a professora e as famílias e da sondagem inicial da leitura e escrita com as crianças, gravada em vídeo. Foi feita, ainda, a leitura dos cadernos de registros do subprojeto Bolsa de Leitura, registrando a quantidade, a data e a opinião da criança sobre a leitura.

Na segunda etapa, realizamos a transcrição da sondagem inicial da leitura e escrita com objetivo de analisar as concepções de leitura e escrita das crianças no início do estudo. Já as entrevistas realizadas com a professora e as famílias tinham a intenção de: 1) construir a caracterização dos participantes; 2) compreender o significado da leitura e escrita e as expectativas presentes no imaginário deste grupo em relação à aprendizagem das crianças; 3) possibilitar a auto-avaliação da professora sobre sua prática pedagógica e a avaliação do SPHC realizado pela pesquisadora; 4) identificar as práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seus lares e 5) permitir às famílias avaliar a sua participação no subprojeto Bolsa de Leitura.

Realizamos, também, nesta etapa, a sumarização das aulas observadas e das SEs do subprojeto SPHC como no trabalho realizado por Maciel (1996) com a finalidade de visualizar as regularidades do processo de co-construção da leitura e escrita das crianças a partir da dinâmica destes procedimentos, destacando a frequência, o tempo e a descrição dos contextos instrucionais organizados tanto pela professora quanto pela pesquisadora, identificadas neste estudo por P e Pq respectivamente.

Na terceira etapa, revisamos a sumarização dos procedimentos em vários momentos com a orientadora deste estudo com a intenção de selecionar as SEs que seriam transcritas integralmente para proceder a análise microgenética. O critério utilizado foi o de que essas SEs ofereciam conteúdos relevantes para tal análise. Isto é, as SEs escolhidas deveriam possibilitar a descrição e análise dos aspectos que contribuíram para a co-construção da leitura e escrita das crianças neste estudo.

3.7.2 Segunda fase – Análise dos Processos Co-construtivos

Na primeira fase de análise dos dados, identificamos as SEs, nas quais observamos a emergência dos processos interativos da co-construção da leitura e escrita entre crianças e pesquisadora da turma pesquisada. A partir desta seleção, identificamos os episódios para a análise microgenética. Interessou observar nesses episódios: 1) as regularidades dos processos interativos entre crianças e pesquisadora na co-construção da leitura e escrita; 2) o nível de participação das crianças no subprojeto SPHC e 3) as estratégias metodológicas utilizadas na mediação da pesquisadora com as crianças, a partir do desenvolvimento dos processos de negociação de significados, divergências e convergências da orientação para objetivos e da progressiva canalização cultural na co-construção da leitura e escrita das crianças por meio das atividades desenvolvidas pelo subprojeto SPHC.

3.7.3 Sumarização das Aulas e SEs do subprojeto: A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos – SPHC

Para sumarizar as aulas observadas e o subprojeto SPHC na primeira etapa de análise foi necessário elaboramos categorias e subcategorias de atividades. Tais categorias e subcategorias foram descritas a seguir. Com base no modelo criado por Maciel (1996), organizamos os sumários das aulas e das SEs que compuseram o subprojeto SPHC, identificando categorias e subcategorias das atividades, data, tempo total (minutos), duração e comentários. O sumários das aulas e SEs encontram-se nos anexos 8 e 9 respectivamente.

Nos sumários, as subcategorias de atividades foram identificadas em negrito como pode ser observado no Quadro 8. O tempo de gravação em minutos para cada subcategoria de atividades foi determinado a partir da leitura do próprio relógio da filmadora, e em seis aulas e duas SEs em que este não foi acionado, os tempos foram tomados posteriormente com um cronômetro. Nos sumários, o tempo de cada subcategoria de atividade encontra-se sobrescrito logo abaixo da subcategoria. Incluímos como exemplo, o sumário da primeira aula observada no dia 25/03/04, a qual foi iniciada às 13h30 e observada até às 15h38. A seguir apresentamos, no Quadro 8, o sumário desta aula, a qual teve duração de 128 minutos.

Quadro 8 - Sumário da 1ª Aula Observada

Crianças presentes nesta aula: Lucio – Antonio – Alberto – Felipe – Marcos - Jonas- Enio – Ana – Helena – Jorge - Paloma – Vitor Às 13h00, P organizou as cadeiras (semi-círculo) num dos cantos da sala para esperar as crianças. Às 13h30min as crianças começaram a chegar. À medida que as famílias iam chegando com as crianças, P ia ao encontro deles, recebia a criança e a conduzia até à rodinha.		
Ativid/ tempo	Síntese dos eventos	Comentários
Rodinha		
CvInf 13:31:08 20	P conversa informalmente com as crianças, pergunta de que elas gostam de brincar? Se as crianças têm irmãos? O que fazem pela manhã, quando estão em casa. Se os pais trabalham, com quem fica. Em seguida apresenta-me como pesquisadora que gosta também de contar história. Na rodinha conversei rapidamente com as crianças, pois algumas já estavam sentadas ali há muito tempo Confirmei a apresentação de P e disse que depois teríamos um momento de leituras. Perguntei as crianças se gostavam de ouvir história. A maioria respondeu positivamente.	P foi bastante afetuosa com as crianças. As crianças estão muito caladas, respondem apenas o que P pergunta. As crianças demonstraram grande receptividade.
CanM 13:51:08 2	Na rodinha, P canta com as crianças: a música de saudação aos colegas e a do pintinho amarelinho. As crianças fazem esforço para acompanhar P	
Chda 13:53:10 1	Na rodinha, P realiza a chamada das crianças. Apresenta uma ficha com o nome da criança para o grupo e a entrega para a criança, quando chama todos, recolhe as fichas.	P utiliza fichas com o nome das crianças. A entrega da ficha à criança fica sem sentido, pois P não explora nada da ficha. As crianças apenas olham e devolvem.
CompG 13:54:00 1	P chama as crianças para sentar à mesa Cada criança leva sua cadeira. São formados dois (2) grupos: Grupo 1 - Lucio – Antonio – Alberto - Helena - Marcos - Jonas Grupo 2 - Enio - Ana - Jorge - Paloma - Vitor - Felipe	
TfM 13:55:34 12	P distribui massa de modelar para as crianças brincarem.	As crianças vão modelando seus objetos/animais/brinquedos com muita criatividade As crianças solicitam a presença de P para ver suas obras de arte
Pint 14:07:07 9	P distribui desenho mimeografado (uma tartaruga) para as crianças pintarem com giz de cera.	O desenho estruturado é grande ocupa praticamente quase toda a folha. Algumas crianças demoram muito para colorir.
SupAtv 14:16:07 1	P supervisiona tanto as atividades quanto as crianças, pois Jef começa botar o lápis na boca. P chama atenção, dizendo que comer lápis faz a barriga doer.	As crianças pintam o desenho sem dar muita importância ao traçado. As crianças que frequentaram a escola no ano passado demonstram maior habilidade em relação à atividade.
Obs visita interna 14:17:34 20	P faz uma fila com as crianças para reconhecer o espaço físico da escola. Ao final da visita à instituição, P apresenta o parquinho e as crianças experimentam os brinquedos.	As crianças, em fila, andam muito devagar. O parquinho era o que as crianças queriam. Encanto geral de todos. Ali, movimentaram-se sem saber qual o brinquedo experimentar primeiro.
DsnL 14:37:02 12	P distribui folha (A4) para as crianças desenharem livremente	As crianças desenharam e conversam sobre outras coisas. P recolhe os desenhos, não comenta com as crianças para saber o que desenharam.
PrL 14:49:07	P faz a fila, leva as crianças ao banheiro para lavar as mãos. Quando estão de volta à sala acompanham P cantando a	A música do lanche: Meu lanchinho, meu lanchinho vou comer...(vide anexo a letra

15	música do lanche	completa)
LhgB 15:04:56 35	Lanche. Em seguida, P faz a fila novamente leva as crianças para escovar os dentes e lavar as mãos.	
Brinc (ar livre) 15:38:00	Brincadeira de roda e brincadeira livre na área externa da instituição. até o horário de encerramento.	As crianças participaram bem desta atividade. Muito poucas conseguiram acompanhar P no canto.

No quadro 8 acima descrito, é possível visualizar o exemplo de aula sumarizada. Este procedimento possibilitou observar regularidades que caracterizaram a Prática pedagógica e as SEs do subprojeto SPHC, reações das crianças, a fim de responder as perguntas apresentadas nos objetivos deste estudo. Tal sumário permitiu, ainda, identificar os episódios da co-construção da leitura e escrita para a análise microgenética descrita na segunda fase de análise. A seguir, apresentamos as categorias e subcategorias organizadas neste estudo.

3.7.4 Categorias e Subcategorias das Atividades da Prática Pedagógica e do Subprojeto - SPHC

Como P trabalhou orientada por um método de alfabetização numa perspectiva tradicional e a pesquisadora a partir de uma concepção de leitura e escrita co-construtivista, os tipos de atividades desenvolvidas e os recursos didáticos utilizados foram bastante diferentes. As diferentes orientações metodológicas geraram um grande número de subcategorias. Vale destacar que a categorização das atividades foi elaborada a partir das categorias de leitura e escrita produzidas por Maciel (1996), as quais foram definidas a partir do objetivo principal da atividade. Com isto, uma categoria excluiu a outra. Entretanto, como os sujeitos de aprendizagem deste estudo são crianças da educação infantil foi necessário criar outras categorias e subcategorias, mas a partir do objetivo principal da atividade para responder a análise deste estudo. Foram definidas quatro categorias, considerando seus principais objetivos: Leitura, Escrita, Matemática e Outras Atividades. Apesar das atividades de matemática incluir a leitura e escrita, o seu principal objetivo era a construção do conhecimento matemático sobre o numeral e a quantidade. Portanto, as atividades de leitura e escrita de números foram incluídas na categoria Matemática. A categoria Outras Atividades incluiu uma série de atividades que, embora relacionadas às atividades de leitura e escrita ou à matemática, seus principais objetivos e configuração não se enquadravam em nenhuma dessas categorias. A seguir, apresentamos no Quadro 9, as categorias e subcategorias utilizadas neste estudo, seguidas de suas definições.

Quadro 9 – Categorias/Subcategorias de atividades de leitura, escrita, matemática e outras Atividades

CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS DE ATIVIDADES	
LEITURA	
LtLtr - Leitura de letras LtSil - Leitura de sílabas LtPal - Leitura de palavras	IntLtI - Introdução à Leitura LtTLit - Leitura de Texto Literário RecT - Reconto de Texto
ESCRITA	
EscLtr - Escrita de letras EscSil - Escrita de sílabas CompT - Compreensão do Texto	EscPal - Escrita de palavras EscT - Escrita de Texto
MATEMÁTICA	
LtN - Leitura de números EscN - Escrita de números	DsnfG - Desenho de formas geométricas
OUTRAS ATIVIDADES	
CvInf - Conversa Informal CanM - Canto Pint - Pintura DsnL - Desenho Livre TfM - Tarefa Manual	DnE - Desenho Estruturado Jgs - Jogos de construção e outros Obs - Reconhecimento do espaço físico AtvDiv - Atividades de natureza diversas

3.7.5 Categorias e Subcategorias de Leitura e Escrita

Elaborar uma categorização não é tarefa simples, principalmente, quando se trata de atividades envolvendo leitura e escrita, uma vez que no processo pedagógico estas são trabalhadas muito juntas. Categorizar atividades desta natureza exige atenção redobrada quanto aos objetivos das atividades. Por exemplo, uma atividade de reconhecimento de palavras iniciadas por uma determinada letra com a seguinte seqüência: crianças encontram as palavras com uma determinada letra no meio de muitas outras. Em seguida lêem as palavras, prestando atenção aos subcomponentes da letra inicial e depois escrevem as palavras encontradas. Apesar de a leitura está presente no contexto desta seqüência, esta atividade foi categorizada como uma atividade de escrita neste estudo. Se estas mesmas palavras fossem utilizadas em outra atividade, envolvendo apenas a leitura, então, seria identificada como atividade de leitura.

Leitura – Foram classificadas como atividades de leitura, todas aquelas em que as crianças foram solicitadas ler desde decodificar o código até depreender o significado de qualquer unidade lingüística, a partir de letras, sílabas, palavra, frase ou texto, em voz alta ou silenciosamente, responder perguntas sobre o determinado assunto ou recontar um texto escrito e que não envolveram registro por escrito.

Escrita – Foram classificadas como atividades de escrita, todas aquelas que envolveram o registro escrito, utilizando giz (crianças), papel ou lápis e as crianças foram solicitadas a fazer o registro, compor ou reproduzir letras e sílabas com letras móveis ou não, palavras, frases, textos, ordenar gravuras ou desenhos relacionados à leitura de palavras ou textos.

Subcategorias das atividades de Leitura e Escrita

Neste estudo, como mencionamos anteriormente, as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora e a pesquisadora diferiram bastante. Cabe destacar que no trabalho desenvolvido pela pesquisadora as unidades lingüísticas privilegiadas foram a partir da palavra, da frase e do texto e no da professora, unidades ainda menores, tais como: letras e sílabas. Além destas subcategorias classificadas em níveis de unidades lingüísticas, foram elaboradas a da introdução à leitura e a do reconto do texto compartilhado na leitura como subcategorias de Leitura e a de compreensão do texto por meio do desenho da parte que a criança mais gostou e a ordenação de gravuras como subcategorias de Escrita.

1. Subcategorias de Leitura

1.1 Leitura de Letras (LtLtr) – tarefas de leitura cuja unidade lingüística é a letra, levando em consideração tanto o grafema (letra) quanto o fonema (som). Como por exemplo, leitura de letras em fichas para identificar ou reconhecer letras do alfabeto.

1.2 Leitura de Sílabas (LtSil) – tarefas de leitura cuja unidade lingüística é a sílaba. Como por exemplo, ler as famílias silábicas escritas no quadro de giz ou fichas.

1.3 Leitura de Palavras (LtPal) – tarefas de leitura, cuja unidade lingüística é a palavra. Como por exemplo, reconhecer seu nome e do nome do colega durante a chamada, ler palavras escritas no quadro de giz ou e textos impressos, como por exemplo, no jogo do bingo ou nomes dos títulos, autores e ilustradores dos livros utilizados nas SEs.

1.4 Leitura de Texto (LiT) – tarefas de leituras, cuja unidade lingüística é o texto aqui definido na perspectiva de Koch (2003) como a unidade básica da interação lingüística. Para a autora, o texto é “uma unidade básica de significado no contexto que expressa um fato, em que o leitor relaciona a um todo” (p.71).

Os textos normalmente são classificados em literários e não-literários. Embora não seja tão simples esta distinção, pois qualquer assunto ou conteúdo pode ser usado no texto literário, dependendo da forma como o autor apresenta. Neste estudo, estamos entendendo o texto

literário como aquele que tem uma função estética e o não-literário, uma função informativa. Tal distinção torna-se importante para orientar a categorização proposta mais adequadamente.

a) **Texto literário (LtTLit)** - textos de natureza ficcional e subjetiva, nos quais são predominantes a surpresa, o encantamento e a narrativa com o objetivo de provocar algum efeito de sentido no leitor.

b) **Texto não-literário (LtTinf)** - textos de natureza não-ficcional (utilitária) com objetivo de transmitir informações sobre a realidade. Com isto, o conteúdo é o mais importante.

1.5 Introdução à Leitura (IntLt) Foram classificadas nesta subcategoria atividades que tiveram como objetivo preparar ou estimular as crianças para a leitura de um texto pelo adulto, neste caso, a pesquisadora, por meio de perguntas às crianças sobre determinada temática ou relato de experiência pelas crianças.

1.6 Reconto de Texto (RecT) – Foram identificadas como atividades de reconto de texto oralmente, tarefas em que as crianças após a audição da leitura de um texto infantil o recontavam com suas próprias palavras, sem obrigatoriedade de ser fiel ao texto original.

2. Subcategorias da Escrita

2.1 Escrita de Letras (EscLtr) – Tarefas envolvendo apenas a escrita de letra. Por exemplo, escrita, cópia ou cobrir letras isoladas seguindo os pontinhos.

2.2 Escrita de Sílabas (EscSil) – Tarefas envolvendo a escrita de sílabas ou família silábicas isoladas de qualquer contexto. Por exemplo, escrita, cópia ou cobrir sílabas seguindo os pontinhos.

2.3 Escrita de Palavra (EscPal) – Tarefas cuja unidade lingüística era a palavra, como por exemplo, cópia de palavras de um texto ou escolhidas aleatoriamente, ditados, palavras produzidas pelas crianças, nome próprio, nome dos colegas da turma ou cobrir palavras isoladas seguindo os pontinhos.

2.4 Escrita de Texto (EscT) – Tarefas em que as crianças foram solicitadas a produzir um texto oralmente em seguida passarem a escrita, tendo a professora ou a pesquisadora como escriba ou cópia de texto.

2.5 Compreensão de Texto (CompT) – Tarefas propostas com o objetivo de explorar a compreensão de um texto previamente lido, por meio de perguntas, ordenação de gravuras ou reconto de parte do texto, envolvendo desenho ou escrita. Nesta escrita os erros ortográficos não foram levados em consideração.

Categorias e Subcategorias de Matemática

Os critérios utilizados para classificar as atividades de matemática dizem respeito àquelas, cujos objetivos estavam relacionados à aquisição de conceitos matemáticos, envolvendo a leitura ou escrita de números, representação de quantidade e a de noções das formas geométricas.

3. Sub-categorias da Matemática

3.1 Leitura de números (LtN) Tarefas em que as crianças foram solicitadas a ler números sem envolver registro escritos. Por exemplo, ler ou reconhecer numerais em fichas, no quadro de números ou de giz.

3.2 Escrita de números (EscN) Tarefas em que as crianças foram solicitadas a escrever números.

3.3 Desenho de formas geométricas (DsnfG) Tarefas em que as crianças foram solicitadas desenhar ou reconhecer formas geométricas. Por exemplo, reconhecer, colorir ou desenhar círculos, quadrados ou retângulos.

Categorias e Subcategorias de Outras Atividades

Incluem nesta categoria atividades como objetivo de construir conhecimentos a partir das expressões oral, gráfica, estética e artística. Por exemplo, desenhos livres, pintura, jogos, conversas informais sobre um determinado assunto sem ligação imediata com qualquer categoria composta anterior.

4. Subcategorias de Outras Atividades

4.1 Conversa informal (CvInf) – Foram classificados nessa subcategoria os diálogos que ocorreram fora do contexto de uma determinada tarefa classificada em qualquer outra categoria. Por exemplo, os cumprimentos introdutórios, os diálogos na rodinha sobre outros assuntos, apresentação de colegas e visitantes à sala de aula, orientações sobre alimentação, lanche, dever de casa, atividades, estabelecimentos dos “combinados”, ou aqueles que tiveram como objetivo conhecer melhor as crianças.

4.2 Tarefa Manual (TfM) – Foram incluídas atividades manuais tais como recorte/colagem de gravuras, letras, palavras, construção de objetos com massa de modelar que não ocorreram no contexto de quaisquer subcategorias anteriores.

4.3 Canto (CanM) – Atividades em que as crianças foram solicitadas a cantar músicas, acompanhadas de equipamentos ou não, envolvendo apenas a oralidade e gestos.

4.4 Pintura (Pint) - Atividades em que as crianças foram solicitadas a colorir determinada estrutura gráfica, utilizando lápis de cor, giz de cera ou colorido, cola colorida e tinta sem ligação a qualquer outra subcategoria.

4.5 Desenho Livre (DsnL) - Atividades em que as crianças foram solicitadas a ilustrar livremente sem ligação a qualquer outra subcategoria, usando lápis de cor, giz de cera ou colorido, cola colorida, hidrocor e papel.

4.6 Jogos (Jg) Tarefas em que as crianças tiveram a oportunidade de brincarem com jogos de construção, formando estruturas livremente (castelos, fazendas, carros, casas, edifícios, cidades), utilizando peças de jogos (madeira, lego, bonecos e animais plásticos) ou sorteio de amigo oculto sem ligação a qualquer outra subcategoria.

4.7 Reconhecimento do espaço físico (Obs) Incluem, nesta subcategoria, atividades que tiveram como objetivo principal a observação e que não ocorreram no contexto das subcategorias anteriores. Por exemplo, visita interna à própria instituição para reconhecimento do espaço físico.

4.8 Atividade de natureza diversa (AtvDiv) Foram incluídas as atividades de preparação para o lanche (lavar das mãos, arrumação das mesas), supervisão de atividades, recolhimento de atividades, composição dos grupos de trabalho, elaboração de cartazes, distribuição de material para as crianças.

IV– RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados a partir dos procedimentos construídos neste estudo em três sessões. Na primeira, abordamos a Prática Pedagógica da professora da turma com o objetivo de situar o contexto em que foi desenvolvido o estudo. Na segunda, descrevemos e analisamos as concepções de leitura e escrita das crianças no início do estudo e as práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas pelas por elas em seus lares. Na terceira, discutimos e analisamos a dinâmica dos dois subprojetos: a Bolsa de Leitura – (SPBL) e o da “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos” – (SPHC).

Como tais procedimentos foram construídos de formas diferentes, a descrição e a análise exigiram, também, maneiras diferenciadas na apresentação e discussão dos dados. Para situar o contexto da Prática Pedagógica da professora, tomamos por base as observações das aulas, as entrevistas e conversas informais com a Professora e descrevemos o tipo, a frequência e a duração que as atividades pedagógicas representaram no conjunto das aulas observadas; as orientações para crenças da professora; a relação construída com as crianças e suas expectativas acerca da aprendizagem delas.

Já as concepções de leitura e escrita das crianças e o seu processo de letramento. Isto é, as práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seus lares foram delineadas a partir dos procedimentos da sondagem inicial da leitura e da escrita com as crianças e das entrevistas com as famílias, destacando as estratégias utilizadas pelas crianças para se apropriarem da língua escrita mesmo sem dominá-la convencionalmente e práticas de leitura e escrita tanto das famílias dirigidas às crianças quanto àquelas organizadas pelas próprias crianças. Por exemplo, as brincadeiras de escolinha, desenhos e suas “pseudos escritas”.

No que diz respeito à dinâmica dos subprojetos da “Bolsa de Leitura” (SPBL) e o da “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos (SPHC) destacamos, no primeiro, a participação das famílias no processo de aprendizagem dos filhos, levando em conta o número de leituras realizadas e a avaliação sobre sua participação no subprojeto, seu alcance e as sugestões dadas por eles. E no segundo, o conjunto de atividades realizadas pela pesquisadora (Pq) com as crianças, as categorias e subcategorias elaboradas e a análise microgenética de dez episódios, com os quais buscamos identificar as regularidades dos processos interativos entre crianças e pesquisadora na co-construção da leitura e escrita, o nível de participação das crianças nas SEs e as estratégias metodológicas da pesquisadora para mediar o subprojeto.

4.1 A Prática Pedagógica da Professora

As práticas de letramento na sala da professora

As informações apresentadas e discutidas, nesta sessão, foram construídas com base nas entrevistas, nas observações das aulas e conversas com a professora. Um dos aspectos observados que recebeu pouca atenção nesta prática pedagógica foi a leitura. Os livros eram guardados em duas estantes em uma pequena sala de “passagem” que fazia ligação entre as principais salas de aula (ver croqui do espaço físico – Anexo 1). Apesar disso, a sala não oferecia nenhuma estrutura que favorecesse a leitura. Por exemplo, mesas ou cadeiras. Os exemplares infantis eram colocados na parte mais alta de uma das estantes. Quando P foi questionada em relação à organização dos livros, argumentou que *“crianças nessa idade não têm muito cuidado com livros e, quando uma criança pega um livro, todas, só querem aquele (livro) e acaba criando problemas na sala de aula”*. Assim, nos pareceu que a saída mais fácil para tal problema foi impedir o acesso das crianças aos livros. A instituição conta, também, com uma caixa-estante móvel doada pelo Programa Mala do Livro há alguns anos. Durante o período do estudo, este recurso não fez parte do cenário da sala de aula e a justificativa dada

sobre a não utilização era a impossibilidade de mantê-la na sala, pois no período noturno o espaço era usado por jovens e adultos em fase de alfabetização.

Durante o horário de funcionamento, a instituição contava com uma coordenadora, denominada neste estudo de administrativa, a qual assumia a função de encaminhar e solucionar os problemas que surgiam no cotidiano da escola. Apesar de não ter formação na área educacional, esta coordenadora acompanhava o desenvolvimento das atividades pedagógicas, fato que assegurava a comunicação entre membros da instituição e a manutenção de um ambiente tranqüilo para a condução do processo educacional.

Em relação à proposta pedagógica, a coordenação afirmava que a instituição possuía uma proposta geral, na qual estava incluída a pré-escola, cuja orientação teórico-metodológica era o construtivismo, na qual a criança era encarada como um ser ativo, capaz de construir o conhecimento na interação com o outro. Buscavam trabalhar, ainda, tanto aspectos da história do Paranoá quanto do desenvolvimento de habilidades como a socialização e a interação com os “outros” sociais de forma saudável, lúdica e reflexiva.

Observamos, portanto, que os objetivos pedagógicos definidos para a pré-escola eram muito amplos para orientar a proposta pedagógica específica. Essa realidade, entretanto, não é exclusiva desta instituição. O estudo realizado por Wiggres (2002) que teve como objetivo identificar as contribuições do Movimento de Reorientação Curricular da educação infantil no município de Florianópolis revelou que entre as instituições pesquisadas, 66% daquelas caracterizadas como comunitárias trabalhavam sem proposta pedagógica. Metade delas organizava seu trabalho por atividades e a outra metade adotava a organização pedagógica por áreas do conhecimento.

A prática de letramento em sala de aula priorizou apenas o ensinamento do código da língua escrita de forma mecânica. Isto é, o treinamento da coordenação motora e a memorização de letras e sílabas, visando a escolarização posterior, o que alguns autores denominam de modelo escolarizante.

4.2 O Planejamento Pedagógico

No CEDEP, os planejamentos pedagógicos eram previstos para serem realizados coletivamente nos finais de semana, com a coordenadora administrativa, os professores e a coordenadora pedagógica. Esta última é membro da instituição e ao mesmo tempo professora da rede de ensino público do Distrito Federal, o que a impedia de acompanhar o desenvolvimento do trabalho planejado. Durante os dois semestres do ano da pesquisa foram realizados apenas quatro encontros para esta finalidade, mais especificamente, nos dias: 06/03, 17/04, 21/08 e 25/09. Com a exigüidade de tempo do grupo, os planejamentos resultantes desses encontros foram muito gerais e as tomadas de decisões ficaram em torno de atividades relacionadas às datas comemorativas e eventos específicos da instituição. Por exemplo, semana da Pátria, Dia do índio, feira cultural, bazar e aniversário do CEDEP. Com isto, ficava sob a responsabilidade de cada professor planejar individualmente as atividades pedagógicas diárias.

Tal dinâmica, portanto, não contribuiu com uma das funções essenciais do planejamento coletivo, isto é, a troca de experiências e crescimento profissional entre os docentes, principalmente, quando se trata de professores com pouca experiência na condução do processo de ensino-aprendizagem como neste caso. A professora participante deste estudo apontou que inicialmente teve dificuldades tanto para planejar seu trabalho quanto para elaborar as atividades pedagógicas. Em relação à última dificuldade, P argumentou a falta de condições materiais da instituição, alegando que só dispunha de um mimeógrafo. No entanto, as dificuldades apontadas por P podem ser entendidas como consequência tanto da ausência de planejamentos específicos, quanto da falta de apoio por parte da coordenação pedagógica.

Na relação entre família e pré-escola foi possível observar um clima de respeito mútuo, favorecendo a emergência de uma relação de confiança entre as instituições. A qualidade dessa relação talvez possa ser explicada pelo fato da escola ser comunitária e os dirigentes e professores possuírem um conhecimento mais real sobre os valores e crenças das famílias, uma vez que fazem parte da mesma comunidade.

4.3 A Relação entre CEDEP, Famílias e Crianças

Observamos a capacidade de diálogo entre a escola e as famílias, o que facilitou a construção de uma relação de confiança. Uma das mães revelou que o espaço de diálogo era bem administrado, destacando, a capacidade de escuta por parte dos membros do CEDEP como elemento essencial para fazer fluir a comunicação entre eles. Citou como exemplo, o diálogo sobre a segurança física das crianças no período de aula, em que a coordenação tomou as providências decididas coletivamente entre escola e famílias. Outro aspecto levantado por 8 familiares em relação à qualidade da relação com a instituição escolar diz respeito à não hierarquização existente entre famílias e a coordenação e professores. Tal aspecto pode ser representado pela fala de Solange, uma mãe de Jorge:

somos iguais, o que elas enfrentam, nós também e isso facilita a conversa. Depois nós pagamos uma mensalidade, não dependemos de doação, apesar de saber que toda criança mesmo deste tamanho, devia ter uma vaga na escola pública, como fala o governo (Solange)

Apesar da consciência que metade dos 16 familiares entrevistados revelaram sobre a conquista do direito à educação pública das crianças de 0 a 5 anos de idade, estes pareceram fortalecidos com a capacidade de assumir o compromisso financeiro com a educação dos filhos e, ainda, de serem capazes de dialogar no mesmo nível de igualdade com a instituição sobre a educação de seus filhos. Entretanto, estes familiares, como contribuíam com uma mensalidade, viam a pré-escola como uma instituição educacional privada e não como um serviço “diferenciado” oferecido por uma instituição comunitária. Tal crença foi percebida pelos membros da instituição, mas em nenhum momento do período de estudo este assunto constou da pauta de reuniões ou de outro evento para discussão com o grupo de pais.

Por outro lado, foi possível notar que a instituição percebia esse grupo de mães/(pais) como cuidadosos, preocupados com a aprendizagem de seus filhos e responsáveis com os compromissos junto à instituição. A visão positiva da instituição sobre as famílias e seus filhos deve ser destacada, pois é bastante diferente do que a literatura vem apontando. Por exemplo, o estudo realizado por Tancredi e Eali (2001) revelou total descompasso na maneira dos professores conceberem as famílias de seus alunos. Tal desencontro na relação entre escola e famílias gerou atitudes preconceituosas e, ainda, impediu a construção de um diálogo positivo entre ambas as instituições. Bhering e Nez (2002) investigou o envolvimento de pais em uma creche comunitária com 33 pais de crianças de 0 e 6 anos de idade, 7 professores e os atendentes da instituição. Seu estudo evidenciou resultados bastante semelhante ao anterior. Os profissionais da creche não se abriam ao diálogo com os pais, pois acreditavam que já faziam o máximo possível e o mais adequado com as crianças. Tais orientações para crenças comprometeram o envolvimento entre creche-famílias. Apesar de os profissionais da creche “reconhecerem que a iniciativa devia partir da instituição, não indicavam de modo efetivo, a maneira como os pais podiam compartilhar as suas responsabilidades” (p.71).

Nesta perspectiva, Souza (1998) em consonância com Bhering e Nez (2002), afirma que uma instituição de educação infantil bem sucedida põe no mesmo nível de importância a satisfação dos pais e das crianças, o currículo, os processos de aprendizagem, a aquisição de conhecimento, a avaliação pedagógica e os aspectos sociais. Para a autora, todos estes aspectos contribuem de forma significativa para que um programa de educação infantil alcance a qualidade desejada nos dias de hoje, respeitando a diversidade cultural de seus participantes.

Outro fato que traduzia a satisfação das crianças da turma do Jardim II com a instituição era o fato de que elas não gostavam de faltar às aulas. No caso de Sandra, Helena e Jorge, quando os pais informavam que não podiam levá-los à escola, choravam, protestavam e ficavam extremamente aborrecidos. Durante o período de observações, foi possível notar que havia uma boa interação entre crianças e os demais membros da instituição. Por exemplo, a coordenadora administrativa e a zeladora, pois qualquer demanda por parte das crianças fora da sala de aula, estas eram as pessoas de referências das crianças.

Com base nos procedimentos das entrevistas com as famílias e a professora, na sondagem inicial da leitura e escrita e nas observações em sala de aula, é possível descrever as crianças desta turma como alegres, curiosas, criativas, calmas e agitadas que gostavam de brincar e criar histórias com base em fatos reais e imaginários. Conversavam e interagiam bem com seus pares, negociando seus interesses, principalmente, nos jogos de construção e brincadeiras livres. Entretanto, apesar deste grupo apresentar muitas características semelhantes; eram, também, bastante diferentes entre si.

Em relação ao conhecimento, observamos que estas crianças faziam suas leituras de mundo e manifestavam o desejo de aprender ler e escrever. Tinham consciência de que ainda não eram leitoras e escritoras do código convencional.

Semelhante ao grupo de crianças, as famílias possuíam muitas características semelhantes entre si, eram pais, mães e avó que tentavam com bastante esforço desenvolver estratégias de proteção e cuidados promotores do desenvolvimento das crianças, apesar das condições financeiras que estavam submetidos. Ao mesmo tempo, eram, também, bastante diferentes em relação às experiências de vida, de trabalho e orientações para crianças quanto à maneira das crianças aprenderem a ler e escrever. Para Milton e Gloria, Sandra aprendia a ler e escrever nas interações sociais em espaços diferentes da sala de aula. Por exemplo, quando lia uma propaganda televisiva ou embalagens e rótulos de produtos em um supermercado. Já para outras famílias, a aprendizagem da leitura e escrita na infância tem um lugar apropriado e um profissional específico. Por exemplo, o depoimento de Sonia expressa essa visão, *“a criança só prende a ler e escrever quando é pequeno, se a gente botar na escola com um professor ali, ensinando letras por letra senão não aprende. Fora da escola, só quer ficar brincando. Televisão não ensina nada a elas de ler e escrever, não”*.

Observamos que as orientações para crianças das famílias deste estudo expressam suas concepções sobre a forma de aprender a ler e escrever bastante diferenciadas, revelando suas leituras de mundo construídas a partir da cultura que em estão inseridas. Neste exemplo, podemos salientar que Milton e Gloria são pais que lêem histórias infantis, explora o rótulo de uma embalagem, oferece lápis e papéis para a filha, pois acreditam que tais oportunidades de contato com a língua escrita podem contribuir para a aprendizagem de Sandra. Já o grupo de pais que pensam como Sonia, acredita que a aprendizagem da leitura e escrita só ocorre na escola em contato com o professor. O trabalho da escola com estas famílias no sentido de instituir novas alternativas de leitura e escrita em seus lares pode interferir positivamente na aprendizagem dos filhos, bem como alterar a forma de famílias que pensam como Sonia, conceberem a aprendizagem infantil.

4.4 A Sala de Aula

Durante o longo período da nossa inserção no ambiente naturalístico da sala de aula de 25/03/ e 17/12/2004, foi possível observar identificar situações que envolviam orientações para crianças e ações voltadas para a aprendizagem. Esta dinâmica, apesar dos estreitos limites impostos pela situação de pesquisa, produziu eventos que deram continuidade à formação das crianças da turma B do jardim II como leitoras e escritoras, considerando que esta formação *“começa muito antes delas ingressar na escola”* (Vigotski, 1998, p. 110).

O estabelecimento da nossa relação com a professora (P), ao contrário do que ocorreu com a coordenação da instituição, em muitos momentos foi de muita resistência, o que foi necessário usar habilidades de cordialidade, sem abrir mão de nossos objetivos para fazer fluir uma relação positiva. Entretanto, consideramos que as estratégias utilizadas por nós foram de extrema importância para a pesquisa não apenas pelo fato de poder observar as crianças em seu processo de co-construção enquanto leitores e escritores e seu envolvimento nas atividades de leitura e escrita, mas de poder construir um vínculo com P e as crianças.

À medida que fomos esclarecendo as dúvidas de P em relação à pesquisa ao foco do estudo, às filmagens em vídeo e à sua participação, fomos construindo uma relação positiva e de confiança. Entretanto, quando iniciamos o registro com a câmera de vídeo, as dúvidas avolumaram-se de tal maneira que a nossa alternativa foi conversar sobre o que estava incomodando a professora. Esclarecemos, nessa conversa, que as crianças eram os principais

sujeitos da pesquisa, a qual tinha como proposta metodológica, a abordagem qualitativa e o método microgenético com o objetivo de investigar como crianças co-construíam a leitura e escrita. Portanto, tal proposta exigia o registro detalhado da participação das crianças nas atividades realizadas em sala de aula. P declarou, então, que participar de uma pesquisa em “*que tudo ficava registrado*” a incomodava muito, pois esta coincidiu com um de seus momentos de maior tensão, provocada pelas dificuldades de planejar seu trabalho específico. Somados à insegurança de P, fomos vistas como uma pessoa “*que sabia mais*” e nossa tarefa era apontar “*as coisas erradas*”. Isto é, na concepção de P, pesquisador é um “supervisor” com a tarefa de julgar o trabalho do professor. Diante disto, nos momentos de observação, intensificamos nosso empenho em estabelecer uma relação de confiança com P, a partir do respeito mútuo pelo trabalho e postura de cada profissional, como discute Mc Dermott, (1977). Depois de algum tempo, foi possível vivenciar junto a P momentos de trocas de idéias sobre o processo de aprendizagem das crianças.

Com a primeira entrevista, foi possível identificar como P via as crianças em relação aos seus saberes escolares. Para ela, as crianças ainda não reconheciam as letras (alfabeto), não liam nada, algumas já escreviam o seu primeiro nome (prenome) e metade do grupo não fazia distinção entre vogais e numerais, conhecimentos considerados por P como essenciais para essa faixa etária, uma vez que no ano seguinte “*as crianças vão estudar em outra escola e se não aprenderem estas coisas, aqui, não vão ter base*”. As orientações para crenças de P sobre conhecimento e aprendizagem fundamentavam sua leitura sobre as crianças. Para ela, o conhecimento é algo que pode ser transmitido ou passado de uma pessoa (mais sábia) para outra. O conhecimento era concebido por P como um bem passível de ser acumulado, comparável a uma substância doada por alguém que enche um reservatório - mente das crianças (Freire, 1992). Além do mito da acumulação, a concepção de P reflete o mito da linearidade. A metáfora da linearidade do conhecimento pode ser entendida como a construção de uma parede, em que os tijolos são assentados uns sobre os outros e o alicerce é a parte mais importante - o aprendiz precisa ter base - para prosseguir sua aprendizagem (Lerner & Sadoviski, 1994).

Quando P foi questionada, durante a primeira entrevista, sobre o que pretendia trabalhar com a turma, sinalizou que buscaria colocar em prática o que aprendeu no Curso Normal e em sua experiência profissional. Portanto, deveria ensinar as crianças a ler e escrever, principalmente, o nome próprio, uma vez que algumas crianças já escreviam o primeiro nome, mas a letra não atendia à expectativa de uma criança bem alfabetizada e outros ainda não conseguiam escrevê-lo. Privilegiaria, portanto, o ensinamento de

formas geométricas, dos numerais de 1 a 30, das vogais, das consoantes, das famílias silábicas e das palavras relativas à alimentação, à higiene, ao corpo humano e palavras como CEDEP, bebê, babá e bebe entre outras. Fora CEDEP, as demais palavras são mais fáceis de aprender (Professora)

Quanto à capacidade de aprendizagem das crianças, P afirmou que:

as crianças têm condições de aprender, pois alguns pedem muito “dever”, pedem pra ler, pra escrever o nome, as letras e outras coisas e estão aqui para aprender mesmo. Outros, não, vêm só pra brincar, mas até o final do ano alguns desses que só querem brincar vai aprender algumas letras e palavras que tiver estudado (Professora).

Com esse discurso, P classificou as crianças como as que queriam aprender e as que ainda não tinham despertado para esse interesse e só queriam brincar. P não levou em consideração que entre as crianças, seis delas (Helena, Bia Ana, Silvio Enio e Bruna) estavam vivenciando sua primeira experiência educacional. Isto é, ainda estavam praticamente em processo de adaptação à escola. Em suas orientações para crenças, P assumia que brincadeira e estudo não se misturavam.. Tal postura é, ainda, comum no meio educacional. O estudo de Capistrano (2005) identificou que professoras não relacionavam o ato de brincar com a aprendizagem ou desenvolvimento infantil e inseriam em suas práticas pedagógicas para

ocupar o tempo ocioso das crianças. Portanto, a brincadeira nestas salas de aulas era vista apenas como um entretenimento sem nenhuma relação com o desenvolvimento infantil ou a aprendizagem.

P descreve, ainda, suas expectativas em relação à aprendizagem das crianças. No final do ano espera que as crianças

identifiquem as vogais, sem errar nenhuma, sem duvidar, nem trocar nada. Leiam o alfabeto todo sem errar nenhuma (letra), sílaba, nenhuma palavra trabalhada (Professora).

Para P, palavras como bebê, babá e bebe facilitam a aprendizagem, pois são mais fáceis de aprender (na lógica do adulto) e o que impulsionava a aprendizagem da leitura e da escrita era o domínio das letras e das famílias silábicas do alfabeto.

Quanto à relação de P com as crianças, observamos que no início era bastante afetiva e atenciosa. Recebia as crianças e as conduzia até a rodinha de forma calma e tranquila. Por outro lado, as crianças, neste período, estavam, ainda, muito caladas e quietas. Passado o primeiro mês, as crianças estavam mais adaptadas à escola, as famílias mais confiantes e P muito tensa com a organização do trabalho. A partir deste momento, começaram as dificuldades de P manter a disciplina da turma. Percebemos que sua relação com as crianças mudou. Na condução da aula, a alternativa encontrada por ela foi de aumentar o tom de voz, usar a ‘cadeira de pensar’ ou impedir as crianças de brincarem livremente, acreditando que tais estratégias poderiam auxiliá-la no cumprimento de sua meta. Por outro lado, as crianças começaram a perceber as estratégias de controle da professora e nos momentos de sua ausência da sala, as crianças corriam, conversava e algumas abandonavam as tarefas, gerando o que P denominava de “indisciplina”. Tais comportamentos perduraram durante todo o período de observação. Em momentos de conversas com P, esta revelou sua dificuldade e ao mesmo tempo certa frustração por não ter conseguido estabelecer o processo de negociação para promover o auto-controle por parte das crianças [ZPA], as quais pudessem utilizar de forma distintas o tempo de brincar e de desenvolver as atividades. Para P, as crianças tinham de assumir a responsabilidade pelo auto-controle para internalizar a diferença entre ambiente escolar e o lar, pois a escola tinha como objetivo principal ensinar o saber formal.

Apesar de P em alguns momentos destacar a indisciplina das crianças, a maioria dos conflitos criados em sala de aula por elas pode ser considerados normais para a idade delas. Na maioria das vezes, as crianças conseguiram estabelecer o consenso sem a mediação do adulto. Uma situação que merece ser destacada foi a de Lucio. Este era muito competitivo; muitas vezes não conseguia terminar seu trabalho como desejava, isto é, em primeiro lugar e de forma correta para receber aprovação de P. Diante disto, Lucio criava inúmeros conflitos com os colegas. P o colocava constantemente em sua mesa para terminar a tarefa e quando envolvia a quebra de uma regra considerada mais séria (bater ou danificar o trabalho dos colegas) era colocado na “cadeira de pensar” sem fazer qualquer atividade pedagógica ou lhe era retirado o direito de brincar livremente. P atribuía o castigo, mas não discutia o conflito com a criança ou a turma. Nos dias seguintes, as mesmas situações se repetiam e P tomava as mesmas atitudes. Quando a mãe de Lucio perguntava sobre o comportamento do filho, P a informava que ele estava “*muito danado*”. Em uma dessas situações, a mãe de Lucio expressou que

não podia discutir este problema em casa para evitar que o pai o castigasse mais ainda, pois não tinha paciência com a criança e ele poderia tomar a decisão de retirá-lo da escola e vai ser pior para ele (Claudia).

Diante da situação de indisciplina de Lucio relatada pela professora à mãe de Lucio. Esta demonstrou que a solução deveria ser resolvida entre ela e a professora, pois não poderia discutir com o pai da criança. A mãe de Lucio avaliou que a retirada do filho da escola seria um prejuízo maior para o desenvolvimento da criança. Durante as aulas observadas, Lúcio comportou-se desta forma, porém quando não era excluído das atividades, fazia as tarefas. Na

maioria das vezes não demonstrava muito interesse pelas atividades propostas, mas as fazia e refazia quando P exigia. Aqui, entendemos que P perdeu a oportunidade de estabelecer os limites para a zona de movimento livre [ZML] de Lucio, criando regras de convivência junto à turma e com isso trabalhar na zona de promoção de ação [ZPA] das crianças, principalmente, do Lucio em torno da aprendizagem de relações de uma convivência respeitosa entre as crianças.

Em relação ao trabalho de leitura e escrita, mais especificamente, durante a primeira entrevista, P deu muita ênfase ao trabalho do ler e do escrever na pré-escola. Quando questionada sobre como pretendia trabalhá-las destacou principalmente estratégias metodológicas de treinamento da coordenação motora, revelando, entretanto, uma visão de língua escrita bastante restrita como podemos verificar em seu depoimento a seguir.

fazendo muito “dever” (atividade) com eles, muito dever mesmo, treinando muito a leitura. Ler muitas historinhas com eles. E dar muitos livros para eles olhar as figuras para desenvolver a inteligência, mas os livros que têm aqui não são adequados à idade deles (Professora).

Como podemos ver, tais estratégias dirigiam-se mais à decodificação e à codificação da língua escrita que propriamente uma forma de linguagem instauradora da relação de interação e interlocução com o ‘outro’ social na formação das crianças como leitoras e escritoras, a qual privilegiava características essenciais como o prazer e a estética.

Apesar da ênfase dada por P em relação à leitura, observamos dificuldades em negociar as condições consideradas necessárias para estabelecer a promoção da leitura para as crianças [ZPA] neste contexto. Na interação criança-ambiente em relação à leitura, nem a instituição nem a professora foram hábeis em definir os limites do possível, ou seja, a zona de movimento livre [ZML], na qual as crianças pudessem ter acesso aos livros e ao mesmo tempo à aprendizagem em termos da socialização, formulação de regras de uso e cuidados com o material. Estas oportunidades não são importantes apenas para que as crianças tivessem acesso aos livros, mas para que aprendessem também a lidar com situações que envolvem cuidado com este material e que fazem parte do cotidiano de um leitor. Isto é, além de criar o estímulo para ler e para se deleitar com a leitura, as crianças devem aprender, também, a respeitar o uso coletivo deste material e desenvolver características essenciais à formação do leitor e a uma educação de qualidade. Por exemplo, participar ativamente da elaboração dos “combinados” para utilizar o material de forma cuidadosa. Enfim, a instituição e a professora poderiam desenvolver um processo de negociação que iniciasse na prática a formação de leitores conscientes e responsáveis com o material que pertencia à instituição.

Contudo, este aprendizado é adquirido por meio de experiências e contato com o material, ou seja, definindo uma zona potencial de desenvolvimento (ZPD). Desta forma à medida que é estabelecido o limite [ZML] para as crianças em relação às regras de uso, incluindo o cuidado com o livro, estabelece-se, também, a promoção da leitura [ZPA], o que pode possibilitar a formação de leitores, pois não tem como formar um leitor sem assegurar-lhe o contato e a escolha de livros de seu interesse.

Quanto à coerência entre o proposto - opção teórico-metodológica da instituição e o instituído - a prática pedagógica, observamos diferenças significativas. Estas diferenças aumentaram, também, em relação à perspectiva sociocultural construtivista adotada neste estudo. Na concepção de aprendizagem de P, o docente é o protagonista das ações, portanto, ele sabe e as crianças, não. Para aprenderem elas devem “ser submetidas às orientações do docente em um processo formal de escolarização” (Soares, 2001; p. 7). Vale ressaltar a importância das idéias discutidas por Vartuli (1999), quando defende que as crenças dos professores devem ser estudadas, pois elas podem influenciar diretamente nas tomadas de decisões em sala de aula. A concepção de aprendizagem adotada por P identifica-se como aquela considerada a mais simples da pedagogia popular proposta por Olson e Bruner (2000) em sua obra *Psicologia popular e Pedagogia popular*, isto é, a criança aprende por imitação, quando chega à escola não sabe fazer “determinada coisa” e para efetivar a aprendizagem deve treinar e copiar a partir de um modelo oferecido pelo professor.

Outro aspecto explicitado por P sobre o seu fazer didático parece ser definido por aquilo que imagina que as crianças vão necessitar na etapa seguinte, quando afirma que *elas precisam aprender o nome próprio, o alfabeto, a diferença entre vogais e números porque no ano seguinte vão para outra escola* (Professora). Se não lhes ensinar no aqui/agora terão dificuldades em continuar aprendendo. Quando questionada sobre o valor da educação infantil, P respondeu, sem hesitar, que *“é para preparar a criança para a vida, pois o que a criança aprende agora facilita sua aprendizagem na próxima etapa”*. Para esta professora, portanto, as orientações para objetivos da educação infantil são direcionadas à preparação para a vida escolar. Estas orientações coincidem com os resultados encontrados por Gama e Jesus (1994) e Steyer (2001). No estudo de Gama e Jesus, os professores da pré-escola organizavam sua prática pedagógica em função das necessidades do próximo período de escolarização. Por exemplo, *“ensinar determinados conhecimentos que as crianças precisariam saber na primeira série”* (p.394). Já Steyer (2001) realizou em um estudo com 23 professoras de uma escola pública de Porto Alegre. A autora concluiu que as professoras não conseguiam perceber o valor da educação infantil, isto é, *“a educação infantil não tem um valor por si só. Seu valor está sempre no futuro, isto é, no que a criança poderá ser”* (p.150). Observamos que tanto a professora do nosso estudo quanto as do estudo de Steyer (2001) concebem a criança na educação infantil como um *vir-a-ser*. Tal orientação para crenças encontra paralelos no pensamento de Fröbel (1782-1852), mencionado por Spodek e Saracho (1998). Fröbel defendia que a tarefa primordial da educação das crianças pequenas era propiciar as condições para que emergissem suas potencialidades a partir de atividades espontâneas e lúdicas para alcançarem um futuro promissor. Preparar as crianças para atuar de forma mais competente no futuro era um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas instituídas nos séculos XVIII e XIX, mas podemos observar que estes princípios pedagógicos estão presentes nas orientações para crenças de alguns professores da educação infantil nos dias de hoje como nos exemplos citados.

4.5 A Condução Pedagógica das Aulas

As atividades realizadas na prática pedagógica foram organizadas pela professora. Vale destacar, como pode ser observado no procedimento de categorização, que estas não foram muito diversificadas. A análise do tipo, da frequência e da dinâmica dessas atividades completa a descrição de sua estrutura e organização a seguir.

4.5.1 Descrição e Frequência das Atividades Pedagógicas

Com base no sumário das aulas observadas foi realizado o levantamento do tipo, da frequência e da duração de cada uma das quarenta aulas observadas, a partir das categorias e subcategorias das atividades, totalizando o tempo absoluto e relativo dessas atividades, cujo processo de elaboração foi descrito no capítulo de Metodologia. Este fato requer uma explicação, tendo em vista o nosso interesse em compreender a dinâmica da prática pedagógica e criar um vínculo maior com as crianças e a professora.

Inicialmente, o nosso plano era observar apenas as atividades de leitura e escrita e como as crianças interagiam nesse contexto. Entretanto, a proposta organizada pela professora seguia orientações tão diferentes daquela propagada pela instituição que decidimos ampliar o tempo de observação, visando proceder a uma análise mais real da prática pedagógica. De modo geral, as observações foram realizadas duas vezes por semana no período de 25/03 e 05/10, excluindo o recesso escolar de 06/07 a 06/08. A seguir na tabela 1 apresentamos o cronograma das aulas observadas por dia de cada mês em cada semestre letivo.

Tabela 1 – Cronograma das aulas observadas por dia do mês e semestre

Primeiro semestre				Segundo semestre			
Março	Abril	Maió	Junho	julho	agosto	setembro	Outubro
25	01	05	01	06	09	09	05
30	06	06	08		12	13	
	08	12	09		19	21	
	13	13	15		24	29	
	15	18	17		31		
	20	20	21				
	22	25	22				
	27	27	24				
	29		27				
			29				
02	09	08	10	01	05	04	01

Na tabela 1 apresentada acima, podemos notar que o número de aulas observadas foi bem maior nos meses de abril, maio e junho, isto é, nove, oito e dez aulas respectivamente. Em março foram realizadas apenas duas observações, tendo em vista que o início da construção deste procedimento iniciou na última semana. Nos meses de julho e outubro realizamos uma observação em cada um dos meses citados. Tal fato pode ser explicado em função de que em julho ocorreu o recesso escolar entre 07/07 e 06/08. Já em outubro, dois fatos concorreram para a redução das observações. Primeiro, as comemorações da semana da criança realizadas na segunda semana e na semana seguinte, a pesquisadora iniciou a aplicação do subprojeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos com as crianças. Nos meses de agosto e setembro realizamos nove observações, isto é, cinco em agosto e quatro em setembro. Tal diminuição ocorreu em função do tempo disponível da pesquisadora neste período, pois concomitantemente, realizamos entrevistas com as famílias das crianças.

Na tabela 2 a seguir, apresentamos as categorias e subcategorias de atividades e o tempo utilizado em minutos e em números percentuais de cada atividade realizada na Prática Pedagógica.

Tabela 2 – Tempo e Atividades desenvolvidas por Categorias e Subcategorias na Prática Pedagógica

Categorias/Sub-categorias	1ºSemestre		2º Semestre		Total	
	min	%	min	%	min	%
Leitura						
Leitura letras	51	2.31	12	2.16	63	58,33
Leitura sílabas	1	0.04	6	1.08	7	6,48
Leitura Palavra	32	1.45	6	1.08	38	35,14
Leitura Texto Literário	0	0	0	0	0	0
Leitura Texto Informativo	0	0	0	0	0	0
Introdução à Leitura	0	0	0	0	0	0
Reconto de Texto	0	0	0	0	0	0
Total	84	3.80	24	4.32	108	3.92
Escrita						
Escrita letra	163	7.40	7	1.26	170	6.16
Escrita sílabas	107	4.86	136	24.50	243	8.81
Escrita Palavra	137	6.22	59	10.63	196	7.10
Escrita Texto	0	0	0	0	0	0
Compreensão Texto	0	0	0	0	0	0
Total	407	18.48	202	36.40	609	22.08
Matemática						
Leitura de números	18	0.81	1	0.18	19	0.68
Escrita de números	161	7.31	36	6.48	197	7.14
Total	177	8.12	37	6.66	216	7.82
Outras Atividades						
Conversa informal	45	2.08	45	8.10	91	3.29
Canto	70	3.18	19	3.42	89	3.22
Chamada	59	2.78	32	5.76	91	3.29

Pintura	86	3.90	34	6.12	120	4.35
Desenho livre	117	5.36	31	5.58	148	5.36
Tarefa manual	53	2.40	0	0	53	1.92
Desenho estruturado	0	0	11	1.99	11	0.39
Jogos	624	28.35	0	0	624	22.62
Reconhecimento do espaço físico	20	0.09	0	0	20	0.72
Ativ de naturezas diversas	459	20.85	120	21.62	579	20.99
Total	1533	69.60	292	52.62	1825	66.18
Total das categorias	2201	100	555	100	2758	100

Como podemos observar na Tabela 2, o tempo utilizado diretamente em atividades de Leitura e Escrita durante as quarenta aulas observadas foi de 26%. Este percentual é comparativamente maior nos dois semestres para a categoria da Escrita, isto é, 18.48% e 36.40%, respectivamente. Vale ressaltar como observado nas definições das categorias no capítulo da Metodologia que as atividades categorizadas como Escrita incluem geralmente leitura, mas as de leitura nunca envolvem escrita. Observamos, ainda, nas categorias de Leitura e Escrita que o tempo utilizado nos dois semestres envolveu apenas atividades de leitura e escrita de letras, sílabas e palavras. Outra questão apontada na Tabela 2 diz respeito à redução do tempo na escrita de letras, (163 minutos) comparado ao segundo semestre (7 minutos). Entretanto no segundo semestre, o tempo utilizado na leitura de sílabas aumenta em números absolutos de 1 para 6 minutos e na escrita de sílabas de 107 para 136 minutos. O tempo utilizado em relação à escrita de palavras ocorre o inverso. Isto é, o tempo utilizado com a escrita de palavras diminuiu de 137 no primeiro semestre para 59 no segundo.

Para a adequada interpretação em relação à redução do tempo devem ser observados os seguintes aspectos. A professora tinha convicção de que para aprender a ler e escrever, as crianças deveriam em primeiro lugar reconhecer e aprender escrever as letras e depois as famílias silábicas. No primeiro semestre, P centralizou seu trabalho na leitura e escrita de letras e no segundo, na leitura e escrita de sílabas. O trabalho com a escrita de palavras no primeiro semestre foi basicamente dirigido à escrita do nome da criança, o que explica a redução de tempo no segundo semestre, uma vez que as crianças adquiriram tal habilidade. As crianças passaram a escrever o nome próprio mais rápido, utilizando menos tempo nesta atividade no segundo semestre.

Para as categorias de Matemática e Outras Atividades, o tempo total utilizado em termos percentuais é 7.82% e 66.18% respectivamente, sendo que entre as atividades de Matemática, o tempo utilizado para a escrita de números é comparativamente maior em relação à leitura de números nos dois semestres. A prática pedagógica seguiu o mesmo padrão utilizado nas categorias de Leitura e Escrita. Já na categoria Outras atividades o tempo utilizado é bem superior a todas as categorias mencionadas anteriormente nos dois semestres. O que explica essa diferença é o fato de a turma observada ser da educação infantil, na qual o desenho livre, o canto, a pintura, os jogos de construção, tarefas manuais e a conversa informal ocupam lugares privilegiados nessa modalidade de ensino.

O tempo utilizado na categoria Outras atividades foi de 69,60% e 52,62% respectivamente. Apesar do número de aulas observadas terem sido menor no segundo semestre, o tempo utilizado, no período de observação, com a conversa informal foi semelhante nos dois semestres. Isto pode ser entendido que no segundo semestre as práticas discursivas entre a professora e crianças foram menos utilizadas. Uma atividade considerada importante para ambientar as crianças foi o reconhecimento do espaço físico da instituição, realizada uma única vez no dia 25/03, utilizando 20 minutos do tempo total da aula. Já o tempo utilizado na subcategoria do desenho livre em termos relativos foi bastante superior no primeiro semestre (117 min e 31 min). Observamos, entretanto, que tal atividade em muitos momentos pareceu ser proposta para preencher o tempo das crianças, uma vez que P recolhia as produções das crianças sem emitir nenhum comentário tampouco buscava saber qual a proposta da criança em relação ao desenho. Uma única vez, no período observado, P manifestou interesse em registrar na própria produção o que as crianças tinham representado

em seus desenhos. Vale ressaltar a importância do desenho infantil discutida por Vigotski (1998) e Calkins (1989) para a co-construção da língua escrita. Para Calkins (1998) afirma em seu livro *A arte de ensinar a escrever*, que uma criança pequena:

é capaz de transmitir sua história por meio de uma única palavra e pode fazer isso somente porque a palavra está associada ao contexto do desenho. A maior parte daquilo que a criança quer dizer é transmitida pelo desenho. Não somente o ato de desenhar, mas o próprio desenho proporciona uma estrutura de apoio para os escritores principiantes, pois durante suas primeiras incursões à escrita, freqüentemente gravam muito do significado mais no desenho do que no texto (p.66).

Já o tempo utilizado na categoria de jogo de construção foi superior a todas as categorias e subcategorias de atividades realizadas primeiro semestre, ocupando 40,70% dessa Prática Pedagógica. Já no segundo semestre esta atividade não foi realizada pelo grupo. Tal fato merece alguns comentários. As atividades de jogos de construção variaram de 23 a 68 minutos diariamente. Durante esse período de tempo, P permanecia em sua mesa elaborando as atividades - mimeografadas ou no próprio caderno das crianças - para serem utilizadas durante aquela aula. Com o passar do tempo, observamos que esta forma de elaboração de atividades tornou-se a prática comum. As crianças sinalizaram o desinteresse pelo tipo atividade, principalmente, os meninos. Já as meninas ainda conseguiam ficar brincando com os jogos, uma vez que ampliavam suas possibilidades de brincadeiras (casinha, escola e lojas de vendas). Por outro lado, para lidar com a espera do início da aula propriamente dita, os meninos passaram a buscar outras atividades. Ou seja, optaram por correr e brincar de luta com seus pares na sala de aula. Como tais atitudes não eram bem aceitas P, ia obrigando-os a sentar em sua mesa. Em algumas aulas observadas, quando P finalizava sua tarefa tinham entre quatro e cinco meninos sentados em sua mesa.

A nosso ver, o tempo utilizado em uma única atividade. Apesar de ser um jogo que privilegiava o desenvolvimento cognitivo com crianças dessa faixa etária acreditamos que não é o mais adequado, pois as crianças sinalizaram o cansaço com a atividade. No segundo semestre, esta atividade foi substituída por brincadeiras livres na área externa logo no início da aula. Tal substituição, segundo P, foi provocada pela falta de interesse demonstrada pelas crianças, principalmente pelos meninos. P argumentou que na brincadeira livre, as crianças gastavam mais energia e começavam as atividades escolares mais relaxadas.

O argumento utilizado por P em relação à brincadeira expressa uma das concepções bastante ultrapassada, isto é, a brincadeira era entendida apenas como uma das formas de eliminar a energia excedente das crianças. Segundo Vigotski (1998), a brincadeira livre, “embora desejável, mas quando a criança não dispõe de alternativas, de objetos culturais ou de espaços adequados para criar seus projetos de brincadeira pode tornar-se sem sentido” (p. 106), favorecendo, apenas correrias e empurrões. Desta forma, “o brincar livre, sem a mediação de objetos culturais, o imaginário infantil não se expande” (Vigotski, 1998, p. 106).

O tempo utilizado na subcategoria de atividades de naturezas diversas nos dois semestres, excluindo a de jogo de construção, foi relativamente significativo (20.85 % e 21.62% respectivamente). Como mencionado na definição de categorias no Método, as atividades inclusas nesta subcategoria referem-se à preparação para o lanche (lavar das mãos, arrumação das mesas e canto), ao recolhimento de atividades, à composição dos grupos de trabalho, à supervisão de atividades e à elaboração de cartazes pela professora, portanto, optamos por aglutiná-las em uma mesma subcategoria, uma vez que as ações em a maioria das atividades eram desenvolvidas pela professora.

Na condução das aulas P privilegiou iniciar seu trabalho a partir da menor unidade lingüística, isto é, a letra. Já na segunda aula observada (30/03) P começou o trabalho de leitura e escrita com a estratégia de reconhecimento da letra “A”, referindo-se à letra como vogal, seguida de atividade escrita, orientando as crianças “cobrirem” tal letra e o nome próprio (pontinhos). Na 4ª aula (06/04), P trabalhou o reconhecimento das cinco vogais, destacando a letra I, relacionando-a oralmente às palavras igreja, imagem, índio e imã. Seguida por uma atividade de escrita com a orientação anterior (i é, cobrir a letra e o nome próprio). Introduziu,

ainda, a leitura do algarismo 1. Nesta aula, a novidade foi modificar a maneira de realizar a chamada das crianças, seguindo a sugestão da pesquisadora. Nesta chamada, as crianças reconheciam seu nome nas fichas espalhadas no centro da rodinha e colocava em um quadro de pregas. Um aspecto interessante desta atividade foi permitir aos colegas mais competentes ajudarem aqueles que ainda não conseguiam realizar a tarefa sozinhos. Entre a quinta e sétima aula, P trabalhou o reconhecimento, a escrita das vogais O e U e os algarismos 2 e 3, seguindo as mesmas estratégias anteriores.

Vale destacar que as estratégias utilizadas por P, com a intenção de explorar a relação entre fonema-grafema da vogal U oralmente e a escrita da vogal O (pontinhos) talvez não possam ser consideradas as mais acertadas, uma vez que utilizou as palavras Uriel e umbu não são muito comuns à realidade das crianças desta turma. Quando Helena relacionou a palavra Uriel à marca de um sabão em pó existente no mercado hoje. De fato a criança confundiu-se com a marca do sabão Ariel. Parece que P não percebeu a troca da criança, apenas argumentou que estava referindo-se a “nome de gente”, apontando que deveria ser escrita com letra maiúscula, pois era nome de pessoa. A nosso ver, explicações utilizando regras sintáticas - letras maiúsculas e minúsculas, distinção entre vogais e consoantes - não são apropriadas neste momento, pois estão fora da zona proximal de desenvolvimento das crianças. O uso do caderno comum pareceu-nos, também, uma antecipação desnecessária. Talvez para P, as crianças precisem mesmo aprender escrever em caderno agora como uma preparação para a próxima etapa da escolarização.

Entre a oitava e décima quinta aula, P iniciou o trabalho com as consoantes. (B – D - F - H (maiúsculas) e b - g – (minúsculas). O trabalho com estas letras seguiu uma rotina, ou seja, na rodinha P apresentava a letra oralmente associando à palavras iniciadas com aquela letra, quando coincidia com o nome de algum colega da turma, logo as crianças conseguiam fazer a relação e P completava com outras palavras, como por exemplo, bola, bolo, fita, fivela, fila seguida da atividade de escrita: cobrir pontinhos ou cópias das letras expostas na própria atividade ou no quadro de giz. A partir desse momento, P diversificou as estratégias da escrita do nome. Quatro das crianças na visão de P já eram capazes de escrevê-lo adequadamente, dispensou os pontinhos. Com isto, autorizou este grupo escrever o nome diretamente, para outras três crianças forneceu o modelo - ficha do nome - como apoio da escrita e as demais crianças continuaram cobrindo o nome por muito tempo.

Foi iniciado a partir da décima quinta aula, o trabalho com as famílias silábicas. Observamos as aulas em que foram trabalhadas as famílias de “B” até “X”, utilizando a mesma rotina. P apresentava a sílaba na rodinha, relacionava às palavras com as letras iniciais oralmente ou com fichas (palavras ou gravuras). Em seguida, passava ao trabalho de escrita por meio de cópias das sílabas na maioria das vezes do quadro de giz, pois neste momento, as crianças já se mostravam mais hábeis. Durante este período de observação, P revisou algumas letras e sílabas e fez leitura e escrita de números de 1 a 15. A leitura de palavras (babá - Bibi – bobo e bebê), utilizando a análise fonética, foi iniciada na décima sexta aula. Nas palavras de P, *“como percebi que as crianças não tinham pegado bem as letras e sílabas, parei com as palavras e revisei as sílabas mais difíceis”*. Com isto, o trabalho realizado por P entre a décima sétima e trigésima sétima aula centrou no estudo de novas famílias silábicas e revisão de letras e sílabas estudadas no início do ano letivo. O retorno ao estudo de novas palavras ocorreu nas três últimas aulas observadas, privilegiando a escrita de palavras tais como: osso – dedo – sino – banana – jipe e saci, seguindo o modelo de atividades retiradas de livros didáticos de alfabetização. Ou seja, palavras descontextualizadas para àquelas crianças.

Analisando a estrutura das atividades relacionadas à língua escrita e à matemática, podemos verificar que P procurou guiar as crianças para memorização, reconhecimento e escrita de letras, sílabas e algumas palavras, figuras geométricas, representação gráfica, noção de quantidade dos algarismos e orientações sobre a higiene corporal, privilegiando o treino da coordenação motora e a aprendizagem por meio da repetição. O treino da escrita tornou-se o núcleo central de sua prática pedagógica, uma vez que as crianças cobriram (pontinhos) e fizeram cópias de todas as letras e as famílias silábicas diversas vezes. O ensino da língua escrita foi ministrado como uma habilidade motora. Vigotski (2003), no início do século

passado, já tecia críticas que parecem atuais à metodologia pedagógica semelhante ao deste estudo a seguir:

Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (...) Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a um segundo plano. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vinda das mãos dos professores. Tal situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica (p.139-140).

Concordamos com Vigotski que a aquisição da língua escrita tem uma função muito relevante no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, uma vez que o indivíduo ao apropriar-se da linguagem escrita passa a dominar um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento.

Em muitos momentos das aulas observadas, depois de várias tentativas das crianças para traçar as letras sem conseguir, registramos cenas de P, segurando a mão das crianças, ajudando-as a grafar as letras para atingir a expectativa do adulto (professora), uma vez que a ZML de P era muito restrita. A leitura incidia sobre letras, sílabas e palavras, utilizando fichas, cartazes e o quadro de giz. As datas comemorativas foram trabalhadas na maioria das vezes por meio de pintura de desenhos estruturados. Por exemplo, pintura de um índio, de um coelho da páscoa ou de um soldado. Este último representando a semana da independência. Observamos que a dinâmica das atividades realizadas não levava em conta o conhecimento prévio, nem o interesse das crianças (Smolka, 1998). Entretanto, as crianças desta turma, de um modo geral, buscavam cumprir as atividades propostas por P sem questionar quando tinham de refazê-las.

Em relação à dificuldade das crianças na elaboração das atividades, podemos citar o caso de Jorge. Esta criança nunca começava suas atividades de forma autônoma, esperava sempre que algum colega iniciasse para guiar-se até mesmo em atividades como desenho livre. Em várias oportunidades, registramos Jorge solicitando aos colegas para começar ou fazer sua tarefa. No entanto, P nunca percebeu tais estratégias usadas pela criança. Para ela, Jorge “*sabia fazer as coisas*”, mas só terminava por último por motivo “*de preguiça e de brincadeira com os colegas*”. Nesse contexto, P o rotulou como “preguiçoso” para aprender. Na ótica da professora, a preguiça e a brincadeira atrapalhavam a aprendizagem de Jorge. Entretanto tal postura não diz respeito apenas a esta professora no contexto educacional.

4.5.2 Discussão das Atividades Desenvolvidas e da Auto-Avaliação da Professora

Com base nas aulas observadas, verificamos que as atividades desenvolvidas nesta Prática Pedagógica aproximam-se da Pedagogia Tradicional na medida em que a informação oferecida é colocada pronta, sem elementos provocadores que possibilitassem a construção ativa dos conhecimentos pelas crianças, mais especificamente, por pressupostos da abordagem do método sintético de alfabetização, o qual considera a língua escrita um “objeto de conhecimento externo ao aprendiz e o objetivo da aprendizagem realiza-se a partir de uma análise relacional de seus elementos” (Barbosa, 1994, p. 46-47). Diante deste contexto, o ensino procede do mais simples para o mais complexo numa seqüência estabelecida pela lógica do adulto. Isto é, o adulto não questiona se para a criança o mais simples é a letra ou a palavra. A aprendizagem é vista como um processo cumulativo, na qual a criança aprende a codificar e decodificar letras, depois sílabas, palavras, frases e por último texto. Vigotski (1998) criticava autores que defendiam esta concepção de aprendizagem, na qual o desenvolvimento infantil é “um pré-requisito para o aprendizado e que, se as funções mentais de uma criança (operações

intelectuais) não amadureceram a ponto de ela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução se mostrará útil” (p. 104).

Na auto-avaliação, P fez algumas considerações sobre os objetivos alcançados e dificuldades de aprendizagem de algumas crianças, focalizando basicamente atividades relacionadas à aprendizagem técnica da língua escrita. Vejamos a seguir a avaliação nas palavras da professora

Agora eu vou fazer tarefinhas com eles, eles já dizem a letra, já dizem o sonzinho (...) acho que eles tiveram um bom desenvolvimento. (...) Todos aprenderam escrever o nome. E na matemática, a adição e a subtração com números bem pequenos, coisa simples. Acho que os pais também gostaram do desenvolvimento das crianças (Professora).

A professora destacou como resultados positivos a aprendizagem das crianças em relação à escrita de letras, à capacidade de associar fonemas a grafemas e operar de forma simples cálculos envolvendo adição e subtração. É possível observar no discurso de P que sua prática pedagógica assumiu a perspectiva de alfabetizar as crianças na educação infantil, reduzindo o ensino da língua escrita à aprendizagem de uma simples técnica, tornando-a, como destaca Vigotski (1998), “um hábito de mãos e dedos” (p. 156). O autor era favorável ao ensino da leitura e da escrita na pré-escola, tendo em vista que as crianças entre três e seis anos já são capazes de ler e escrever. Defendia, ainda, que o professor no ensinamento dessas habilidades deveria despertar nas crianças a necessidade de aprender a ler e escrever e, ainda, tornar essa aprendizagem “relevante para a vida delas” (Vigotski, 1998, p. 156). O ensino da língua escrita na perspectiva do autor deveria tornar-se “(...) uma forma nova e complexa de linguagem” (Vigotski, 1998, p. 156).

Quanto à aprendizagem dos conteúdos, questionamos como P avaliava as crianças. Ela ressaltou os progressos feitos pelas crianças, ao mesmo tempo, fez diagnósticos incompreensíveis do ponto de vista educacional para as dificuldades apresentadas por algumas crianças. P atribuiu às dificuldades de aprendizagem às crianças e/ou aos seus familiares. Tal postura é semelhante aos estudos realizados por Gama e Jesus (1994) e Smolka (1998). Vejamos o trecho que P se refere aos progressos e dificuldades apresentados por algumas crianças:

Todos aprenderam e têm condições de freqüentar o jardim III, com exceção de Helena, Jorge, Lucio e Bruna. Helena tem capacidade, só que ela tem qualquer tipo de problema. Acho que é familiar, um tipo de bloqueio Ela desenha. Ela faz tudo. Ela é a última a terminar o dever. Ela não pega (aprende) muito, mas só que ela tem um fundo emocional muito grande (...). Já o Jorge também tem problema. Eu acho que ele não domina bem as letras nem os numerais. Ele tem preguiça. Ele sabe. Ele conhece, mas tem preguiça de fazer os dever. (...) E o Lucio, só queria brincar e criar confusão no início. Vivía mais tempo na “cadeira de pensar” e, não concentrava em nada. Queria só ficar andando na sala. Tive de dá duro pra ele fazer as coisas. No caso da Bruna, o problema é com os numerais. Digamos assim, ela não faz direitinho. Ela faz um pouco “deitadinho” pra cá e “deitadinho” pra lá. Acho que o problema é a mesa. Na casa dela não tem. Por isso não ta acostumada (Professora).

Diante da avaliação de P em relação à Helena, ao Jorge, ao Lucio e à Bruna, questionamos a professora se estas crianças não teriam a chance de prosseguir sua aprendizagem numa etapa posterior, isto é, no jardim III, como uma forma de P refletir um pouco mais sobre sua avaliação. Para ela, o melhor seria que estas crianças repetissem a experiência e quando fosse para o jardim III tivessem mais base de conhecimento. P alega que “aprendeu no Curso Normal que é melhor a criança refazer o processo agora que ficar reprovado mais tarde”.

O que podemos analisar é que a auto-avaliação de P reflete sua formação profissional, como destaca Mitjás Martínez (2002) em seu estudo, “o professor, em sua prática pedagógica,

reproduz muitos elementos de sua experiência de vida, quando estava na condição de estudante” (p. 199).

Anteriormente, P afirmou que teve bons resultados, entretanto, em uma turma com doze crianças, quatro delas foram avaliadas que não tinham condições de dar continuidade ao seu processo de aprendizagem no jardim III. A avaliação de P sobre as dificuldades das crianças traz um conteúdo controvertido em termos de princípios ético-educacionais e até preconceitos. No caso de Helena, a criança tem capacidade para aprender. Faz todas as atividades que lhes são solicitadas e desenha, mas não aprende muito em função de um problema que considera de origem familiar, um bloqueio, cuja origem é emocional. O que a professora diagnosticou sobre as dificuldades de Helena não ficou claro. Quanto ao Jorge, P não acreditou na aprendizagem construída por ele em relação às letras e aos algarismos, justificando que a falha da aprendizagem foi motivada pela “preguiça de aprender”, pois não treina de forma árdua como exige a concepção de aprendizagem da professora.

Observamos que o argumento de P para justificar a dificuldade de Bruna grafar “os números direitinho” na lógica do adulto estava relacionada à adaptação da criança ao uso da mesa na escola, uma vez que não possuía mesa em sua casa. Entretanto, P pautou-se em informações dadas pela própria criança, pois nunca foi à casa de Bruna. E a do Lucio foi a falta de concentração, o desejo de brincar ou de descobrir outros interesses na prática pedagógica que o levou mais tempo excluído das atividades pedagógicas. Por outro lado, a professora utilizava uma metodologia pedagógica que não levava em conta muitas vezes a zona de desenvolvimento proximal das crianças, portanto, aquelas que não conseguiram adaptar-se e ultrapassarem o desenvolvimento real foram julgadas como culpadas pela não aprendizagem ou à sua família. P também divergiu do posicionamento dos membros da instituição.

Como destacamos no capítulo 1 deste estudo, a relação entre família-escola é complexa e tem sido pouco estudada na educação infantil (Topping, 1989, 1994; Carvalho, 2000; Bhering & De-Nez 2002; Munhoz, 2003; Chaves, 2004). De modo geral, a cooperação da família tem sido objeto de muitas controvérsias pela ótica da escola. Quando a criança apresenta dificuldades, a escola atribui a culpa ao sujeito da aprendizagem e/ou a sua família como mostra o estudo realizado por Tacca (1999). A autora afirma que em situações de dificuldades de aprendizagem da criança, “o professor não se responsabiliza pelo desacerto, indicando as condições de vida dos alunos como dificultadoras do seu trabalho” (p. 90) E de quem é o mérito quando a criança alcança o sucesso? Tacca (1999), neste mesmo estudo, afirma que quando se trata do sucesso da criança, o professor “assumia uma posição de ator e chamava para si as explicações para esse acontecimento” (p. 91). Nesse momento, a família não aparece como co-adjuvante deste cenário. Todos nós conhecemos famílias que acompanham assiduamente à adaptação e bem-estar dos filhos na escola, cumprem os horários escolares, conversam com a professora e frequentam as reuniões escolares (Carvalho, 2000). Não podemos desconsiderar que tais atitudes são formas importantes de participação da família para assegurar o sucesso dos filhos na escola, inclusive a participação das famílias deste estudo pode servir de exemplo.

Entendemos que P, quando avaliou Helena, Jorge, Lucio e Bruna considerou apenas o desenvolvimento real das crianças. Quando questionamos P mais uma vez se essas crianças não teriam chance de sanar tais dificuldades, isto é, ultrapassar desenvolvimento real em uma turma do Jardim de infância III, P conseguiu repensar o limite de sua avaliação anterior [ZML] e a reconsiderou alguns pontos. Vejamos a nova análise de P a seguir:

No caso de Bruna, basta ela acostumar com a mesa. Ela pode escrever melhor os números, fazer eles “mais em pezinho”. O Jorge, acho que não tem jeito, o caso dele é “preguiça”; Helena tem de melhorar o bloqueio, a questão emocional dela. E o Lucio é o que vejo que apesar de ser “danado” tem uma chance, pois agora no final do ano, ele passou a querer ler os livros daquela estante (sala dos livros), resolvi fazer assim com ele. Falava com ele, olhe Lucio, faça a tarefa bem direitinho sem criar confusão com os colegas. Se você fizer tudo direitinho, vou lhe dar um livro pra ler. Sabe que ele melhorou muito. Um dia demorei de pegar o livro, quando vi ele tava pendurado na estante “pegano” o livro sem eu mandar. Aí dou o livro, ele fica “olhano” e não cria

mais problema na sala. Acho que só no final do ano descobri um jeito dele ficar quieto e fazer os dever sem dar problemas. Acho que ele ficou interessado nos livros depois do trabalho de leitura (Professora).

Foi possível observar que com esta nova análise P reformulou suas orientações para crenças sobre a avaliação das quatro crianças. Entretanto, a responsabilidade para alcançar progressos no processo de aprendizagem de três delas continuou, ainda, sobre as crianças e suas famílias. A mudança concreta em sua nova análise só contemplou Lucio. Apesar de P não esclarecer se ele tinha ou não a chance de superar as dificuldades no Jardim III, aproveitou o momento para descrever sua nova forma de lidar com ele, uma vez que Lucio descobriu seu interesse pelos livros. P percebeu os novos interesses de Lucio e aproveitou-se disso para negociar o cumprimento das tarefas e mantê-lo bem comportado em sala de aula. Parece que P, resolveu premiar o Lucio para compensar sua mudança, portanto, Lucio merecia o passaporte para o Jardim III. Entretanto, acreditamos que negociar a leitura por elaboração das tarefas pedagógicas e manutenção de bom comportamento em sala de aula, talvez estas negociações não sejam internalizadas por Lucio como um processo significativo para tornasse um leitor.

Quanto à pesquisa, a avaliação de P foi bastante positiva, destacando-a como um espaço de aprendizagem, uma vez que a fez avançar. Ou seja,

a fez correr atrás de material para as crianças”. E ainda, “fora os dias da pesquisa deixava as crianças brincarem mais tempo com os jogos e lá fora. E depois dava um desenho. No dia da pesquisa não (...) talvez se não tivesse a pesquisa não teria feito esse tanto de coisa com os alunos e eles tivessem aprendido menos (Professora).

É possível analisar com a avaliação de P sobre a pesquisa, que a co-construção de significados do estudo empírico não ocorreu apenas após a análise interpretativa dos dados como de praxe. Neste caso, a própria pesquisa empírica, guiada pelos limites sociais, como destacam Branco e Valsiner (1997), já interferiu durante o percurso da investigação, uma vez que impulsionou a professora na co-construção ativa da prática pedagógica. Nas palavras da professora, o fato de estar submetida a um contexto de pesquisa a fez buscar materiais pedagógicos, bem como ordenar as atividades de sala de aula em uma seqüência mais coerente, refletindo, segundo a professora, em uma maior aprendizagem das crianças.

Por outro lado, podemos analisar que a formação inicial da professora e a pouca experiência em sala de aula refletiram diretamente em sua prática pedagógica. A professora optou por uma metodologia de trabalho baseada em pressupostos de aprendizagens tradicionais, as quais não levam em consideração os interesses das crianças (Formosinho-Oliveira, 2002). Neste sentido, a professora não deu atenção aos valores, interesses e experiências das crianças construídas em seu cotidiano. Para ela, as crianças precisavam aprender o que lhes era ensinado em sala de aula, pois tinham pouco conhecimento formal da leitura e escrita. Portanto, P acreditava que as crianças aprendiam apenas com o conteúdo apresentado por ela em sala de aula. Por isso, P prioriza a escrita de letras, sílabas e palavras isoladas do contexto, pois as crianças precisavam aprender ler e escrever para ter o conhecimento exigido no Jardim III em outra escola.

Com tal concepção, o ensinamento da escrita foi desenvolvido basicamente, a partir de cópias de letras, sílabas do alfabeto e palavras baseadas em suas sugestões sociais. Com esta metodologia, as crianças pouco podem contribuir com o planejamento ou com qualquer sugestão, ficando os recursos de aprendizagem a cargo da professora. Tal dinâmica normalmente gera uma relação, na qual o professor assume o controle total sobre as crianças, dificultando o desenvolvimento da autonomia (Formosinho-Oliveira, 2002).

Outro aspecto observado, apesar da ênfase dada por P à leitura e escrita na entrevista inicial, foi a ausência da leitura de textos para as crianças, principalmente, os de histórias infantis. Esta ausência reforçou a realizar o subprojeto “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos”, privilegiando a leitura compartilhada de histórias infantis e a escrita de textos significativos. O subprojeto caracterizou-se em um processo de intervenção realizado pela pesquisadora, a partir da perspectiva sociocultural construtivista, como um dos principais

procedimentos deste estudo. A seguir, na próxima sessão discutiremos as concepções e práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seus lares com as famílias.

4.6 Concepções e Práticas Socioculturais de Leitura e Escrita Vivenciadas pelas Crianças em seus Lares

Esta sessão é composta por dois tópicos, nos quais procuramos descrever e analisar as concepções de leitura e escrita apresentadas pelas crianças no início do estudo e as práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas por elas em seus lares, considerando que as famílias são as primeiras mediadoras da leitura e escrita para os filhos.

As concepções de leitura e escrita das crianças no início do estudo foram descritas e analisadas, a partir do procedimento da sondagem inicial da leitura e escrita (ver item 3.5.3 da Metodologia) e as práticas socioculturais de leitura e escrita, com base na primeira entrevista com as famílias (roteiro da entrevista – Anexo 4). Estes procedimentos tiveram como objetivo identificar como estas crianças estavam co-construindo a leitura e escrita neste período de suas vidas.

4.6.1 Concepções de Leitura e Escrita das Crianças no início do estudo

Discutimos, neste tópico, as concepções de leitura e escrita das crianças no início do estudo, buscando identificar se as crianças se reconheciam como leitoras/escritoras ou não; as estratégias que utilizavam para ler e como estavam se apropriado da língua escrita. Com este procedimento, as crianças responderam questões sobre seus processos de leitura e realizaram a escrita do nome próprio e de palavras relacionadas ao seu contexto ditadas pela pesquisadora.

Por meio desta sondagem, constatamos que as crianças ainda não tinham se apropriado da língua escrita convencional. Das dez crianças que participaram deste procedimento, cinco entre elas (Alberto, Sandra, Jorge, Antonio, Enio) frequentaram esta instituição no ano anterior e aprenderam a ler e escrever seus primeiros nomes com outra professora; Lúcio, apesar de ter participado durante um semestre, aprendeu apenas reconhecer o seu nome; e as demais, Bia, Helena, Sílvio e Ana ingressaram na escola pela primeira vez no ano do estudo. As três últimas crianças reconheciam o nome e Bia tanto reconhecia seu nome quanto o escrevia convencionalmente. De acordo com a própria criança, esta habilidade foi adquirida na brincadeira de escolinha com suas irmãs mais velhas. Helena afirmou, também, que aprendeu a reconhecer seu nome em contexto semelhante ao de Bia com crianças da vizinhança. Fato confirmado na entrevista com sua mãe, quando nos disse que nenhum dos familiares fez qualquer tentativa para ensiná-la, *“o que ela aprendeu antes de ir pra escola foi brincando com as meninas”* (vizinhas). Portanto, observamos que a aprendizagem pode ocorrer em espaços diferentes da sala de aula e com parceiros sociais diferentes dos adultos (docentes e pais). Neste sentido, cabe, a nós, professores, criar oportunidades em sala de aula para que as crianças possam colocar em jogo tudo aquilo que aprenderam em outros espaços fora da sala de aula.

Foi possível observar que as crianças, neste momento, já sabiam sua idade e representavam corretamente auxiliadas pelas mãos. Apenas Ana, a mais nova do grupo, referiu-se, inicialmente, que tinha três anos, mas ia fazer dois, quando repetimos o que disse, logo corrigiu afirmando que faria quatro.

Em relação à motivação para ler e escrever, nove crianças declararam que gostavam de ler e escrever. Enio acrescentou que também gostava de desenhar. Sílvio afirmou que gostava *“só um pouco”* e Lúcio destacou que *“gostava de ler pouco e não gostava de escrever”*. Sílvio e Lucio justificaram suas posições, argumentando que *“não sei muitas letras”* e Lucio, quando se referiu à escrita afirmou que, *“não gosto, não sei muitas letras e a tia manda apagar toda vez”*. Pode ser observado que Sílvio e Lucio associaram o não gostar de ler e escrever à falta de habilidades requeridas pela leitura e escrita e principalmente, Lucio ao modo de realizá-las na prática pedagógica.

Constatamos, também, que as crianças nesse período já possuíam consciência de que não sabiam ler e escrever convencionalmente. Considerando que crianças urbanas, nessa faixa etária, imersas numa cultura letrada fazem leituras, convencionais ou não, questionamos como elas liam, com a intenção de verificar que estratégias de leitura eram utilizadas. Levando em conta que são crianças da educação infantil da classe popular as respostas sobre esta questão foram bastante interessantes. Por exemplo, os diálogos 1 e 2 a seguir entre a pesquisadora, Helena e Bia:

Diálogo 1

	Pesquisadora	Criança – Helena
14:30:15	Como você lê, Helena?	
14:30:16		Eu...não sei ler como gente grande. Aí pego assim o livro lá de casa, o que tem histórias e desenho. Abro. Olho as figuras e invento (a história). Aí invento da minha cabeça. Quando vou brincar com as meninas pego o livro e invento outra. Elas manda falar de novo a história.
14:30:59	E você gosta de inventar história?	
14:31:03		Gosto.

Diálogo 2

	Pesquisadora	Criança – Bia
16:05:33	Como vê lê, Bia?	
16:05:36		Ah...lá em casa minhas irmãs, aí vejo elas leno. Eu pego um livro, sento na cadeira, abro o livro e fico falando coisa da minha cabeça com os desenhos. Aí meu pai acha que eu tô leno de verdade, ele gosta (...) Eu não sei não.

Com os diálogos acima descritos, foi possível observar que Helena e Bia tinham convicção de que não liam convencionalmente, mas explicitaram algumas ações típicas de leitores eficientes: “*pego o livro assim...Abro*”, “*sento na cadeira, abro o livro*”. No caso de Helena, a leitura “inventada” fortalecia a relação com seus pares e no caso de Bia, transmitia aos pais seu interesse pela escola, como foi confirmado na entrevista com eles, na qual diversas vezes referiram-se ao interesse de Bia pela escola. Segundo Sr. Martinho, a Bia é muito interessada, pois “*ela fica todo tempo leno e escreveno o alfabeto e (com) as revistas nas mãos fazendo de conta que está lendo*”.

Desta forma, observamos que as tentativas de ler textos estão integradas às vivências da maioria destas crianças em seus lares. Já na sala de aula, durante o período observado, a leitura restringiu-se a leitura de letras e sílabas e palavras. Estas últimas eram basicamente os nomes dos colegas no momento da chamada.

Em relação às estratégias utilizadas para ler, todas as crianças responderam a questão, apontando estratégias muito semelhantes aos depoimentos de Helena e Bia. Observamos que a maioria dos adultos, mais especificamente, os pais prestam atenção nos atos de leitura das crianças e nos pareceu que as crianças sentem-se valorizadas por isto. Como no exemplo do depoimento de Antonio quando lê o jornal que o pai traz eventualmente do trabalho, pois esta é uma das crianças que não possui nenhum outro material de leitura em sua casa,

eu fico leno, leno muito. Meu pai pergunta o que tá leno aí? Respondo: o futebol. Ele pensa que eu sei ler, aí ele fala vá, vá... (ler), aí fico (lendo).Olho os desenhos (Antonio).

Observamos, ainda, nas respostas sobre esta questão que as crianças referem-se à leitura de livros, revista e jornais. Silvio foi o único que se referiu a “*papéis com coisas escritas*”. Constatamos que estes portadores de textos estavam integrados à cultura das crianças como objetos culturais. Outro aspecto observado foi que a maioria das crianças deste grupo faz leituras “do seu jeito” fora do espaço de sala de aula. No entanto, a prática pedagógica não

valorizou estas experiências. Para a professora, as crianças não liam nada e tampouco faziam qualquer tentativa de ler ou escrever fora da sala de aula.

Em relação à escrita, o ponto de partida da sondagem foi a escrita do nome próprio, buscando investigar se as crianças já tinham se apropriado dessa escrita convencionalmente ou não, tendo em vista que o nome próprio reflete a formação da cultura pessoal (Branco & Valsiner, 1997) de qualquer sujeito em uma sociedade letrada e geralmente as práticas pedagógicas dão muita importância a essa aprendizagem como foi verificado na prática pedagógica deste estudo.

Todas as crianças realizaram a escrita do nome com bastante disposição segurança e tranquilidade, inclusive Sandra e Alberto que têm nomes compostos dispuseram-se a escrever o segundo nome. Com base nesta escrita, avaliamos que sete crianças já escreviam seus nomes convencionais e corretamente, inclusive aqueles que têm nomes com uma composição ortográfica complexa. Por exemplo, duas consoantes juntas, “y”, “w” e “k”, substituindo /i/, /u/, /q/ da Língua Portuguesa. Dentre os que estão ajustando a sua escrita ao código socialmente elaborado, encontravam-se Lucio que grafou a letra inicial invertida; Ana que deixou de registrar o último “a”; Helena que o escreveu da direita para a esquerda e a última letra ficou impressada na anterior; e Alberto trocou as duas letras finais do seu segundo nome.

Em relação à escrita das palavras selecionadas e ditadas pela pesquisadora as crianças deveriam registrá-las “do seu jeito”. As palavras foram selecionadas, a partir de um diálogo inicial com a criança sobre os passeios feitos no final de semana anterior, as brincadeiras ou brinquedos de sua preferência. Quando percebemos dificuldades por parte da criança expressar sobre os passeios, porque tinha ficado em casa no final de semana como foi o caso de Sandra, solicitamos que escrevesse sobre seus brinquedos. Helena foi o único caso em que a temática de sua escrita foi relacionada ao seu aniversário, uma vez que a sondagem ocorreu no dia seguinte. Como esta chegou à escola no dia da sondagem, comentando sobre este evento e os presentes que tinha recebido de parentes, decidimos que palavras relacionadas ao aniversário seriam mais estimuladoras para esta atividade. A escolha das palavras para esta atividade foi apoiada no trabalho de Luria (2006), *O desenvolvimento da Escrita na Criança*. Segundo este autor para a criança escrever antes de apropriar-se da língua escrita convencionalmente, duas condições devem ser preenchidas: a) as coisas devem representar um interesse, como por exemplo, o que a criança gostaria de adquirir ou de suas brincadeiras; ou b) representar objetos que as crianças percebam como instrumentais ou utilitários para atingir algum objetivo.

Nesta atividade, as crianças escreveram entre três e cinco palavras cada uma. Os mais dispostos como Alberto escreveu cinco palavras sobre suas brincadeiras prediletas. Acreditamos que as duas últimas brincadeiras citadas por ele (“pega-corda e pega-espada”) foram inventadas no momento da escrita. Não sabemos se estas brincadeiras são reconhecidas como brincadeiras infantis naquela comunidade. Entretanto, brincadeiras inventadas ou não, esta questão não interferiu no objetivo da atividade, pois as palavras mencionadas seguem o padrão lingüístico de palavras compostas da Língua Portuguesa e nos interessava, aqui, analisar o nível de escrita alcançado pelas crianças.

Diferentemente da escrita do nome que as crianças apresentaram autonomia e tranquilidade para escrevê-los, ao serem solicitadas registrar outras palavras mostraram-se bastante resistentes, argumentando que não sabiam escrever e que se tentassem, escreveriam errado. Notamos já nesse período que as crianças, apesar de não serem capazes de escrever convencionalmente, apresentavam uma grande preocupação com escrita correta. Tal aspecto pode estar refletindo a ZML estabelecida na prática pedagógica, na qual o treino da escrita ideal e ortograficamente corretos do ponto de vista do adulto era extremamente privilegiado. Isto é, a professora estabelecia uma ZML muito rígida em relação à escrita das crianças, exigindo o traçado das letras muito bem feito. A crítica, aqui, não é que a professora não devesse se preocupar com o traçado da escrita das crianças, mas este tipo de exigência (traçado ideal) no momento em que as crianças estavam apenas iniciando seu primeiro contato com a aprendizagem formal da língua escrita talvez pudesse impedi-las de internalizar experiências positivas em relação à aprendizagem da escrita.

Para encorajá-las a escrever, negociamos com as crianças que nesta atividade, caso errassem poderiam refazer a escrita. Deveriam, portanto, escrever as palavras “do jeito que

imaginavam que eram escritas” ou que “toda criança tinha um jeito de escrever palavras”. Assim, elas poderiam escrevê-las do “seu jeito”.

No início da atividade, apesar de as crianças já terem aprendido algumas letras e ter ficado claro para elas que poderiam escrever “do seu jeito”, Helena e Alberto, quando foram solicitadas a escrever, expressaram que na escola não tinham aprendido e não sabiam escrever. Quando ditamos as primeiras palavras: brigadeiro e pic-esconde Helena e Alberto, respectivamente, buscaram negociar estratégias para escrevê-las, perguntando: quais eram as primeiras letras? Já Antonio para escrever a palavra pega-pega demonstrou mais esforço como podemos verificar pelo tipo de perguntas. “É...como? *Como é a primeira letra? É...assim?* (desenhando no ar o formato da letra “p”) “*Eu queria escrever essa assim* (desenho no ar das letras “a” e “g”)”. Sílvio, a cada palavra que ia escrever, verbalizava “*não sei...vou tentar, mas vou errar*” “*Acho que também não sei*”, “*Esta é mais difícil*”. Entretanto, as perguntas destas crianças indicavam que elas não tinham se apropriado da língua escrita convencionalmente, mas já evidenciavam, como afirma Vigotski (1998), o desenvolvimento potencial para essa aprendizagem. Por exemplo, a preocupação com a letra inicial das palavras.

As demais crianças reagiram de forma diferente. Perguntaram apenas o que tinham de escrever. Começaram a grafar as palavras ditadas. Como ressalta Luria (2006), o ato de escrever destas últimas crianças parece ser tomado como um brinquedo, mas essa ação não pode ser vista como displicência por parte das crianças. Elas parecem imitar o modelo de adulto “*escreve como os adultos*”. Todas as crianças utilizaram letras em seus registros, apenas Lucio combinou letras e desenho. Entretanto, o registro das crianças não possuía em si mesmo um significado funcional para elas (Luria, 2006).

A escrita do grupo como um todo foi um registro dissociado da escrita real sem significado funcional. Luria (2006) chama atenção para dois aspectos importantes na análise da escrita da criança nesta fase. Um deles é que o ato de escrever está dissociado do seu objetivo imediato e as letras utilizadas por elas são puramente externas. As crianças deste estudo não tinham consciência do significado funcional da escrita como signo auxiliar da memória. Portanto, conseguiram separar o ato de escrever da escrita das palavras ditadas. Isto é, as crianças tomaram sua forma externa e acreditaram que eram capazes de escrever, antes mesmo de saber escrever. O outro aspecto diz respeito ao registro. Isto é, a escrita produzida pelas crianças não manteve qualquer relação com as palavras que lhes foram ditadas. Na realidade, não houve exatamente uma escrita.

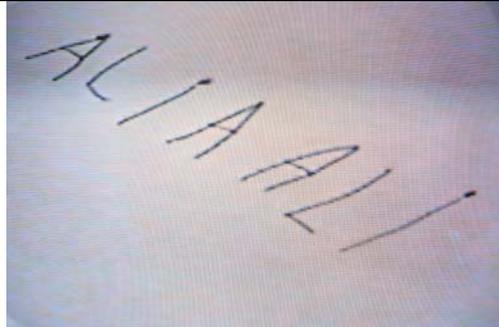
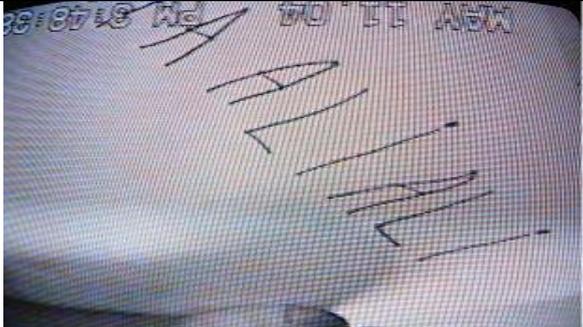
A nossa sondagem mostrou que as crianças, no início, assimilam a experiência escolar da escrita de forma externa, sem entender ainda o sentido e o mecanismo de uso de marcas simbólicas. Luria (2006) afirma que a compreensão sobre a escrita gera o ato, mas é o ato de escrever que produz a compreensão da escrita, pois sem tentar escrever, as crianças não se apropriam dela. Portanto, o ato de escrever frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para escrever. Para ela, estas são a sua pré-história da escrita. Luria (2006) ressalta que, de um modo geral, na pré-história de sua escrita, a criança vivencia durante algum tempo diversas tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios. Portanto, cabe ao professor da educação infantil familiarizar-se com esses estágios, pois tal compreensão poderá auxiliar uma prática pedagógica mais adequada.

Tomamos como referência para analisar a escrita das crianças deste estudo, os trabalhos de Luria (2006). As crianças apresentaram algumas características bastante semelhantes ao grupo estudado pelo autor. Por exemplo, a idade e a maneira como se relacionavam com a escrita. Isto é, as crianças não estabeleceram qualquer mediação para retratar os signos (palavras ditadas) de modo funcional na resolução de problemas, apesar de reconhecerem, grafarem diversas letras do alfabeto e escreverem seu nome próprio com autonomia ou quase autônomas.

Para Luria (2006), no início do processo de apropriação da língua escrita, a criança é exposta ao sistema de escrita valorizado pela sua cultura; aprende e compreende que pode usar signos para escrever. Entretanto, não sabe como usá-los como auxílio funcional. Desta maneira, a criança “começa usar uma escrita não diferenciada - usa letras e seqüências iguais para escrever palavras diferentes” (p.181). Uma das crianças de nosso estudo assumiu essa

perspectiva apontada por Luria (2006). Ana escreveu todas as palavras ditadas pela pesquisadora: nome das irmãs Tarcila e Carla com a mesma seqüência que usa para escrever o seu nome [A L I A], e ainda, verbalizou no momento da escrita da palavra Tarcila que esta palavra possuía quatro letras. Talvez a quantidade de letras verbalizada por Ana esteja relacionada à quantidade de letras do seu nome real que é composto por quatro letras. E quando foi solicitada a escrever o nome de um de seus brinquedos, o ursinho, apontou o nome de uma das irmãs e disse “*que o nome do ursinho era assim também*” e grafou a mesma seqüência. De acordo com a categorização de Luria (2006), podemos analisar que a escrita de Ana, na ilustração 4 abaixo, caracteriza-se como uma escrita simbólica ou escritas não-diferenciadas.

Ilustração 4 – Escrita simbólica ou escritas não-diferenciadas

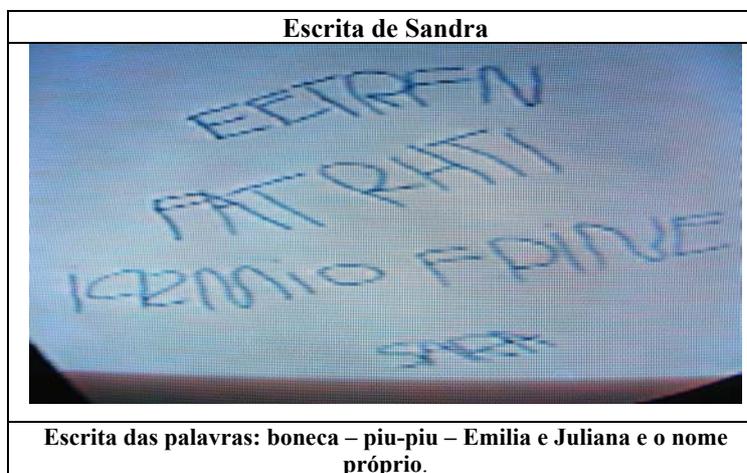
Escrita de Ana	
	
Escrita do nome próprio e o nome de uma de suas irmãs – Tarcila	Escrita do nome da irmã, Carla e a palavra ursinho

A escrita de Ana com registro não-diferenciado revelou que ela ainda não compreendeu que para escrever palavras diferentes são usadas seqüências diferenciadas de letras. Portanto, a escrita de Ana caracterizou-se como uma escrita de natureza simbólica, na qual representou os enunciados ditados oralmente por meios de símbolos arbitrários. Após a escrita, solicitamos que Ana lesse o que tinha escrito, ela identificou a primeira seqüência como o seu nome; nomeou a segunda como o nome de uma de suas irmãs e não conseguiu lembrar-se o que representava as duas últimas seqüências. Com isto, constatamos que a escrita de Ana não comunicou a nenhum leitor mais competente quais as palavras que desejou escrever (função social) e nem para si mesma (função individual).

Deste grupo, oito crianças produziram uma escrita simbólica ou escritas registros diferenciados. Isto é, as crianças utilizam para escreverem palavras diferentes, seqüências de letras também diferentes. Muitas vezes, modificavam apenas a ordem das letras que apareciam em seus nomes. Portanto, não faziam a mediação com o significado funcional da escrita. Observamos que as distinções nos registros deste grupo não atenderam também às exigências de legibilidade da escrita, ou seja, as escritas não permitiram comunicar aos leitores o que as crianças desejavam expressar e nem a si próprio. Luria (2006) destaca que no grupo de crianças estudadas por ele, o uso apenas de seqüências diferenciadas não assegura uma escrita legível. Em nosso estudo, as crianças deste grupo utilizaram letras em diversas posições e em diferentes quantidades, o que caracterizamos a escrita simbólica com registros diferenciados qualitativa e quantitativamente. Entretanto, o modo como elas registraram as palavras não garantiu a emergência de uma escrita significativa, pois não conseguiram comunicar ao outro o que desejavam expressar nem serviu para lembrar o que tinham escrito. A escrita de Sandra, na ilustração 5 a seguir, exemplifica a categoria de escrita simbólica ou escritas com registros diferenciados. Sandra foi solicitada escrever as palavras: boneca e piu-piu (brinquedos), Emília e Juliana (nome de suas bonecas). Ela utilizou seqüências diferentes de letras, as quais em sua maioria pertencem ao seu segundo nome próprio. Entretanto, não fez também a mediação com o significado funcional da escrita, pois sua escrita não permitiu comunicar aos leitores o que

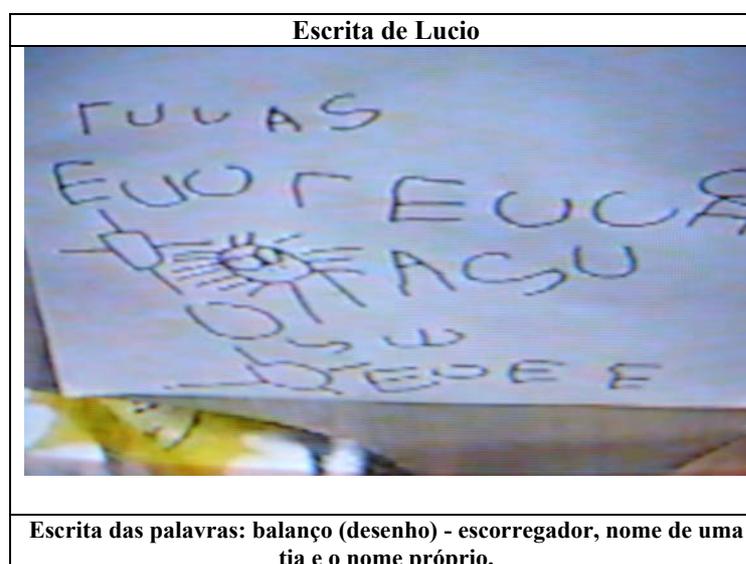
desejava expressar e nem a si próprio, pois só identificou o seu primeiro nome, o que já vinha grafando há algum tempo corretamente.

Ilustração 5 – Escrita simbólica ou escritas com registros diferenciados



Luria (2006) cita em seu trabalho, o exemplo de uma criança que combinava a representação icônica (desenho) com marcas que denominou de escrita simbólica arbitrária, pois não expressava diretamente o conteúdo da palavra. Uma das crianças de nosso estudo, o Lucio, também utilizou letras e desenho na escrita das palavras. Para representar a palavra balanço (brinquedo), desenhou o objeto e nas palavras escorregador e o nome de uma tia, uma seqüência diferenciada de letras. Quando questionado sobre o que tinha escrito, respondeu que a palavra balanço estava escrita ali, apontando para o desenho e não recordou o que tinha escrito nas outras seqüências, as quais usou basicamente letras do seu próprio nome em posições diferentes. Desta forma, o desenho o auxiliou na identificação posterior da palavra. Neste caso, a escrita da palavra balanço caracterizou-se como uma escrita de registros topográficos ou escrita como auxílio da memória, uma vez que não sabia expressar com letras a palavra, mas possibilitou ao Lúcio lembrar o que tinha escrito como a criança do estudo de Luria. Portanto, a escrita de Lucio, na ilustração 6, pode ser caracterizada como escrita de registros topográficos ou escrita como auxílio da memória

Ilustração 6 – Registros topográficos ou escritas como auxílio da memória



Na análise da escrita das crianças, observamos que nenhuma delas fez a mediação entre fonemas e grafemas das palavras ditadas. Por outro lado, a escrita das crianças indicou que elas já sabiam grafar e reconhecer diversas letras do alfabeto tais como: P, R, S, K, L, T, M, N, G, H. Nesta análise, reafirmamos a conclusão de Luria (2006) de que as crianças, inicialmente, assimilam a “forma externa das letras, mas não compreendem “o sentido e o mecanismo do uso das marcas simbólicas para realizar a escrita propriamente dita” (p.188). O mais interessante observar, aqui, é que quase todas as crianças já escreviam o nome próprio de forma autônoma. Durante o período de observação das aulas, a professora trabalhou com todas essas letras como se as crianças não tivessem nenhuma orientação. A professora acreditava que ainda precisava ensinar às crianças, além do som, a grafia das letras. Se estivesse atenta ao conhecimento prévio das crianças poderia realizar o trabalho de forma mais adequada neste contexto.

Em concordância com Luria, Vigotski (1998) afirma que a linguagem escrita é uma produção humana e, portanto, um objeto cultural. Para o autor (1998), as crianças devem produzir suas escritas para serem lidas por elas próprias e por outras pessoas como uma prática social, a partir de uma das mais importantes produções humana – o sistema social elaborado ao longo da história social dos homens. A criação de signos e sua utilização como recurso mnemônico são atividades que existem entre os homens e em nenhuma outra espécie animal. Ao discutir o desenvolvimento da escrita na ontogênese, Vigotski (2003) ressalta que esta atividade deve ter significado para as crianças e não uma aprendizagem mecânica.

Do ponto de vista pedagógico e social, a escrita só tem significado para a criança como produção humana se realizar tanto a função social (comunicativa) quanto à individual (escrever para si mesmo). De outra maneira, continuará a ser vista como uma habilidade de associação entre fonema e grafema e, portanto, diminuída de suas significações.

Luria (2006) afirma que o uso dos signos de forma funcional pela criança é produzido pela experiência. Isto é, as crianças internalizam a escrita, a partir das tentativas, invenções e reflexões sobre a língua escrita. Um dos contextos, ressaltado por Luria (2006) que pode contribuir de forma significativa é o ambiente escolar, principalmente, aqueles que valorizam a leitura de histórias para as crianças pequenas, as quais geralmente, manifestam interesse para ouvi-las quando são textos de boa qualidade e lidos por adultos.

Em relação ao interesse das crianças em ouvir histórias infantis, reafirmamos, também, a posição de Luria (2006) com as crianças de nosso estudo. Diversas vezes, nos momentos de audição de histórias, as crianças foram flagradas uma em cima da outra, pois todas queriam ficar cada vez mais próximas ao leitor (adulto) e tocar o livro que estava sendo lido, como na ilustração 7 a seguir. O interesse pela leitura foi confirmado também quando as crianças solicitavam ao leitor que lesse mais de uma vez a mesma história. Nas leituras posteriores, a satisfação de algumas crianças era antecipar o episódio da página seguinte. Geralmente Alberto e Sílvio manifestaram o interesse em levar o livro para casa. Tais ações nos indicaram que atividades dessa natureza seriam enriquecedoras para este grupo.

Ilustração 7 - Leitura Compartilhada de histórias com as crianças do Estudo



Vale destacar que mesmo com a manifestação do interesse das crianças pela leitura de história, durante as aulas observadas não foram realizadas outras leituras coletivas por parte da professora na prática pedagógica. Tal fato contribuiu sobremaneira para realizar o subprojeto “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos” (SPHC) neste estudo. Semelhante às crianças estudadas por Luria, as concepções de leitura e escrita das crianças deste estudo são marcadas, também, pela cultura em que estão inseridas (Branco & Valsiner, 1997). Acreditamos que explicitar as concepções das crianças, neste contexto, pode ampliar o olhar dos professores em relação à co-construção da leitura e escrita na educação infantil. A seguir passamos a discutir as práticas socioculturais de leitura e escrita utilizadas pelas crianças em seus lares.

4.6.2 Práticas Socioculturais de Leitura e Escrita vivenciadas pelas Crianças em seus Lares

A opção de visitar os lares das crianças teve como objetivo investigar mais de perto os usos, as funções da língua escrita e os portadores de textos que as crianças tinham acesso. Neste tópico, analisamos e descrevemos as práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seus lares em dois momentos. No primeiro, abordamos as práticas socioculturais de leitura e escrita, direcionadas às crianças e no segundo, aquelas práticas que as crianças vivenciavam em seus lares no contato com os portadores de textos ali presentes e seus usos pelos familiares. Vale ressaltar que as famílias mostraram-se bastante interessadas em discutir assuntos relacionados à educação de seus filhos. Neste diálogo, apareceram, também, as orientações para crenças e expectativas em relação à aprendizagem das crianças, o significado da leitura e escrita e suas práticas de letramento.

Práticas socioculturais da leitura e escrita dirigidas às crianças

Neste tópico, descrevemos e analisamos as práticas socioculturais da leitura e escrita dirigidas às crianças em seus lares. Das onze crianças que participaram do estudo, duas delas, Enio e Sandra, possuíam livros de histórias infantis e os adultos liam para eles com frequência, como foi possível verificar na entrevista com os pais. A mãe de Sandra disse que lia para a filha normalmente antes de dormir, porque acreditava ser muito importante para o desenvolvimento da criatividade da filha. Disse, também, que Sandra mostrava-se muito receptiva à leitura. No caso do Enio, a leitura era feita frequentemente por uma das irmãs mais velhas, que já era professora e utilizava algumas estratégias tais como: entonação, ritmo e até dramatização para estimular o gosto de Enio pela leitura. Segundo a mãe de Enio, “*o momento da leitura deles dois (Enio e a irmã) é muito engraçado, eles se diverte, ri, lê e brinca. Têm horas que parece duas crianças da mesma idade*”. Os momentos da leitura dos adultos com estas duas crianças pareceram ser bastante agradáveis. Acreditamos que Sandra e Enio poderão, por meio do processo de internalização, construir um significado positivo e prazeroso em relação à leitura, uma vez que esta não tem vínculo direto com uma situação acadêmica ou de obrigatoriedade.

No caso de Helena e Bia, apesar de não contarem com a mediação dos adultos na prática da leitura e escrita em seus lares, elas lançaram mão de um recurso interessante, a brincadeira de escolinha, com crianças da mesma idade ou um pouco mais velhas, utilizando cadernos, revistas e livros didáticos já utilizados por seus irmãos. Com base nas afirmações de Vigotski (1998) destacadas no capítulo 1, o processo de ler e escrever são atividades culturais complexas e a aquisição dessas habilidades não devem ser co-construídas apenas com atividades técnicas. O autor ressalta, também, que a brincadeira faz-de-conta, na qual inclui a da escolinha e o desenho da criança podem ser vistos como fases preparatórias privilegiadas para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Já Bruna e Alberto tinham pouco acesso a cadernos e livros didáticos usados, mas contavam com a disposição das mães, que apesar das dificuldades financeiras, procuravam

estimular o interesse de seus filhos, realizando a leitura de livros infantis emprestados de bibliotecas escolares por meio de uma das tias de Alberto e da irmã mais velha de Bruna que eram estudantes da rede pública de ensino do DF. É importante destacar que a situação destas crianças não pode ser considerada ideal para a formação de leitores e escritores competentes, uma vez que o acesso a livros era extremamente restrito. Entretanto, quando os pais possuem uma orientação para crenças que valorizam a leitura, buscam alternativas, utilizando o apoio tanto de outras pessoas quanto de instituições para superar as dificuldades materiais como nestes casos. Vale ressaltar a importância das bibliotecas públicas para mediar a co-construção da leitura e escrita principalmente da população das classes populares.

Diferentemente das situações vividas pelas crianças mencionadas anteriormente, Ana e Jorge apesar de contarem com o acesso a cadernos e livros didáticos usados, raramente os utilizavam para escrever ou desenhar em seus lares. Os pais justificaram que não gostavam muito de ler e o tempo era muito escasso para tarefas desta natureza. Já Antonio, Lúcio e Sílvio não dispunham de materiais de leitura, escrita, papéis ou lápis em seus lares. Em seu tempo ocioso, Antonio e Lucio ocupavam-se mais com brincadeiras livres com crianças vizinhas e programas de televisão e Sílvio que não tinha irmãos e residia em área rural mais isolada, sua ocupação fora do horário de aula era basicamente a televisão. No caso de Antonio só lia em casa quando o pai trazia jornais usados do trabalho, mas essa prática também não era muito freqüente. No caso de Lúcio, sua mãe relatou que tentou ler para ele alguns livros de histórias infantis que tomou emprestado de parentes, mas, logo no início da leitura, Lúcio demonstrou total impaciência para ouvir a leitura, dizendo que *“já sabia tudo daqueles livros e logo em seguida pegou seus brinquedos e passou a brincar em outro lugar”*. A mãe de Lucio afirmou que apesar de algumas tentativas nunca conseguiu ler nenhum livro de história para seu filho.

Entretanto, quando os familiares viam as crianças lendo sozinhas, isto é, imitando o modelo de leitor adulto, prestavam atenção; perguntavam o que estavam lendo e valorizavam tais atitudes das crianças mesmo sabendo que elas não conseguiam ler convencionalmente. Neste sentido, as orientações para crenças destas famílias estavam relacionadas ao fato de que o contato com a escrita e as tentativas de leituras iam co-construindo o compromisso das crianças com o estudo e a escola.

Por outro lado, foi possível analisar nos depoimentos das famílias que estas percebiam a leitura como uma prática importante para o processo de formação dos filhos, como relata Glória, a mãe de Sandra, *“a leitura faz com que a pessoa desenvolva uma aprendizagem melhor na escola em tudo”*. Já para João, pai de Ana, *“a leitura ajuda arranjar um bom emprego”*. E Marivânia, mãe de Bruna, afirma que *“a leitura faz a criança gostar de estudar”*. Para este grupo, a leitura é vista como *“estudo”*, *“instrução”* e *“oportunidade para ascensão social”*. Para eles, a leitura facilitava a continuidade dos estudos (aprovação) e a possibilidade de ingresso em curso superior e quanto *“mais leitura o filho tem, melhor será sua condição social”*. Enfim, a orientação para crenças destas famílias sobre ler e escrever significava estudar o que a escola estabelecia em seu currículo, mais especificamente, *“fazer os deveres e ler o que o professor mandava”*. Para estas famílias, com o cumprimento destas tarefas, os filhos tinham mais chances de ingressar no mercado de trabalho e em um curso superior. Em nenhum dos depoimentos das famílias, observamos orientações para crenças dirigidas à co-construção de leitores e escritores para entender melhor o mundo em que vivem e de se fazerem entender, seja no trabalho, na escola, na vizinhança ou em outros espaços de convívio social.

Com os depoimentos destas famílias ficou muito clara a responsabilidade da escola, como instituição social formadora dos estudantes pertencentes às classes populares como leitores e escritores. Por um lado, pareceu-nos que a orientação para crenças destas famílias é de que a escola e o professor são os responsáveis para estabelecer o tipo de leitor e escritor que quer formar, pois as leituras são definidas pelo currículo e pelo professor, já que cabe aos filhos *“ler o que o professor mandava”*. Por outro, cabe à escola oportunizar, também, o contato com a multiplicidade de textos e formas de aproximação com a linguagem escrita, considerando que as dificuldades socioeconômicas e culturais interferem no ato de ler no âmbito destas famílias. Entretanto, acreditamos que a escola pode optar pela parceria com a família para dar conta do desafio de transformar seus estudantes da classe popular em leitores e

escritores competentes. Em função disto e da crença de que a família desempenha uma função importante na mediação das práticas socioculturais de leitura e escrita dos filhos e do interesse dessas famílias em participar desse processo, realizamos, neste estudo, o subprojeto da Bolsa de Leitura - SPBL que envolveu a participação dessas famílias, as quais responderam positivamente à proposta. Discutiremos os resultados deste subprojeto mais detalhadamente em tópico mais adiante.

Quanto à prática de escrita realizada diretamente pelas crianças em seus lares, constatamos que esta envolvia a elaboração dos deveres escolares e o desenho para aquelas que tinham lápis e papéis em casa. Em relação aos desenhos, a posição das famílias era bastante diferente daquela verificada quando as crianças tinham a iniciativa de ler. Os desenhos das crianças eram vistos pelas famílias como rabiscos sem muita importância que serviam apenas para preencher o tempo ocioso. Em nenhum dos depoimentos, as famílias mencionaram que buscavam compreender o que as crianças desenhavam ou rabiscavam. Isto é, as famílias não viam o desenho como uma atividade relacionada à aquisição da língua escrita, como exemplificou Vigotski (1998) no processo utilizado por uma criança para escrever a seguinte frase “*Eu não vejo as ovelhas, mas elas estão ali*” por meio do desenho. A criança a representou da seguinte forma:

Desenhou a figura de uma pessoa (“Eu”), a mesma figura com os olhos cobertos (“não vejo”), duas ovelhas (“as ovelhas”), um dedo indicador e várias árvores atrás das quais se podiam ver as ovelhas (“mais elas estão ali”) (p. 150).

Podemos observar no exemplo dado por Vigotski (1998) que o desenho acompanhou o contexto da frase e foi decisivo para o desenvolvimento da escrita. Apesar das famílias deste estudo expressar claramente que seus filhos são inteligentes, foi possível observar na primeira entrevista a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos, bem como a possibilidade do fortalecimento da parceria entre escola e família. O depoimento a seguir, do Sr. Marcelino e a Sra. Albertina, pais de Bia, retrata tal preocupação e ao mesmo tempo sinaliza novas alternativas de trabalho com a família:

Hoje, a escola não dá conta de tudo com as crianças. Uma professora sozinha na sala de aula, ela não vê o que as crianças tão “precisano” direitinho, não. Ela passa as coisas pra fazer no quadro, as crianças vão “fazeno”, mas aqui, acolá tem um que aprende mais “ligero”, outro fica pra trás. Nesse ponto, a família tem de ajudar a escola e a escola ajudar a família. Então, se a gente pode ajudar em casa “botano” pra fazer os dever, lê um livro, vamos fazer a nossa parte pra a criança tomar gosto pelo estudo e pela escola é o mais importante.

O depoimento acima descrito explicitou que a escola, hoje, não é mais capaz de realizar uma educação de qualidade sozinha. Para a escola cumprir sua tarefa, de acordo com os pais de Bia, precisa estabelecer uma parceria com a família. Apesar da complexidade da relação entre família-escola discutida no capítulo 1, concordamos com a posição destes pais, principalmente no que diz respeito à colaboração da família em relação à prática de leitura e escrita em seus lares, a qual pode ser desenvolvida de forma mais livres e assim, as crianças poderão internalizá-la como uma atividade prazerosa e significativa para sua vida cotidiana.

Foi possível observar que uma das preocupações das famílias com o desenvolvimento de aprendizagem dos filhos estava relacionada às situações de reprovação e abandono escolar vividas pelas famílias ou ainda, aquelas que não viviam diretamente, conheciam situações desta natureza com filhos de vizinhos e parentes próximos. Duas famílias (Marta e o próprio Sr. Marcelino e D. Albertina) entre os participantes expressaram esta preocupação com a aprendizagem das crianças de forma mais séria, pois já vivenciam essas situações com filhos mais velhos, contrariando suas expectativas em relação à escolarização dos filhos.

Outro aspecto ressaltado pelas famílias deste estudo foi a influência da televisão. Entretanto em todos os lares visitados, encontramos um aparelho em plena condição de uso.

Quando questionados sobre a sua função, os pais colocaram a TV no banco dos réus, culpando-a por diversas mazelas, inclusive afirmando que ela é uma das responsáveis pelo desinteresse das crianças em relação aos estudos. A esse respeito, pensamos que, por um lado, a televisão está incorporada à nossa cultura e não pode ser vista apenas como algo negativo. Por outro, esse meio de comunicação poderá despertar para leitura, uma vez que veicula uma infinidade de textos, formando e informando. O que nos pareceu como alternativa seria a escola orientar às crianças realizar uma leitura crítica sobre a qualidade dos programas que estão em permanente contato. Assim, as crianças poderiam tornar-se mais seletivas e aproveitar programas educativos veiculados pela mídia televisiva para sua formação pessoal e cultural.

Por outro lado, quando levantamos as expectativas das famílias em relação à educação dos filhos, todas verbalizaram que desejavam que seus filhos “*se formassem em uma faculdade*” para ter uma vida diferente da deles, com melhores condições materiais, uma vez que hoje o ensino médio já não favorece ingressar em “*um bom emprego*”. Quanto ao curso, as famílias foram unânimes e mais democráticas, referindo que a escolha da profissão caberia aos filhos. Para elas, o mais importante era que seus filhos “*fossem profissionais direitos, honestos e felizes no trabalho*”. Observamos que as orientações para crenças destas famílias em relação à educação dos filhos são semelhantes àqueles pais dos estudos de Kohn (1979). O autor afirmou que os pais de todas as classes sociais desejam que os filhos sejam honestos, felizes e atenciosos.

Práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas no cotidiano de suas famílias

Neste tópico, descrevemos e analisamos as práticas socioculturais de leitura e escrita, isto é, o letramento que as crianças vivenciavam a partir dos usos e funções da leitura e escrita utilizadas no dia-a-dia de suas famílias e sua interação com os portadores de textos em seus lares.

Foi possível constatar que apesar deste grupo ter baixa escolaridade (ver item 3.4.1 da Metodologia), suas práticas socioculturais de leitura e escrita guardavam semelhanças e diferenças como qualquer grupo humano. As semelhanças foram relacionadas à resolução de problemas de seu cotidiano, tais como: a) buscar informações para lidar com contexto urbano de qualquer capital brasileira; b) realizar seu trabalho; c) fomentar a formação acadêmica; d) organizar o lar e a vida dos filhos; e) entreter-se; e f) professar a fé.

Dentre estes usos e funções, assinalamos orientações culturais diferentes, embora não sejam extremamente contrastantes, os que mais se destacaram foram aqueles em função das relações de gênero que valorizavam mais ou menos um tipo ou outro de leitura e escrita, ocupações profissionais e o poder aquisitivo das famílias estudadas.

Deste grupo, apenas duas famílias não se manifestaram em relação às práticas religiosas, as demais declararam ser católicas praticantes e realizar a leitura da bíblia em casa, nas missas e nas novenas e, na maioria das vezes, as crianças participavam destes eventos. Segundo Marta e Carmem, estas atividades religiosas eram um dos espaços de lazer para as filhas, Helena e Ana, já que a cidade oferecia poucas opções e as condições financeiras de suas famílias não permitiam entretenimentos que envolvessem custos financeiros.

Dentre as práticas socioculturais de leitura realizadas por estas famílias, foi possível observar que estavam circunscritas ao uso dos seguintes portadores de textos: jornais, textos para realizar seu trabalho, bíblia, revistas dirigidas ao público feminino (Contigo, Marie Claire, entre outras), receitas culinárias, bulas de remédios, deveres dos filhos, boletins escolares, cartão de vacina das crianças, encartes da igreja, correspondências cotidianas (contas de água, luz, telefone e folhetos), cartelas de sorteio e agendas telefônicas.

Duas famílias declararam que possuíam assinatura de jornais de circulação (diária) com a intenção de manterem-se informados e no caso específico da família de Marta, utilizava, ainda, na pesquisa de produtos para equipar o pequeno comércio, o qual mantinha o sustento da família. Outros dois pais (homens) afirmaram que liam jornais, não sistematicamente, para

informar-se e entreterem-se, uma vez que davam mais importância aos cadernos de política e esporte.

De modo geral, as mulheres, declararam que consultavam os cadernos de receitas culinárias, bulas de remédios, agendas telefônicas, liam deveres de casa dos filhos, boletins escolares e cartões de vacinas das crianças. Gostavam ainda de ler revistas femininas que tomavam emprestadas de vizinhos, a bíblia e os encartes distribuídos na igreja. E as quatro mães, Cátia, Glória, Marivânia e Graça, acrescentaram as leituras das histórias infantis para os filhos. O texto mais valorizado pelo grupo de mulheres foi a bíblia, pois nove, entre elas, afirmaram que a liam diariamente e as demais, esporadicamente.

As mulheres que se ocupavam com trabalhos diferentes daquelas de dona de casa, liam textos para realizar seu trabalho, coincidindo com a prática de leitura dos homens deste estudo. A leitura que envolvia a correspondência cotidiana era feita tanto pelos homens quanto pelas mulheres. Isto é, ambos verificavam a data de pagamento e o valor das contas para organizar o orçamento doméstico.

Foi possível analisar de um modo geral que as práticas de leituras deste grupo são marcadas pela questão do gênero. Os homens usam mais determinados portadores de textos e as mulheres outros. As práticas entre as mulheres são diferentes, quando se trata de mulheres que se ocupam com trabalho doméstico, as donas de casas (receitas culinárias e revistas femininas) e aquelas que desempenham outras atividades (textos para realizar o seu trabalho). Entretanto, em relação às orientações religiosas e a leitura para os filhos, a responsabilidade cabe às mulheres, independente da ocupação profissional.

Quando questionamos sobre a importância da leitura, o grupo como um todo afirmou a importância do domínio desta habilidade, trazendo exemplos de dificuldades e limitações de pessoas quando não sabem ler/escrever que vivem em uma cidade letrada como a nossa. O grupo relacionava sua importância mais diretamente às atividades de trabalho, de deslocamento, de resolução dos problemas do dia-a-dia, de ajuda aos filhos nas tarefas escolares e da participação social. A leitura de livros para o deleite ou entretenimento próprio não foi citada por nenhuma destas famílias. Isto é, este tipo de leitura não fazia parte do cotidiano deste grupo. Com isto, pudemos observar que as crianças não vivenciavam com as famílias o modelo de um leitor que privilegia o prazer e o deleite da leitura.

Quanto à prática da escrita realizada em seus lares, verificamos que a escrita estava relacionada à elaboração de lista de compras, aos bilhetes entre os membros da própria família, às anotações de números telefônicos, à cópia de receitas culinárias, chás e remédios caseiros trocadas entre os vizinhos e à ajuda nas tarefas escolares dos filhos maiores. Uma das práticas bastante específica encontradas neste grupo foi a escrita do diário feita por Cátia (mãe de Enio). Esta mãe expressou que desde adolescente fazia uso deste tipo de escrita. Declarou, ainda, que o diário funcionava como um “amigo íntimo”. Ali registrava tanto as alegrias quanto às dificuldades do seu dia-a-dia. Isto é, Cátia usava a escrita no diário como um espaço de reorganização dos pensamentos e da tomada de decisões. As famílias reconheceram que em casa escreviam muito pouco e justificaram a falta de tempo, o acúmulo de tarefas domésticas e a dificuldade do ato de escrever em si, que vêm carregando desde sua época de estudante e alguns alegaram, ainda, que não gostavam de sua caligrafia.

As famílias quando questionadas sobre a importância da escrita, posicionaram-se muito semelhante à prática de leitura, isto é, relacionaram com mais facilidade às atividades de trabalho, à resolução de problemas fora do espaço doméstico e exemplificaram com as dificuldades enfrentadas pelas pessoas não alfabetizadas. Todos os membros deste grupo vivem diretamente ou tiveram experiência com familiares muito próximos na condição de analfabetos, pois, seus genitores ou um deles não aprenderam a ler e escrever. Tal situação pode ser entendida como o reflexo de um país, no qual a política educacional é marcada pela exclusão escolar.

Com a entrevista foi possível verificar que os portadores dos textos encontrados nos lares deste grupo refletiam pouca prática de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças. Em todos os lares encontramos calendários, fotos, principalmente, das crianças e bíblia. Apenas em duas residências não registramos a presença de imagens religiosas, mas encontramos a bíblia por coincidência nos lares daquelas duas famílias que não declararam suas opções religiosas. Nas

residências que tinham filhos ou mesmo os pais, cursando o final do ensino fundamental, ensino médio ou ensino superior, encontramos revistas em quadrinhos, livros didáticos, dicionários e coleções para pesquisa, tipo enciclopédias, apesar da qualidade destas coleções e de algumas bastante desatualizadas. As mães, como Marta e Cátia, referiram-se à aquisição das enciclopédias como uma maneira de apoiar os filhos na escola.

Foram encontrados, ainda, portadores de textos como: cadernos artesanais com receitas culinárias, revistas, como mencionamos anteriormente, dirigidas ao público feminino, jornais e alguns livros de caráter científico nas residências de Milton/Glória e Cátia, tendo em vista o ingresso de Milton e da filha mais velha de Cátia no ensino superior. Por coincidência foram nestas mesmas residências que registramos a presença de livros infantis destinados às crianças Enio e Sandra. Podemos afirmar que estes pais contavam com outras vantagens em relação aos demais. Por exemplo, a renda familiar e maior nível de escolaridade entre os membros da família. Entretanto, neste mesmo grupo temos os casos de Alberto e Bruna, cujas mães não conviviam com os pais das crianças e não recebiam ajuda financeira desses companheiros. Alberto e sua mãe conviviam com a avó materna, costureira, a qual assumia o sustento destes dois e mais quatro filhos. A mãe de Bruna trabalhava como agente limpeza e recebia apenas um salário mínimo. Portanto, estas mães tinham mais dificuldades financeiras para comprar materiais e livros que estimulassem à leitura das crianças. Entretanto, como suas orientações para crianças valorizavam a leitura essas dificuldades não as impediram de praticar a leitura para seus filhos, pois providenciavam o acesso ao livro por meio de outros familiares. Contudo, não queremos desconsiderar que as condições socioeconômicas podem influenciar a formação de leitores e escritores, como aponta Aguiar (2003), a formação de leitores e escritores não ocorre sem o acesso a textos e, sobretudo, sem a possibilidade de escolha por parte do próprio leitor.

Verificamos, ainda, que a maioria deste grupo deixou de utilizar a carta, gênero epistolar. Quando questionados quanto ao uso deste gênero, argumentaram que tinham substituído pelo telefone, pois a comunicação era mais rápida e proporcionava uma interação mais direta com os familiares distantes. Até mesmo Milton, pai de Sandra, que exercia a função de carteiro, não mais a utilizava. Apenas Otávio e Solange, pais de Jorge, ao final do diálogo lembraram-se de que escreviam cartas de vez em quando para a avó paterna de Jorge que morava em uma região do nordeste ainda sem acesso à telefonia rural.

Em síntese, a maioria das crianças tinha acesso às práticas socioculturais de leitura e escrita em seus lares de natureza funcional. Isto é, as crianças vivenciavam práticas de leitura e escrita voltadas para resolução de problemas do cotidiano. Apenas uma das mães usava a escrita de uma maneira diferente, a escrita do diário. O modelo de leitor e escritor que a família poderia explicitar não refletia nas experiências vividas pelas crianças, pois estava mais relacionado ao contexto de trabalho em que as crianças não participavam diretamente. Entretanto, verificamos que há o esforço de algumas mães para ampliar o nível de leitura dos filhos, apesar das condições financeiras, como já foi mencionado anteriormente, utilizando livros emprestados de bibliotecas escolares.

O desejo da maioria deste grupo era de que os filhos aprendessem a ler e escrever, portanto, suas posições não foram divergentes em relação à forma de trabalho desenvolvida pela professora. Havia grande aceitação das famílias quanto ao envio do dever de casa, como uma maneira de a criança treinar em casa o que aprendeu na escola. E assim, estas famílias manifestaram certa satisfação com a proposta pedagógica da instituição.

Apesar dos limites colocados, o grupo de crianças dispõe de sugestões sociais mais promissoras que suas famílias. Entretanto, ficou evidenciado a necessidade da escola pública melhorar a qualidade de ensino e de criar possibilidades para estas crianças tornarem-se leitoras e escritoras proficientes, pois todas as famílias estudadas tiveram experiência escolar, entretanto, não se consideram leitores e escritores.

A receptividade e o movimento destas famílias nos motivaram realizar o subprojeto da Bolsa de Leitura, no qual pudessem participar do processo de aprendizagem dos filhos. Isto é, as famílias pudessem colaborar mais diretamente com a formação de seus filhos, por meio do subprojeto Bolsa de Leitura que será discutido na próxima sessão.

4.7 Projeto Formação de Leitores e Escritores

Nesta sessão, procuramos analisar e discutir os dados construídos no Projeto Formação de Leitores e Escritores, o qual é composto de dois subprojetos: “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos”- SPHC e o da “Bolsa de Leitura” - SBBL (ver item 3.5.5 - descrição do contexto na Metodologia).

4.7.1 Subprojeto da Bolsa de Leitura: a participação e a avaliação das famílias

Neste tópico, procuramos analisar e discutir os dados construídos sobre a participação das famílias no subprojeto Bolsa de Leitura - SPBL Este subprojeto caracterizou-se como uma proposta de intervenção com o objetivo de promover a participação das famílias no processo de leitura de seus filhos, bem como despertar o potencial deste grupo para dar continuidade ao trabalho de leitura desenvolvido na escola. O que nos interessou discutir aqui foi a participação das famílias neste subprojeto e a avaliação sobre sua participação. A descrição e análise foram realizadas em dois momentos: 1) A participação das famílias no subprojeto Bolsa de Leitura e 2) A avaliação de sua participação neste subprojeto.

A participação das famílias no subprojeto Bolsa de Leitura – SPBL

A análise da participação das famílias no SPBL teve como base as anotações nos cadernos de registro que acompanharam a Bolsa de Leitura e a segunda entrevista com as mães (roteiro da entrevista – Anexo 7). A seguir, apresentamos, no Quadro 9, os leitores da família de cada criança. O leitor da família está sendo entendido como um dos pais e a quantidade de leituras realizada para as crianças.

Quadro 10 – Categorias do Leitor e a quantidade de leituras realizadas para as crianças no subprojeto Bolsa de Leitura

Ord	Criança	Leitor da Família (Quem leu para criança)	Livros Lidos
1	Helena	A mãe e irmã mais velha	9
2	Alberto	A mãe	6
3	Bruna	A mãe e irmã mais velha	6
4	Lúcio	A mãe	8
5	Enio	A mãe e irmã mais velha	9
6	Sílvio	A mãe	8
7	Antonio	A responsável? e pai	6
8	Bia	A mãe e irmãs mais velhas	5
9	Jorge	A mãe	8
10	Sandra	A mãe	9
11	Ana	A mãe	7

No Quadro 10 descrito acima foi possível observar que a participação efetiva no SPBL ficou por conta das mães e irmãs. Apenas no caso de Antonio, que a mãe não estava presente no lar, a responsabilidade foi dividida entre o pai e a mãe substituta (ver item 3.4.1). As crianças tiveram oportunidade de participar entre cinco e nove eventos de leitura com seus familiares. A família que menos participou foi a de Bia, a qual justificou que neste período esteve em viagem, portanto, só leu cinco livros para a filha. Tomando como referência a análise da sessão anterior, na qual foi evidenciada que as práticas socioculturais de leitura e escrita destas famílias em seus lares eram muito pequenas, principalmente, aquelas dirigidas às

crianças, concluímos que a participação deste grupo atingiu os objetivos previstos neste subprojeto.

A participação efetiva das mães reafirmou o que a literatura vem nos apontando em relação às tarefas de cuidados e educação das crianças pequenas em nossa cultura. Esta responsabilidade, ainda, recai sobre as mães, como destaca Carvalho (2000) em seu estudo *Relações entre família e escola e suas implicações de gênero*. A autora fez críticas ao modelo proposto pela política educacional vigente da participação dos pais na gestão da escola pública e ao tipo de responsabilidade atribuída à família em relação ao dever de casa das crianças, argumentando que no Brasil tal modelo sobrecarrega ainda mais as mães, pois são elas que assumem quase totalmente o cuidado com a escolarização dos filhos.

Outros estudos estrangeiros e nacionais, apesar de enfatizar que a relação entre escola-família não é algo simples, como discutimos no capítulo 1, têm apontado a importância da parceria entre escola-família, ressaltando vantagens para ambas instituições. Dentre os estudos, destacamos os de Topping, (1989, 1994); Carreher, (1984); Rego, (1994) e Bhering & Saraj-Blatchford, (1999). Além destes estudos, o relatório da UNESCO (Delors, 2000) estabeleceu que a parceria entre escola-família é uma das metas da educação para os países membros neste milênio.

Com base nestes estudos, podemos observar que a centralização dos cuidados e da aprendizagem dos filhos sob a responsabilidade da figura materna não é vivida apenas pelas mães brasileiras. Esta situação está presente em outras culturas. Por exemplo, nos Estados Unidos. Uma das alternativas apontadas pelos estudos mencionados para equilibrar tal situação foi a de fortalecer a parceria entre escola-família (Carreher, (1984); Rego, (1994) e Bhering & Saraj-Blatchford, (1999) e no que tange à participação da família na aprendizagem dos filhos na escola e a divisão de tarefas entre os familiares, aqueles realizados por Topping (1989, 1994). O autor interessado em promover o acompanhamento mais de perto dos filhos pela família na escola propôs um procedimento, o qual denominou de *leitura conjunta*. Neste procedimento, os pais ouviam a leitura de um texto feita pelo filho durante um tempo mínimo, isto é, cinco minutos diariamente. Topping (1994), preocupado com a questão da distribuição da responsabilidade com a educação das crianças, orienta que tal leitura fosse feita prioritariamente pelo pai, ao invés da mãe, se este estiver presente no lar.

Diferente dos estudos mencionados, outro tipo de participação observada no subprojeto Bolsa de Leitura foi o das irmãs mais velhas que nenhuma das pesquisas citadas anteriormente fez referência. Das famílias participantes, registramos a participação de irmãs mais velhas, como leitoras dos textos para as crianças em quatro famílias. Durante a primeira entrevista, essa prática foi evidenciada apenas com a irmã de Enio que já era professora. Com este subprojeto essa participação foi estendida a mais três famílias. No caso das crianças Bia e Bruna, as irmãs, identificadas como mais velhas têm apenas dez, onze e treze anos respectivamente. Esclarecemos que a leitura realizada por estas irmãs não substituiu a participação das mães. O número de leitura contabilizado para análise foi apenas daquelas realizadas pelas mães. Observamos que essas irmãs assumiram a função de leitoras para as crianças em um segundo momento. Fato que significamos como uma novidade no SPBL, uma vez que não tínhamos previsto em sua dinâmica.

Avaliação da participação no subprojeto pelas famílias

A descrição e análise da avaliação das mães tomaram como referência a segunda entrevista. Na avaliação, as mães posicionaram-se de uma forma positiva como podemos analisar os depoimentos das mães de Helena, Alberto, Lucio, Jorge, Sílvio, Bruna e Antonio, a seguir:

O negócio da bolsa é muito bom. Às vezes a gente não tem tempo, mas Helena quando tem o livro da Bolsinha ela quer lê logo. Parei muitas vezes as minhas tarefas de casa pra lê. Parei e li para ela. Via o interesse dela (Marta).

Marta (dona de casa) ressalta em seu depoimento que, apesar da falta de tempo, o interesse de Helena a movimentou para realizar a tarefa de ler para filha com prazer, portanto, avaliou o projeto como muito bom.

O Lucio chegava em casa com a bolsinha, ele dizia: a tia disse que é pra você lê o livro pra mim, mãe. A senhora não vai lê não? E com isso, parava minhas coisas e lia uma, duas vezes, de noite e de manhã. Ele agora tá muito diferente” (Claudiana, mãe de Lucio).

A avaliação de Claudiana, mãe de Lucio, que até o início do subprojeto não tinha conseguido ler nenhum livro para o filho enfatiza que o SPBL contribuiu para despertar o interesse da criança para leitura em seu lar. Principalmente, quando analisamos o número solicitações da criança para a mãe ler [uma, duas vezes, de noite e de manhã]. Por outro lado, nos pareceu que Lucio compreendeu bem a dinâmica do projeto, quando realizamos o contrato de trabalho na 1ª SE. Isto é, para ler outros livros, a bolsa deveria ser devolvida no prazo.

Olha o Jorge melhorou muito com a bolsinha, ele chegava e dizia: hoje nós temos um dever que é meu e seu ta bom? Ele pedia pra lê o livro. Antes nem queria que eu olhasse o dever que a professora mandava. Toma conta da bolsa como se fosse um brinquedo novo (Solange, mãe de Jorge).

Solange indicou, também, em sua avaliação contribuições positivas do SPBL no desenvolvimento de Jorge tanto em relação ao interesse pela leitura [*Ele pede pra lê o livro*] quanto à aproximação entre mãe-filho no processo de aprendizagem [*hoje nós temos um dever que é meu e seu ta bom? Antes nem queria que eu olhasse o dever que a professora mandava*]. Outro aspecto destacado por Solange estava relacionado à aprendizagem de Jorge para cuidar do material de leitura e da bolsa. Tais cuidados pareceram-nos essenciais para a formação dele enquanto leitor.

Lá em casa esta bolsa fez sucesso. Ela fica pendurada num preguinho na parede da sala, ninguém pode tocar. Ele é muito interessado com a escola, mas tendo o livro já facilita (Graça, mãe de Alberto).

A aprendizagem em relação ao cuidado com o material de leitura foi avaliada como um dos pontos positivos do SPBL também por Graça. Outro aspecto ressaltado por ela foi o fato de o subprojeto oferecer o livro. Esta era uma das mães que para ler textos infantis para o filho adquiria por meio de empréstimos da biblioteca escolar de uma das tias da criança. Portanto, a oferta do livro facilitou bastante a prática de leitura desta diáde.

Essa escola ta sendo muito boa pra Silvio. Agora ele é outro. Antes ele não queria fazer o dever. Era uma luta. Agora ele tá pedindo pra ler os livros pra ele (Sonia, mãe de Sílvio).

A avaliação de Sonia foi também positiva em relação ao desenvolvimento de Silvio na elaboração dos deveres de casa e na leitura dos livros [*Agora ele é outro*], apesar de Sonia não ter se referido ao subprojeto especificamente pareceu-nos que a atividade da Bolsa de Leitura funcionou tanto como uma estratégia para despertar o interesse da criança para a leitura [*Agora ele tá pedindo pra ler os livros pra ele*] quanto para aproximar o filho da mãe no processo de aprendizagem.

Olha, eu achei essa bolsa muito boa. Antonio lia os livros com o pai de noite, quando era de manhã, eu tinha de parar tudo pra lê de novo. Deixou mais de ver televisão. Antes era só televisão. Até enrolava pra fazer o dever da professora (Mariana – mãe substituta de Antonio).

Mariana avaliou, também, como positivo o subprojeto, levando em conta o interesse de Antonio pela leitura, pois a criança lia com o pai e pedia para ela lê novamente. De fato podemos analisar que os textos foram apreciados por Antonio ao mesmo tempo, Mariana comprova o interesse da criança pela leitura, quando este abriu mão de ficar vendo televisão. Para ela, a leitura influenciou também na elaboração dos deveres de forma positiva.

Lá em casa na hora de ler os livros era uma coisa. Sentava na cama e as meninas “rudiada” de mim. Nem televisão ficava ligada. Toda hora Bruna perguntava que hora eu ia lê o livro. Lia uma, duas vezes. Ela não se contentava. Aí, a irmã ficava lendo mais (Marivania).

Na avaliação de Marivania, a leitura dos livros passou a ser sinônimo da hora do conto [Sentava na cama e as meninas “rudiada” de mim], envolvendo toda a família, num clima de afetividade. Desta forma, esta mãe promoveu a leitura não só para a Bruna [ZPA], mas para a outra irmã também. A hora da leitura era esperada com certa expectativa pelas filhas.

Com os depoimentos foi possível constatar que os resultados sobre a participação das mães neste subprojeto foram bastante positivos. Isto é, as mães ao lerem para os filhos [ZPA] conseguiram promover uma zona de sentido relativa à leitura, resultando em interesse que se ampliou além daquele momento e ao mesmo tempo construíram uma nova relação pessoal com as crianças.

Em quase todos os depoimentos percebemos que a promoção da leitura das mães para os filhos foi um espaço internalizado como prazeroso [ZML/ZPA] não só para as crianças, mas também para o grupo familiar. Outro aspecto que merece destaque foi o empenho das crianças para que ocorresse a mediação da leitura pelas mães [ZPA]. Por exemplo, a fala de Claudiana, mãe de Lucio [(...) *a tia disse que é pra você lê o livro pra mim, mãe. A senhora não vai lê não?*]. Nesta fala, podemos entender, também, como uma pista de que os textos podem ter despertado o interesse da criança para a leitura.

Outro aspecto levado em conta para o empenho das crianças na leitura em seus lares foi o fato de terem compreendido o funcionamento do subprojeto. Isto é, as crianças levaram muito a sério o contrato de trabalho realizado no subprojeto HC. Apesar da pouca idade das crianças, estas demonstraram atitudes de cuidados com o material utilizado no SPBL. Por exemplo, na casa de Alberto, a bolsa de leitura ocupou um lugar privilegiado da casa e a criança buscou demonstrar a importância da leitura para ele, relacionando-se com a bolsa de modo especial, como podemos constatar na fala de Graça, mãe da criança [*Ela (a bolsa) fica pendurada num preguinho na parede da sala, ninguém pode tocar*]. Tais cuidados podem ser considerados como aprendizagens essenciais na formação do leitor, uma vez que o livro deve ser preservado para promover outras leituras, inclusive de outras pessoas. De fato, no encerramento do subprojeto, as bolsas foram entregues definitivamente para as crianças e todas estavam muito bem conservadas.

Verificamos, ainda, que o SPBL contribuiu, também, para aproximar filhos-mães. Por exemplo, nos casos das díades: Solange-Jorge e Sonia-Silvio. No discurso de Solange, parece que Jorge compreendeu que a leitura deveria para ser realizada em conjunto com ela, quando dizia a sua mãe [*hoje nós tem um dever que é meu e seu ta bom. Antes (Jorge) nem queria que eu olhasse o dever que a professora mandava*] e o discurso da mãe de Sílvio [*Era uma luta. (para fazer o dever) Agora ele tá pedindo pra lê os livros pra ele*]. Com os depoimentos de Solange e Sonia, podemos analisar que o SPBL interferiu positivamente na relação entre mães e filhos [ZPA] orientada por objetivos, oportunizando a construção de novas relações entre esses indivíduos. Isto é, as mães vivenciaram a experiência de participar ativamente na aprendizagem escolar dos filhos e ao mesmo tempo, construíram uma relação pessoal bidirecional com eles.

Foi possível verificar, também, nos depoimentos das mães, o SPBL foi visto como uma novidade que movimentou o interesse das crianças pela leitura em seus lares uma vez que as crianças solicitavam que lessem mais de uma vez. Tal indicador pode ser entendido como uma pista de que os textos podem ter despertado o interesse da criança, mas vale ressaltar a qualidade do leitor. Isto é, a própria mãe que as crianças nessa idade querem estar sempre

muito próximas. E no caso do Enio, em especial, a irmã já lia para ele em outras oportunidades. E segundo Catia, mãe de Enio, os momentos de leituras entre eles eram bastante divertidos. Como podemos notar no discurso verbalizado pela mãe de Enio. [*Quando (ele) levava só faltou deixar a gente doida lá em casa com esta bolsinha. Só sossegava quando eu ou minha filha lia pra ele*]. Outra pista desse interesse foi fornecido por outras crianças como Bia e Lucio. Vejamos o depoimento das mães de Bia e Lúcio neste sentido. D. Albertina, mãe de Bia, relatou que

(...) lia uma vez, - como ela ficava pedindo mais, as irmãs lia muitas vezes. Aí (eu) ficava na máquina de costura. Elas ficava me contano a história como se (eu) não tivesse lido. Depois (elas) tira desenho no papel dos livros e pintam. Bia fica olhando o livro e inventano história. Eu chamo a atenção dela, dizendo que ela tem de falar a história toda que ouviu e não inventar outra (Albertina).

E Claudiana, mãe do Lucio, acrescentou outros detalhes ao seu depoimento de como o filho ficou interessado na audição de leituras em casa, como podemos ver a seguir:

(...) tinha de ler o livro duas ou três vezes pra ele. Senão ele não me deixava em paz. No dia de devolver a bolsa, ele não queria, eu explicava, se você levar (a bolsa) vai trazer outro livro diferente, aí leio pra você. Depois que eu lia, ele ficava olhando o livro, não soltava. Teve um dia que dormiu com o livro. Parou de ficar só vendo televisão de manhã e não teve mais preguiça de fazer o dever que a professora mandava. Acho que superou as dificuldades com a escola. Até o pai dele sentiu a diferença. Agora quando (pai) pergunta a letra de uma coisa escrita o Lucio responde ao pai direitinho. Antes era um horror, quando o pai perguntava a letra do nome (letra inicial) ele dizia que não sabia. Eu sabia que ele sabia. O pai até um dia bateu no menino e ele não disse. Estou feliz com o Lucio. Ah, que alívio de saber que ele vai aprender a ler e escrever

Nos dois últimos depoimentos, podemos observar que as crianças ficaram estimuladas para leitura dos livros em seus lares. Tal estímulo também pode ter ocorrido em função ao interesse das mães de participarem do subprojeto. Neste último depoimento, podemos entender que a participação tanto da mãe quanto da criança no subprojeto foi muito compensadora. E com isso, podemos verificar que as famílias puderam por meio deste subprojeto, colaborar no desenvolvimento de seus filhos. Segundo Carvalho (2000), a parceria entre escola-família não é simples, levando em consideração que as famílias das classes populares já são sobrecarregadas com tarefas domésticas e sua sobrevivência.

Quando do reconto, em sala de aula, das histórias lidas em casa, as crianças manifestaram grande interesse pelos livros de contos de fadas que fizeram parte do SPBL: Cinderela; Branca de Neve e os sete anões; O trenzinho do Nicolau, de Ruth Rocha; O Pote melado e O rabo do gato, estes dois últimos são de autoria de Mary França e Eliardo França. Na última semana do subprojeto, o livro e a Bolsa de Leitura foram doados às crianças, como uma contribuição pela participação neste estudo. Quando a pesquisadora deu a informação às crianças que ficariam com a bolsa, elas, então, propuseram escolher o livro. Como seria difícil agradar a todos, negociamos a proposta de sorteio, e assim, resolvemos tal impasse. Todos ficaram com o livro sorteado sem reclamação.

Outro aspecto evidenciado, no discurso das mães e no registro do caderno, foi a participação de outras crianças que se interessaram pela leitura dos textos infantis. No caso de Helena, a mãe informou que as crianças vizinhas, companheiras da brincadeira de escolinha, Fernanda e Jéssica, de 6 e 5 anos, participaram como ouvintes ativas em todos as leituras do SBPL. No caso da irmã (adulta e professora) de Enio, sua participação como leitora já estava prevista como relatou a mãe na entrevista, pois tinha como objetivo despertar na criança o gosto pela leitura. Diferentemente da irmã de Enio, foi o caso das irmãs de Bia e Bruna como já foi mencionado que participaram como leitoras dos textos, com objetivo de usufruírem, isto é, envolverem-se na história. A participação de outros membros da família ou de crianças da vizinhança caracterizaram-se como uma das novidades neste estudo.

Outra novidade evidenciada por Mariana (mãe substituta), Graça e Marivania, as mães mais jovens do grupo, foi que puderam aproveitar as leituras também para o seu próprio deleite. Elas relataram que durante sua infância não tiveram oportunidade de ler os contos clássicos, mas tinham uma idéia vaga sobre essas histórias. Quando foi enviado o livro da Cinderela, Mariana relatou que

eu li uma vez pra ele (Antonio) e depois li mais duas vezes sozinha, só pra mim. Queria matar minha vontade de conhecer a história e depois eu tava ali com o livro na mão. Não podia deixar passar”.

Já Marivania diz [*eu fiquei tão alegre quando vi os livros (citados) que li a primeira vez e depois mais duas vezes com as meninas perto. A leitura não era pra elas era pra mim também*].

E Graça relata que leu estes livros para o filho e ainda para ela também: [*li sozinha quando fui de ônibus lá pro plano prá ninguém me perturbá. Li tudo. Queria ler com calma e matar a minha vontade.*

No final da segunda entrevista, Graça perguntou à pesquisadora [*“se num próximo trabalho a Bolsa também não podia ser também para os pais?”*]. Neste sentido, estamos entendendo que a pergunta de Graça pode significar uma contribuição para uma nova aplicação deste subprojeto, uma vez que os adultos das classes populares não dispõem de materiais escritos de qualidade em casa para ler.

Contextualizando a história de *Cinderela* para compreender o interesse destas três mães jovens. A versão mais antiga do conto *Cinderela* surgiu na China por volta de 860 d.c. Entretanto, a versão mais conhecida é a de Perrault, baseada em um conto popular italiano conhecido como *A Gata Borralheira*, adaptado por Silvio Romero. Na versão antiga da China, não havia a figura da fada-madrinha, e no final, as irmãs malvadas ficavam cegas (Abramowicz, 1998). A versão do livro enviado na Bolsa foi a dos irmãos Grimm, na qual Cinderela, a personagem principal, é uma menina muito simples e muito bonita que sofre maus tratos da madrasta e de suas meia-irmãs, mas que tem a chance de mudar de vida no baile do príncipe, graças à ajuda de alguns amigos e de sua fada-madrinha. Na análise do conto realizada por Zipes (1986), este autor afirma que no conto oral da Cinderela, o desejo da menina era de ser reconhecida e não de casar-se; o fato de “usar roupas “bizarras” era a afirmação simbólica de sua força e independência de seu caráter, e não o desejo de ter um marido que a tire dessa condição” (p. 191).

Os relatos dessas mães caracterizaram-se como uma novidade do subprojeto, pois não tínhamos previsto que a participação no SPBL pudesse revelar aspectos desta natureza. Estamos entendendo que a pergunta de Graça pode ser orientadora para uma próxima experiência que envolva participantes adultos da classe popular que não têm acesso a materiais escritos de boa qualidade. Os relatos dessas mães não explicaram as dificuldades das práticas socioculturais das classes populares em relação à leitura, mas podem nos orientar porque a leitura desses grupos fica restrita à resolução de problemas cotidianos.

Durante a realização do SPBL em seus lares, as crianças estavam vivenciando, também, um processo intenso de leitura de textos literários em sala de aula, a partir das atividades desenvolvidas no subprojeto A Hora do Conto de e a Escrita Significativa de Textos - (SPHC). Gradativamente, as crianças mostravam-se mais interessadas pela leitura. A seguir, com base na perspectiva sociocultural construtivista, apresentamos descrição e análise das contribuições deste subprojeto.

4.7.2 Subprojeto: A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos - (SPHC)

Neste tópico, descrevemos e analisamos o subprojeto “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos” - SPHC, envolvendo onze SEs, a fim de visualizar a dinâmica das interações estabelecidas na co-construção da leitura e escrita entre crianças e pesquisadora (ver descrição no item 3.5.5 da Metodologia). Com base nesta descrição e análise foram selecionados dez episódios interativos para análise microgenética, segundo os objetivos deste estudo.

O subprojeto HC privilegiou a leitura de textos literários e a escrita de textos coletivos. A seguir, apresentamos a descrição e análise das atividades realizadas neste subprojeto em três tópicos: o sumário, a estrutura (tipo, frequência e tempo) e a dinâmica das atividades desenvolvidas.

Sumário do SPHC por SEs, data, atividades desenvolvidas e duração

No sumário descrito no Quadro 11, apresentamos as onze SEs com a finalidade de fornecer uma visão geral sobre o SPHC, destacando a data, as atividades realizadas e a duração de cada sessão.

Quadro 11 – Sumário das SEs - SPHC por data, atividades desenvolvidas e duração

Ordem SE	Data	Atividades desenvolvidas	Duração (min)
1	19.10.04	Leitura da história: A menina e o elefante ; reconto da história pelas crianças; desenho da parte que mais gostou; conversa informal (negociação) sobre a elaboração do livro com as crianças; conversa sobre seu nascimento; desenho - auto-retrato (Quem sou eu); registro da autoria (escrita do nome) e conversa informal sobre o Projeto Bolsa de Leitura.	159
2	20.10.04	Leitura da história: Você Troca? Escrita da idade do autor; trabalho com o tema amizade (construção de um amigo da turma – pintura), sorteio e revelação do amigo da turma.	104
3	21.10.04	Leitura da história Chapeuzinho Vermelho ; reconto e ordenação da história (grupos), desenho das brincadeiras prediletas das crianças.	120
4	22.10.04	Leitura da história: Zeropéia – caixa de contos; escrita de palavras da história e registro da identidade (mãos das crianças) por meio de pintura.	155
5	04.11.04	Leitura da história: A dama e o vagabundo ; reconto da história por uma das crianças; compreensão de texto (desenho); representação de sua casa (desenho); recorte/colagens (revistas) de animais que as crianças gostam.	132
6	09.11.04	Leitura da história: A cigarra e a formiga ; modelagem e apresentação de uma parte da história e desenho da sua família.	64
7	11.11.04	Leitura da história: Peter Pan: onde estão os irmãos de Wendy? Reconto de trechos; desenho da parte que mais gostou da história (grupo); bingo com nomes dos colegas da turma e recorte/colagem - escrita dos nomes dos colegas.	74
8	18.11.04	Leitura da história: A galinha dos ovos de ouro ; desenho da parte que mais gostou; recorte/colagens (revista) do que gostam de comer; escrita de texto coletivo sobre a avaliação das histórias lidas até aquele momento.	160
9	25.11.04	Leitura da história Menina bonita do laço de fita ; reconto dos livros da Bolsa de Leitura (algumas crianças).	110
10	30.11.04	Canto de músicas natalinas; elaboração e escrita do bilhete destinado ao Papai Noel.	124
11	02.12.04	Leitura de diversas histórias pelas crianças e reconto dessas histórias na cadeira do leitor e avaliação do trabalho	96
Total			1298(min)

No Quadro 11 é possível observar que o SPHC foi realizado no período entre 19/10 e 02/12/04, com a duração de 1298 minutos, totalizando 21 horas e 63 minutos, gravados em vídeo, no segundo semestre, razão que justificou também a concentração das observações das aulas no primeiro semestre. Buscamos realizar as SEs de forma contínua e na medida do possível em datas próximas a fim de que as crianças criassem o ritmo de ouvir histórias e mantivessem o interesse pela produção textual. Entretanto, o espaço de uma semana entre a quarta e a quinta sessão requer uma explicação. Neste período, a professora planejou o ensaio de um musical que seria apresentado às famílias no dia 29/10. Como não foi possível negociar

com a docente a realização da SE e o ensaio concomitantemente, adiamos a quinta SE para o dia 04/11. A partir da quinta SE como pode ser observado no Quadro acima, em algumas semanas realizamos apenas uma SE. Por exemplo, a 8ª SE (18/11) e a 9ª (25/11). Quando foi possível uma negociação com a professora, desenvolvemos duas SEs por semana, como pode ser observado as 6ª (9/11) e 7ª (11/11); 10ª (30/11), 11ª e (02/12) SEs. Outro ponto que merece uma justificativa trata-se da data de realização da 10ª SE ocorrida no dia 30/11(terça-feira), considerado feriado local - Dia do evangélico - desde 1996. Entretanto, a instituição adiou de terça para a sexta-feira (último dia útil da semana) para atender a necessidade das famílias que tiveram também a mudança do feriado em seus ambientes de trabalho.

Outro aspecto observado no Quadro 10 está relacionado à diversidade de atividades realizadas nas SEs, apesar do curto período de trabalho, foram desenvolvidas atividades de leitura de textos, reconto das histórias lidas, compreensão de texto por meio de desenhos, pintura, bingo, revelação do amigo da turma, conversas informais, escrita coletiva de textos, tarefa manual (modelagem) e recortes/colagens. Foi possível verificar, ainda, a prioridade dada à leitura de textos literários, incluindo tanto textos clássicos como modernos. Podemos observar que as SEs mais longas envolveram a escrita coletiva, o reconto, a leitura pelas crianças e compreensão de texto por meio da ordenação de gravuras. A sexta e sétima SEs foram realizadas em (09/11 e 11/11), resultando nas mais curtas, utilizando o tempo de 64 e 74 minutos respectivamente. O uso limitado do tempo destas SEs, justifica-se devido a ocorrência de uma forte chuva naqueles dias. Diante do contexto, encerramos as SEs, mesmo assim, foram realizadas a leitura dos textos infantis, a atividade de compreensão (modelagem), desenho da parte da história que mais interessou a criança, páginas do livro, bingo e recorte/colagens. A seguir descrevemos o tempo e atividades desenvolvidas por categorias e subcategorias, a fim de complementar a descrição da estrutura e dinâmica do SPHC.

Tempo e Atividades desenvolvidas por categorias e subcategorias no SPHC (SEs)

Optamos por utilizar a mesma estrutura – categorias e subcategorias - da Tabela 1, quando descrevemos as aulas observadas para visualizar melhor que a estrutura e a dinâmica do SPHC (SEs) teve como objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagens das crianças desta turma. A tabela 3 abaixo, elaborada com base no Sumário do SPHC (Anexo 9) e nas categorias e subcategorias descritas na Metodologia, apresenta o tempo total em minutos e números percentuais utilizado nas atividades desenvolvidas por categoria e subcategoria no SPHC (SEs).

Tabela 3 –Tempo e Tipo de atividades por Categorias e Subcategorias desenvolvidas no SPHC (SEs)

Categorias/Subcategorias	Segundo Semestre	
	min	%
Leitura		
Leitura letras	0	0%
Leitura sílabas	0	0%
Leitura Palavra	02	0.15
Leitura Texto Literário/audição	256	19.73
Introdução à Leitura	120	9.25
Reconto de histórias	169	13.02
Total	547	42.15
Escrita		
Escrita letra	0	0%
Escrita sílabas	0	0%
Escrita Palavra	109	8.40
Escrita Texto	266	20.50
Compreensão Texto	77	6.08
Total	454	34.98
Matemática		
Leitura de números	0	0%
Escrita de números	10	0.77

Desenho de formas geométricas	0	0.0%
Total	10	0.77
Outras Atividades		
Conversa informal	129	9.94
Canto	4	0.30
Chamada	0	0%
Pintura	42	3.24
Desenho livre	0	0%
Tarefa manual	43	3.32
Desenho estruturado	0	0%
Jogos – construção ou outro	17	1.30
Reconhecimento do espaço físico	0	0%
Ativ de natureza diversas	52	4.00
Total	287	22.10
Total por categorias	1298	100

Podemos observar na Tabela 3 que o trabalho do SPHC concentrou-se nas categorias de Leitura e Escrita, privilegiando a unidade lingüística da palavra e texto, isto é, 42.15% e 34.98% respectivamente. Observamos, ainda, que o tempo utilizado diretamente em atividades de Leitura e Escrita durante as onze SEs foi de 77.13%. Sendo que o percentual é maior para a categoria de Leitura, isto é, 42.15%. Vale destacar, como observado nas definições das categorias na Metodologia, que as atividades de escrita incluem geralmente leitura. Já as de leitura nunca envolvem a escrita (Maciel, 1996, p. 79).

As atividades de Leitura e Escrita tiveram a intenção de cumprir os objetivos do SPHC, isto é, enfatizar o trabalho com textos para ampliar as possibilidades de leitura e escrita das crianças, uma vez que a prática pedagógica priorizou a escrita de letras e sílabas isoladas do contexto. O texto, aqui, está sendo entendido na perspectiva de Kock (2003), isto é, como a unidade básica de interação lingüística, uma vez que o objetivo deste estudo é a co-construção da leitura e escrita das crianças da educação infantil. Para a autora, “o texto é a unidade básica de significado no contexto, que expressa um fato que o leitor relaciona como um todo” (p.71).

O tempo utilizado para a leitura de textos literários foi de 19.73% do tempo total do SPHC. Isto é, foi realizada a leitura de textos deste gênero em dez das onze SEs. Apenas na décima SE não ocorreu leitura de textos pela pesquisadora. Priorizou-se, nesta SE, a escrita de um bilhete, antecedida por 13 minutos de conversa informal, explorando o conhecimento que as crianças tinham sobre esse gênero textual, o uso desta comunicação, a escolha do destinatário e o conteúdo do texto.

A escrita de palavras e textos ocupou um tempo significativo no SPHC, em termos absolutos, foram utilizados 109 e 266 minutos respectivamente. Nessa atividade, privilegamos a escrita coletiva, na qual as crianças assumiram uma posição ativa na construção dos textos, colocando em jogo seu conhecimento e a pesquisadora, a função de escriba desses textos. Um aspecto que merece destaque foi o nível de contextualização da escrita. Isto é, nenhuma palavra ou texto foi trabalhado fora do contexto das crianças. Para engajar as crianças nessa atividade, inicialmente, propusemos a escrita de palavras. A partir do sucesso dessa tarefa, as crianças foram lançadas à escrita de textos, uma vez que o texto exige um nível mais complexo de estruturação. De forma gradativa, atividades desta natureza, por meio dos processos de canalização, podem contribuir com a delimitação de novos e mais desenvolvidos limites da Zona Proximal de Desenvolvimento (Valsiner, 1993).

Outra questão apontada na Tabela 3 diz respeito à importância dada às atividades categorizadas como Introdução à Leitura, uma vez que foi realizada em todas as SEs em que houve leitura de texto, utilizando em números absolutos, 96 minutos do tempo do SPHC. A mesma importância foi atribuída à subcategoria Reconto das histórias que utilizou 13.02 % do tempo.

Com a intenção de reafirmar que a leitura e escrita pode ocupar um espaço importante na formação das crianças na educação infantil, buscamos desenvolver com elas a compreensão dos textos por meio de desenhos e modelagem da parte da história que mais apreciaram, a qual utilizou 6.08% do tempo em termos percentuais deste subprojeto.

Para as categorias de Matemática e Outras Atividades, o tempo total utilizado foi de 0.77% e de 22.10% respectivamente. Na categoria de Matemática foi realizada apenas a escrita de números, relacionada à idade das crianças no dia 20/10 na 2ª SE. Já na categoria Outras atividades, o tempo utilizado foi bem superior ao de Matemática. O que explica essa diferença é o fato desta turma ser da educação infantil, na qual atividades como conversas informais, canto, pintura, jogos e tarefas manuais ocupam espaços privilegiados. Por exemplo, para modelar a parte do texto que a criança mais gostou no dia 04/11 foram utilizados 43 minutos da 5ª SE. Com atividade desta natureza, a criança faz uma releitura do texto, ao mesmo tempo, expressa sua imaginação por meio da linguagem estética, considerada essencial para o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto bastante valorizado na categoria Outras atividades foi o da conversa informal, a qual ocupou em números absolutos, o tempo de 129 minutos do SPHC, isto é, 9.94% em termos percentuais. Nesta atividade, buscamos dar atenção especial ao desenvolvimento da oralidade e tomadas de decisão, como pode ser visto nas atividades da 1ª SE, na qual utilizamos o tempo de 50 minutos. Destes, 19 minutos foram destinados ao contrato de trabalho do SPHC, 25 à negociação da elaboração do livro e 8 para motivá-las para participar do subprojeto Bolsa de Leitura. Entretanto, é possível analisar que o tempo utilizado para estabelecer esses “combinados” com as crianças foi primordial para a condução do trabalho como um todo. Acreditamos, também, que o entendimento da dinâmica dos subprojetos por parte das crianças possibilitou sua participação ativa, uma que em muitos momentos, elas assumiram a tarefa de lembrar às mães a tarefa da leitura dos livros quanto à devolução da Bolsa à escola.

Já o tempo utilizado na categoria jogos foi de 17 minutos, correspondendo em termos percentuais 1.30% do tempo total. Os jogos foram realizados nas 2ª SE (20/10) e 7ª SE (11/11), envolvendo o sorteio de um amigo oculto entre os colegas com a intenção de fortalecer os vínculos afetivos e um bingo, no qual trabalhamos reconhecimento, leitura e escrita do nome dos colegas. O tempo utilizado na subcategoria atividades de natureza diversas foi de (4%), envolvendo atividades de organização do espaço físico, orientação e avaliação das atividades. A seguir, apresentamos as estrutura e dinâmica do subprojeto: A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos – SPHC.

Estrutura e Dinâmica do Subprojeto: A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos - SPHC

Como pode ser observado pela descrição anterior, buscamos no SPHC SE estruturar os diferentes contextos de atividades de forma bastante variada, integrando conteúdos e objetivos pedagógicos. O trabalho proposto neste subprojeto foi pautado na longa experiência da pesquisadora e da orientadora deste estudo, como professoras. A primeira com experiência com na educação infantil e nas séries iniciais e a segunda, além de sua experiência como professora, é especialista e pesquisadora com larga vivência na orientação e estudos envolvendo a co-construção da leitura e da escrita na educação infantil e alfabetização. Ambas, pesquisadoras valorizam a perspectiva do trabalho pedagógico com o texto principalmente, o literário na educação infantil.

O subprojeto HC foi cuidadosamente planejado pela pesquisadora e avaliado pela orientadora deste estudo, o que pode ser comprovado pela descrição das atividades e o material elaborado, uma vez que a instituição não oferecia condições para a execução deste planejamento. Preocupada em desenvolver uma ação pedagógica com a qualidade que estes sujeitos exigem, optamos pela leitura de textos literários infantis de boa qualidade e a execução de atividades simples, porém bem organizadas (Ver sumário Anexo 9). Os objetivos das atividades desenvolvidas nas SEs foram prioritariamente relacionados ao que se avaliou como sendo necessário para co-construir a leitura e escrita das crianças desta turma. Nesta perspectiva, as SEs que compuseram o SPHC foram organizadas em dois momentos: *A Hora do Conto* e *O da Escrita Significativa de Textos*. O primeiro caracterizou-se como o espaço da leitura compartilhada de textos entre a pesquisadora e crianças. Entretanto, essas leituras foram

acompanhadas de outras atividades. Já o segundo momento, caracterizou-se como o conjunto de escrita de textos coletivos, a partir de palavras, textos e de atividades de compreensão dos textos lidos por meio de desenhos, modelagem, recorte/colagens de letras e gravuras de revistas. A seguir, apresentamos as atividades desenvolvidas nestes dois momentos com vistas possibilitar a visualização da estrutura e dinâmica do SPHC.

A leitura compartilhada e atividades de leitura

Separar atividades de leitura e escrita em um processo pedagógico não é tarefa muito fácil. Descrevemos, a seguir, as atividades separadamente para melhor visualizar a dinâmica do SPHC neste estudo.

Entre as diferentes atividades realizadas no momento da Hora do Conto do SPHC, priorizamos a leitura compartilhada de textos literários. Entretanto, essa leitura não ocorreu de forma isolada, mas acompanhada de outras atividades tais como: introdução à leitura, diálogos e reconto das histórias lidas pelas crianças, visando a formação delas enquanto leitoras e escritoras.

Normalmente, alguns professores da educação infantil, sugerem ou até impõem, no momento da leitura de história, que as crianças fiquem caladas. Observamos junto a este grupo que a leitura do texto possibilitou um intenso diálogo das crianças. Com isto, a mediadora valorizou esse diálogo, considerando que a leitura ou escuta deste gênero textual pode permitir diversas oportunidades da criança interagir com o mundo real e imaginário, uma vez que a criança não atua como ouvinte passivo, mas como construtor de significados.

A leitura compartilhada de textos literários esteve presente em dez das onze SEs, sendo que em nove delas, a leitura mediada foi de um único texto para todas as crianças e na última, privilegiamos a leitura individual de uma história com cada criança para que todas pudessem recontar um texto diferente na *cadeira do leitor*. Com esta atividade, o interesse da mediadora dirigiu-se, também, à avaliação de possíveis mudanças das crianças em relação ao reconto. Os textos utilizados nas SEs foram indicados os títulos no Quadro 11 deste capítulo, bem como no Sumário (anexo 9) com a referência e a data em que foram lidos.

Ilustração 8 – Momentos de Leituras Compartilhadas no SPHC



Durante as leituras, tivemos grande preocupação com a postura do mediador do texto (pesquisadora) para manter o interesse das crianças. Na Hora do Conto, sentamos junto às crianças em círculo, no chão ou nas cadeiras, diferente da rotina escolar, a fim de metacomunicar a sensação de entrega que uma boa leitura exige, deixando implícito que não

estava prestes a partir, mas de ficar com elas. Isto é, como se a partir “daquele instante o relógio parasse, os problemas pessoais desaparecessem e o mundo exterior não mais existisse” (Etchebarne, 1991, p. 21). Deixando, também, a voz e os gestos mediados pelo livro/ilustrações dessem conta da trama e asas à imaginação “como num passe de mágica do *Era uma vez...*” (Etchebarne, 1991, p. 23). Para tanto, procuramos fazer a leitura compartilhada com o livro aberto virado para as crianças e ao mesmo tempo para a leitora para que pudesse ler o texto escrito em voz alta e pausadamente. Às vezes, acompanhava com uma das mãos, da esquerda para a direita as palavras escritas da linha lida para que as crianças pudessem observar que a nossa escrita é estruturada da esquerda para a direita. Nas pequenas pausas, aproximava o livro aberto das crianças para que pudessem observar e integrar as ilustrações na construção do significado de seu texto. A leitura foi fiel ao texto com uma boa entonação, mas com pausas e conversas permeando a narrativa sobre o texto e ilustrações para que as crianças pudessem vivenciar o prazer estético indispensável para a fruição do texto e a construção do significado da história.

Durante as SEs, principalmente nos momentos da mediação da leitura, tentamos evitar atitudes punitivas ou ameaçadoras para manter o clima democrático e de tranquilidade na sala de aula que a nosso ver parece ser uma das condições essenciais para que uma leitura possa ser vivenciada por todos como um momento prazeroso [ZML/ZPA]. Por outro lado, essas leituras foram acompanhadas de atividade de introdução, ordenação da história por meio de gravuras da história (xérox) e o reconto das histórias lidas com a intenção de despertar o interesse e a curiosidade das crianças. A seguir descrevemos algumas atividades desenvolvidas na categoria de Leitura.

Atividades de introdução à leitura

As atividades de introdução à leitura foram realizadas normalmente a partir de perguntas acerca do tema da história com o objetivo de preparar as crianças para um período de maior concentração exigido para compartilhar a leitura. Foi possível observar que o desenvolvimento destas atividades oportunizou, também, as crianças expressarem suas vivências pessoais e dialogarem com todos os envolvidos. Por exemplo, na primeira SE (19/10), a história *A Menina e o elefante* se passava em um zoológico. Antes de realizar a introdução à leitura, fizemos um levantamento entre as crianças para saber se conheciam o zoológico ou não. Identificamos, portanto, que entre as nove crianças presentes na aula, apenas três delas já tinham ido ao zoológico uma única vez. Para dinamizar o contexto, solicitamos que as crianças que o conheciam contassem para os colegas como era o zoológico. Vejamos, os diálogos das crianças Helena, Enio e Ana a seguir.

Este fragmento ocorreu na 1ª SE iniciada às 14h13 no primeiro momento da conversa informal com a intenção de levantar o conhecimento prévio das crianças sobre o zoológico. Das nove crianças presentes, apenas três já tinham ido ao zoológico de Brasília uma vez. Solicitamos as três que já conheciam o zoológico contassem para as outras como era o zoológico.		
Tempo	Pesquisadora	Crianças
CvInf 14:23:59	16-Então, Helena, Enio e Ana contem um pouco sobre o que viram no passeio ao zoológico para os colegas.	
14:24:07		17-Helena - <i>Ah, gostei muito, vi muitos bichos girafa, elefante macaco, arara e o leão. Ele (leão) estava com a preguiça nem levantou quando a gente chegou perto. Vi tudo que tinha lá.</i>
14:25:19		18-Enio - <i>Fui passear no zoológico, aí choveu só deu pra ver um pouco. Minha mãe disse que depois me traz. Vi o elefante, a girafa e macaco. Ah! vi também uma cobra bem grande (Ela) tava toda enrolada.</i>
14:26:21		19-Jorge pergunta <i>a cobra era grandona? Você não ficou com medo dela.</i>
14:27:29		20-Enio responde <i>Não. Ela fica num negócio grande, bem grandão de ferro.</i>

14:28:45		21-Ana, <i>eu vi...o macaco em cima da árvore comendo banana e o peru que abre um rabo assim bem grande com uma coisa grande, depois ele fecha de novo (pavão).</i>
14:29:54	22-Então, Ana viu também o pavão No zoológico, a gente pode ver muitos animais como Helena, Enio e Ana falaram. Vamos ver onde aconteceu a história deste livro?	

Com os diálogos descritos acima, podemos observar que a atividade oportunizou as crianças expressarem suas vivências pessoais sobre a temática a ser explorada na leitura talvez de forma mais rica que uma exposição da nossa parte sobre o que era o zoológico. Neste exemplo, as crianças transmitiram aos colegas que o zoológico é um espaço de lazer, avaliado por eles, como positivo e que possui muitos animais. Além disso, permitiu o diálogo com Jorge, quando este questionou ao Enio se ele tinha ficado com medo da cobra. Com esta atividade inicial, o diálogo entre leitor-texto pode ter se tornado mais significativo, uma vez que buscamos levantar a cultura pessoal das crianças e construir uma nova leitura sobre o espaço do zoológico para o grupo.

Na segunda SE (20/11), a introdução à leitura do livro *Você troca?* foi realizada a partir da orientação às crianças para participar da leitura, pois o texto exigia a interação direta do ouvinte, isto é, o prosseguimento da leitura dependia da escolha de um dos quadros pelas crianças.

Já na quarta SE (21/10), a introdução à leitura da obra *Zeropéia* foi realizada por meio do recurso didático especial, a caixa de contos e de perguntas. Uma das perguntas para estimular a leitura teve a intenção de que as crianças estabelecessem a relação entre a ilustração da capa do livro e o mural exposto na sala de aula que já era do cotidiano das crianças. E na segunda pergunta, desafiamos um pouco mais as crianças, obtendo também resposta interessante, principalmente, de uma das crianças. Veja a seguir a descrição do diálogo estabelecido com esta atividade.

Este episódio faz parte da 2ª SE (20/11) iniciada às 14h56. A história foi contada com o recurso da caixa de contos e fantoches (personagens). A centopéia foi confeccionada com papel cartão, pernas de lã e sapatinhos de várias cores semelhante ao livro. Na sala estava exposto um mural com uma centopéia com as letras do alfabeto.		
Tempo	Pesquisadora	Criança
CompG 14:21:08	1-Crianças, vamos sentar no círculo (chão) para ler a história.	
14:21:48		2-As crianças sentaram-se rapidamente
IntLet 14:22:08	3-Faço de conta que vou abrir a caixa. Desisto para criar um suspense nas crianças.	
14:22:57		4-As crianças logo ficaram curiosas para saber o que tinha dentro da caixa. Lucio ficou de pé.
14:23:12	5-Faço nova tentativa de abrir a caixa. As crianças ficam mais curiosas.	
14:24:01		6-Lucio não consegue mais sentar. Ele vibra. Pula e diz <i>eu vi, eu vi, eu vi um papel vermelho.</i>
14:25:41		7-Jorge diz <i>é balinha, tia?</i>
14:26:34	8- Fiz sinal de silêncio para o Jorge.	
14:26:59		9-Sandra e Helena dizem <i>é um papel de balinha de aniversário. É balinha vermelha.</i>
14:28:43		10-Enio diz <i>eu vi, vi uma balinha de aniversário.</i>
14:29:32	11-A curiosidade das crianças já está bastante aguçada. Faço mais uma tentativa de abrir a caixa, as crianças todas se levantam e aproximam-se da caixa. Fecho a caixa rapidamente. Apresento o livro da história. Vamos ver o que o Betinho e a Bia escreveram para nós?	
14:29:51		12-As crianças responderam, vamos (coro).

14:30:05	13-Apresento a principal personagem – A zeropéia. Aqui na sala tem algo parecido com a zeropéia?	
14:31:28		14-Silvio diz <i>lá tia, o animal que carrega as letras.</i>
14:32:34	15-Aqui no livro está escrito zeropéia e não centopéia. Por que será zeropéia?	
14:33:12		16-Enio diz: <i>por que ela não tem pé.</i>

Com base no fragmento interativo do episódio descrito acima, podemos analisar que a caixa de contos contribuiu como recurso didático estimulador para a mediação da leitura nesta SE, sobretudo, criando uma situação de suspense junto às crianças. E as perguntas apoiadas na ilustração da capa do livro com a intenção de fazer as crianças relacionarem aos objetos da sala de aula contribuíram para o reconhecimento da centopéia por Silvio quando ele diz [*lá tia, o animal que carrega as letras*]. E quando instigamos às crianças explicitarem o significado das palavras zeropéia e centopéia, uma das crianças respondeu de forma bastante interessante. Para Enio, era Zeropéia [*por que ela não tem pé*]. Observamos, assim, quando acreditamos no potencial das crianças, elas podem oferecer excelentes respostas e até nos surpreender.

Fez parte também das atividades de introdução à leitura a exploração dos nomes dos autores e dos ilustradores dos textos lidos com a finalidade de aproximar as crianças de aspectos importantes da formação do leitor/escritor, a partir de chamadas destes tipos: Quando da introdução da leitura do livro *A menina e o elefante* [*Então, vamos ver o que a Nicole escreveu para nós?*] E do livro *Zeropéia* [*O que será que o Betinho e Bia escreveram, neste livro, para nós, vamos ver?*] Destacamos que estas estratégias tiveram como objetivo estimular as crianças para a leitura. Na 7ª SE (11/11), as perguntas para estimular a leitura propiciaram a oportunidade do diálogo entre as crianças, as quais expuseram seus conhecimentos sobre o Peter Pan, como podemos ver a seguir.

Este fragmento foi retirado do Sumário da 7ª SE, realizada no dia 11/11, iniciada às 14h38 com a finalidade de ilustrar a atividade de introdução à leitura.		
	Pesquisadora	Crianças
IntLet 14:39:19	3-Mostrei o livro. Quem de vocês já ouviu falar do Peter Pan?	
14:40:24		4-Todas as crianças falaram que já (coro)
14:41:38	5-Onde será que mora o Peter Pan? O que ele faz? Será que ele é grande ou pequeno? Aí todas as crianças querem falar.	
14:42:19		6-Enio diz Ele mora na terra bem lonjão daqui.
14:43:47		7-Sandra diz ele é um menino grande que gosta de brincar de areia.
14:44:32		8-Ana diz Não é. Ele é um menino bem pequeno que gosta de brincar de carrinho e pipa.
14:45:02		9-Helena diz Não é não tia. Ele é do desenho, É um menino inventado.
14:46:41		10-Alberto - Ele não é inventado, não. E de verdade e mora na floresta.
14:47:24		11-Silvio diz Ele é da televisão.
14:48:33	12-Vocês já viram o filme Peter Pan no cinema?	
14:48:58		13-As crianças responderam. Não.
14:49:21		14-Ana, Bruna Silvio, Jorge, Antonio e Alberto disseram que nunca foram ao cinema.

As perguntas descritas no turno [5] foram interessantes para provocar o diálogo entre as crianças e verificar o conhecimento das crianças sobre a personagem Peter Pan. Observamos que a afirmação mais próxima às perguntas da mediadora foi a do Enio, o qual pode ter feito uma analogia ao filme *Peter Pan na terra do nunca*, veiculado no cinema no período da construção dos dados, uma vez que esta criança tem acesso ao cinema. As demais crianças ora

deram asas à sua imaginação, quando lançaram a idéia de que a personagem Peter Pan era inventada como foi o caso de Helena [*ele é um menino inventado*] e de Silvío [*Ele (menino) é dá televisão*], cujas afirmações foram contestadas por Alberto, quando expressou que Peter Pan era um menino real e concreto até os dias de hoje [*Ele não é inventado, não. É de verdade e mora na floresta*]. Ora foi visto como [*um menino (grande e pequeno) que gostava de brincar com areia, carrinho ou pipa*] com os mesmos desejos e necessidades de qualquer criança de nossa cultura no discurso de Sandra e Ana. Dessa forma, o acesso aos textos pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento lógico das crianças e da imaginação como destaca Vigotski (1998). Para o autor, “a imaginação é um momento totalmente necessário e inseparável do pensamento realista” (p. 128).

As atividades de introdução à leitura, utilizando perguntas para estimular à leitura tiveram a função, também, de estabelecer a Zona de Movimento Livre das crianças (ZML). Apesar das crianças naquele momento não ter tido a oportunidade de escolher o livro, as leituras compartilhadas promoveram a Zona de Promoção de Ação (ZPA). Isto é, nas leituras compartilhadas, apesar da (ZML) está limitada a um único livro, podemos compreender que as perguntas, as respostas na introdução à leitura, somadas à leitura do livro, as quais foram compartilhadas criaram diversas possibilidades de construção dos significados dos textos para as crianças (Maciel, 1996).

O fato das crianças não terem escolhido os livros utilizados nas SEs merece ser explicado, uma vez que a literatura tem apontado a escolha da obra pelo leitor como um aspecto fundamental para a formação de leitores e escritores (Valsiner, 1989; Yunes; 1984, 2003; Aguiar, 2003; Zilberman e Magalhaes, 1992). Tal situação pode ser explicada, tendo em vista que a proposta do SPHC, nesta turma, foi fundamentada em nossa experiência como professora da educação infantil, vinculada às escolas formais, nas quais normalmente podíamos contar com um número razoável de exemplares infantis, permitindo que as crianças e a mediadora escolhessem os livros em conjunto para serem lidos em sala de aula. Nesta instituição tal procedimento não foi possível, pois o acervo disponível para crianças nesta faixa etária no início do trabalho era bastante reduzido. Diante do contexto, a pesquisadora teve de fazer uma aquisição particular para efetivar a proposta de trabalho. Neste caso, optamos por selecionar livros infantis a partir dos seguintes critérios: livros com histórias e ilustrações interessantes, linguagem adequada à faixa etária das crianças, textos pequenos, letras grandes e boas ilustrações. Entretanto, na última SE, utilizamos livros da própria instituição, tendo em vista a aquisição de exemplares com tais características por meio de doação.

O reconto das histórias lidas pelas crianças

O reconto das histórias compartilhadas foi outra atividade bastante privilegiada no SPHC. O reconto está sendo entendido como uma narrativa reconstruída a partir da audição de uma história no momento da leitura compartilhada, cuja recriação se deu com a introdução de elementos, temas e gêneros aprendidos com o mediador-adulto, porém filtrados pela perspectiva subjetiva das crianças. Partimos do pressuposto de que durante a leitura, a criança não escutava passivamente, portanto, reelaborava o que ouvia, de acordo com suas necessidades e elementos da cultura em que está inserida. (Valsiner, 1994). Assim, a criança ao recontar uma história inclui em sua narração elementos de suas experiências reais vividas anteriormente e a combinação desses elementos constitui a novidade (Jobim & Souza, 1994).

Por outro lado, a não obrigatoriedade de fidelidade ao texto escrito possibilitou, no momento do reconto de histórias, espaços nos quais as crianças puderam durante a narração “entrar” no texto e inserir sua autoria. Nesta perspectiva, o ensaísta russo, Zumthor (1993) defende que é enriquecedora a experiência para a criança que ainda não lê convencionalmente localizar a autoridade do reconto naquele Outro significativo para ela - a professora ou colegas da turma. Mas é “ainda mais rico para a criança exercitar a própria autoridade de detentor de uma história para contar; ou seja, exercitar a sua autoria” (p. 23). Em concordância com os argumentos de Zumthor, propusemos atividades de reconto nas SEs. A seguir, apresentamos o reconto individual realizado por uma das crianças a partir da leitura compartilhada da história

A dama e o vagabundo, conto clássico que explora a história de um romance canino entre uma cadela “cocker spaniel”, muito bem tratada, que fora expulsa de sua mansão por um dos empregados e, perdida nas ruas apaixonou-se por um vira-lata (vagabundo). Ambos acabam passando por muitos perigos para viverem sua história de amor. Entretanto, superam todos os obstáculos, casam-se e têm muitos filhos.

Este momento do reconto ocorreu na 5ª SE (04/11), por uma das crianças individualmente a partir da leitura do livro <i>A dama e o vagabundo</i> , publicado pela Walt Disney, no ano 2000. Lucio ficou interessadíssimo em manusear o livro depois da leitura compartilhada. Este momento foi negociado com a pesquisadora. Em seguida solicitamos que fizesse o reconto a seguir.		
Tempo	Pesquisadora	Criança
14:37:27	76-Conta aí a história Lucio. Como é mesmo?	
Reconto (criança) 14:41:45		77-Lucio começa contar... O moço deixou ela (Lili) sair pra rua. O cachorro encontrou a Lili. A galinha ficou com medo do cachorro e com medo da Lili, porque o cachorro ficou muito bravo. Aí depois eles se casaram. Os filhos nasceram e ficaram felizes para sempre e nunca se separaram e nunca mais se separaram até o fim.

Analisando o reconto feito por Lucio sobre o texto *A dama e o vagabundo*, podemos observar que a criança referiu-se a elementos do texto original. Por exemplo, o nome de uma das personagens [Lili], o evento do casamento, o nascimento dos filhos e a união prolongada [*nunca se separaram*]. Ao mesmo tempo, de acordo com Jobim e Souza (1994), Lucio incluiu em sua narrativa elementos de suas experiências reais [*a galinha ficou com medo do cachorro. (...) o cachorro ficou muito bravo. (...) nunca mais se separaram até o fim*]. Com a inclusão destes elementos combinados com os do texto original, Lucio construiu um novo texto, reelaborando o que ouviu, já que não lê convencionalmente, de acordo com suas necessidades e elementos de cultura, como destaca Valsiner (1994) e, ainda, exerceu sua autoria como um fabuloso narrador na visão de Zumthor (1993).

A linguagem, como destaca Moll (1996), inclusive a língua escrita é apropriada mais facilmente no contexto de uso. Quando as crianças vêm a linguagem como importante e têm propósitos reais para utilizá-la, durante o uso desenvolvem o controle sobre os processos de linguagem. Neste sentido, os contextos letrados que têm “significado pessoal para o usuário da linguagem, promovem trocas entre o leitor e o texto” (Moll 1996, p. 221). Como podemos verificar com o reconto de Lucio. Essas trocas ajudam o leitor resolver novos problemas e co-construir a leitura e escrita, bem como seu desenvolvimento infantil, uma vez que o texto pode mediar sua relação com o mundo. A seguir, descrevemos o momento da Escrita Significativa de Textos promovido no SPHC.

A escrita significativa de textos no SPHC

A escrita significativa de textos neste subprojeto caracterizou, como já citado, o segundo momento das SEs. Diferentemente da Prática Pedagógica, a qual centralizou seu trabalho na escrita de letras e sílabas, neste subprojeto, optamos por atividades, cuja menor unidade lingüística trabalhada foi a palavra. As atividades organizadas a partir da unidade lingüística da palavra assumiram as seguintes configurações: 1) escrita de palavras e textos, 2) escrita do próprio nome; 3) bingo (nome dos colegas da turma); 4) composição dos nomes dos colegas a partir de letras e sílabas recortadas de revistas usadas e a 5) compreensão de texto por meio do desenho da parte que a criança mais gostou da história ouvida e de suas experiências pessoais.

Destas atividades categorizadas como Escritas, algumas foram produzidas especialmente para a organização de um pequeno livro negociado na 1ª SE (19/10) e outras foram realizadas como atividade complementares de Leitura. Por exemplo, as de compreensão do texto por meio do desenho da parte que a criança mais apreciou da história ouvida.

O livro foi realizado com a intenção de possibilitar às crianças assumirem a autoria e fortalecer a sua identidade e vivências pessoais por meio do desenho, recorte/colagem já que

não escreviam convencionalmente e ao mesmo tempo estimular a escrita de textos, uma vez que apresentavam resistência à atividade desta natureza. Por outro lado, tivemos a preocupação de descortinar para as crianças que elas tinham uma história de vida, a qual a identificava como pertencente a um grupo, mas ao mesmo tempo, a individualizavam, tornando sujeitos singulares. E ainda, tinham capacidade de aprender e de produzir conhecimento, uma vez que estavam desenvolvendo um processo intenso de leitura tanto na escola como em seus lares com o subprojeto Bolsa de Leitura. Para visualizar melhor a estrutura e dinâmica deste momento, descrevemos algumas atividades envolvendo a categoria de Escrita de um modo geral e em seguida, a composição do livro.

Escrita de palavras e textos

As atividades de escrita de palavras e textos ocorreram sempre ligadas a uma tarefa anterior. Por exemplo, a partir de conversas informais sobre um determinado assunto ou de um texto lido. Na terceira SE (21/10), uma das atividades realizadas foi a escrita do nome dos animais que apareciam na história *Zeropéia*, criada por Betinho de Souza e Bia Salgueiro. A escrita destas palavras foi coletiva, no quadro de giz, na qual trabalhamos os processos de análise e síntese com unidades menores, isto é, letras e sílabas contextualizadas para formar as palavras. A mediadora assumiu a função de escriba, promovendo a ação das crianças em relação à apropriação da língua escrita [ZPA]. Isto é, guiados pela ação mediada por objetivos.

Outro exemplo que podemos trazer para exemplificar a ligação da escrita com uma tarefa anterior foi a escrita de um dos textos realizado na 8ª SE (18/11), cujo conteúdo diz respeito à avaliação das próprias crianças sobre a leitura dos textos nas oito SEs realizadas.

Ilustração 9 – Momentos de escrita significativa das crianças do estudo



A mediadora propôs às crianças a escrita de um texto para avaliar quais histórias elas tinham mais apreciado até aquela SE. Inicialmente, houve muita resistência à escrita, mas a partir do momento que a mediadora informou que fariam a escrita do texto em conjunto com os

colegas, semelhante ao procedimento da escrita das palavras, a tensão das crianças transformou-se em descontração e engajaram-se na atividade. A seguir, apresentamos o segmento interativo da escrita do texto.

Esta conversa informal iniciada pela mediadora com a intenção de propor a escrita de um texto para avaliar as leituras realizadas até aquele momento nas SEs. O início desta 8ª SE ocorreu às 14h12minutos.		
Tempo	Pesquisadora	Crianças
CvInf 15:20:09	46-Quando todos terminaram.Vamos crianças elaborar mais uma página do livro. Vamos escrever um pouco sobre o que estamos fazendo nestes últimos dias.	
15:20:38		47-Sandra - tia, eu não sei escrever.
15:21:01		48-Helena - eu só sei escrever um pouco, ainda não aprendi. Tenho medo de escrever errado.
15:22:34	49-Ouçõ as crianças. Vocês sabem de muitas coisas. Eu não disse que vocês vão escrever sozinhos. Vamos fazer uma escrita assim. Vocês falam o que devemos escrever. Escrevo com a ajuda de vocês no quadro de giz e depois vocês escrevem no papel igual no dia das palavras da Zeropéia. Assim ta bom?	
15:23:57		50-Jorge responde pelo grupo <i>ah! ta bom.</i>
Momento após a conversa informal, quando a mediadora realizou a leitura dos títulos das histórias, lidas até aquele momento, nome dos autores e ilustradores para que as crianças pudessem formular o conteúdo do texto na 8ª SE.		
LtTLit 15:24:12	51-Antes de escrever vamos ver o que lemos neste dias? Lemos em conjunto o título de cada livro, o nome do autor e do ilustrador.	
15:24:57		52-As crianças acompanharam a leitura. - o título, o nome do autor e do ilustrador. Muitos lembram do título inteirinho como a Bruna com o livro Menina Bonita do laço de fita de Ana Maria Machado e Sandra e Lucio, A dama e o vagabundo
15:25:34	53-Coloquei os livros no centro da rodinha. Agora em dupla escolham um livro para achar o nome da história e o nome de quem escreveu e quem desenhou, junto com o colega. E quem ficar sozinho, lê sozinho, Tudo bem?.	
15:26:07		54-As crianças escolheram o livro. Em duplas ou sozinhas leram um pouco mais para apresentar o livro à turma

Em todos os momentos, nos quais foram apresentadas propostas de escritas, as crianças demonstraram muita resistência, argumentando que “*não sabiam escrever ainda e que podiam errar*”, como verbalizaram Sandra e Helena nos turnos 47 e 48 respectivamente no fragmento do episódio descrito acima. Entretanto, é possível analisar que a escuta da mediadora sobre as dificuldades das crianças e a proposta da escrita conjunta foram essenciais para criar um clima de tranquilidade e encorajar as crianças escreverem. Seguida a essa conversa, antes da escrita propriamente dita, foi realizada a leitura dos títulos dos livros lidos, do nome dos autores e dos ilustradores com as crianças com a finalidade de reverem as histórias lidas e subsidiar a participação efetiva delas na elaboração do texto. Inicialmente, estruturamos o texto oral e depois a escrita em conjunto com toda a turma.

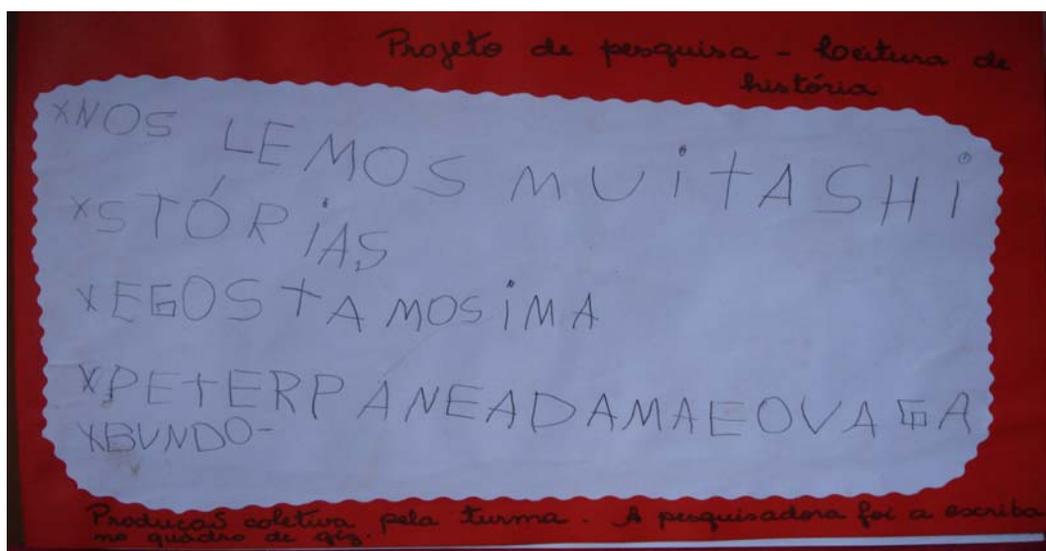
Foi surpreendente a lembrança por parte de algumas crianças sobre os títulos dos livros lidos. Umas referiram-se à história e não ao título. Outras lembraram o título do livro completo, como foi o caso de Bruna que leu todo o título da obra, *Menina bonita do laço de fita*, escrita por Ana Maria Machado, considerando que este título é relativamente grande. Talvez o que tenha contribuído para essa construção de Bruna foi sua identificação com a história, objetivo principal da autora do livro, quando no momento da leitura compartilhada,

Alberto chamou atenção para as semelhanças entre a personagem principal e Bruna que também é negra.

A personagem principal deste livro é “uma menina negra “linda” que usava tranças, cuja beleza é remetida às princesas africanas ou à uma fada do Reino Luar. Dessa forma, Ana Maria Machado reverteu o modelo canônico da literatura infantil, o qual faz sempre referência à princesas e fadas brancas e louras. A menina negra, como personagem principal, busca garantir a identidade junto às crianças negras, as quais sempre estiveram na posição do ‘outro’, o *não-branco*. Os elementos utilizados pela autora, no início da narrativa, estabeleceram de forma poética e positiva a negritude da menina, “os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feitos fiapos da noite”. “A pele escura e lustrosa era parecida com o pêlo da pantera negra, quando pula na chuva” (1986, p. 4). As tranças foram valorizadas enquanto enfeite da beleza da menina com a finalidade de fortalecer a identidade como negra. Observamos que hoje, esses enfeites têm sido usados também por pessoas brancas numa mistura de elementos culturais pós-modernos (Oliveira, 2006). A outra personagem da história, o coelho branco curioso, quer descobrir como a menina conseguiu ficar negra e tão bonita. Tal questionamento é muito comum principalmente pelas crianças negras e difícil de responder, uma vez que ser negro não envolve apenas o tom de pele, mas como esse segmento é valorizado social e culturalmente. Para responder a demanda do coelho, isto é, como ela ficou negra, a menina também não sabe e usa seu poder de imaginação, atribuindo à sua negritude por ter caído na tinta preta quando nasceu, ter tomado muito café, ter comido muita jabuticaba e feijoada. Podemos notar que Ana Maria Machado optou por elementos típicos da cultura nacional, os quais dificilmente são referidos na literatura infantil. Observamos, também, que a autora não teve a preocupação de fornecer uma resposta fechada para o fato da menina ser negra. O coelho para realizar o seu desejo de ter uma filha preta semelhante a menina bonita do laço de fita descobriu que deveria arranjar uma parceira preta. Assim, com a mestiçagem, nascem filhotes de diversas cores. Entretanto, ao final, a autora dá ênfase ao nascimento da coelhinha negra.

Com esta atividade, as crianças puderam ter acesso a todos os livros lidos até aquele momento. Dessa forma, a escrita do texto descrito a seguir foi realizada de maneira integrada com a leitura e conversas sobre as histórias. Isto é, depois que as crianças leram juntos com a mediadora, em duplas ou sozinhas os títulos, o nome dos autores e ilustradores; conversaram sobre as histórias, lembrando o seu conteúdo é que passamos a organizar o conteúdo do texto oralmente para ser escrito no quadro de giz. A seguir, na ilustração 11, podemos observar o texto produzido pelas crianças desta turma.

Ilustração 10 – Texto produzido coletivamente na oitava SE



Na escrita do texto apresentado, anteriormente, a mediadora explorou junto às crianças as letras e sílabas iniciais de cada palavra, relacionando-as com o nome das crianças da turma

ou outras palavras do cotidiano delas para ajudá-las a descobrir como poderiam ser escritas as palavras para compor o texto. Com tal procedimento, é possível analisar a preocupação por parte da mediadora de envolver as crianças na construção do significado das palavras e do texto e não apenas produzir uma escrita mecânica. A preocupação com a construção do significado das palavras permeou todo o trabalho nas SÉS. Um exemplo pode ser observado, na 1ª SE (19/10), na construção do sentido da palavra tromba, a qual no primeiro momento foi referida por uma das crianças como “*o negócio comprido do elefante*” e a outra a nomeou de “*trupa*”. Já na 2ª SE (20/10), a mediadora por meio de perguntas, colocou em discussão junto ao grupo de crianças o conceito das palavras zeropéia e centopéia na tentativa de construir o significado da história. A nossa preocupação fundamentou-se no discurso de Luria, Leontiev e Vigotski (2005) e Valsiner (2000) quando estes argumentam que entre os mediadores disponíveis na cultura, a linguagem destaca-se entre aqueles que possibilitam ao homem, de forma diferente dos animais, internalizar suas experiências humanas. Desta forma, a aquisição da linguagem vai tornando-se mais complexa e não se pode apoiar apenas nas palavras, mas deve alcançar as combinações gramaticais e expressões completas que permitam a conexão de significados com ações e as ações entre si. Nas palavras de Luria, Leontiev e Vigotski (2005)

Ao apossar-se de formas de discurso desenvolvidas, a criança adquire a capacidade de formar conceitos, além dos limites da experiência pessoal (...) adquirindo a capacidade de prever e predizer fenômenos, coisa que não poderia fazer se limitasse a ser simples testemunha (p. 81).

Neste sentido, a perspectiva sociocultural construtivista estabelece que a transmissão cultural de significados das palavras passa pelo processo de construção ativa do sujeito que aprende a partir da sua experiência pessoal ou subjetiva. Portanto, a construção do significado das palavras realizada nas SEs, buscaram construir “mesmo que não tenha trabalhado com tal intenção, um valor constitutivo e, portanto, também subjetivador.” (Maciel, 1996, p. 91).

Outra atividade realizada no momento da escrita relacionada à uma tarefa anterior foi o jogo de bingo com o nome dos colegas, que ao mesmo tempo envolveu a leitura dos nomes dos colegas nas fichas utilizadas na chamada, com as quais as crianças já estavam familiarizadas e nas cartelas do jogo. Portanto, neste exemplo, fica claro que separar a leitura nos atos de escrita é quase impossível.

Para amenizar a resistência em relação à escrita, a proposta foi desenvolvida de forma gradativa. Inicialmente, mediamos a escrita de palavras de uma história lida. Em seguida, a escrita de um texto, cujo conteúdo abordava as vivências das próprias crianças em relação às leituras feitas durante as SEs e por último na 11ª SE (04/12), a escrita de um bilhete, o qual as crianças tiveram a possibilidade de escolher o destinatário e o conteúdo.

A partir da perspectiva sociocultural construtivista, a co-construção da leitura e escrita dos indivíduos é resultado do desenvolvimento histórico e social que se realiza com as mediações entre o indivíduo e o ‘outro social’ e não como resultado da herança genética, levando em conta o desenvolvimento do processo de apropriação da língua escrita, pois com base nesta perspectiva teórica, os indivíduos não se adaptam à linguagem escrita, mas apropriam-se dela. Os indivíduos tomam para si esse conhecimento a partir de sugestões sociais disponíveis em sua cultura, incluindo as práticas socioculturais de leitura e de escrita e a prática educativa como mediadoras desse processo (Branco & Mettel, 1995; Valsiner, 1994b; Luria, Leontiev, Vigostki e cols., 2005).

A compreensão do texto

As atividades de compreensão do texto foram realizadas por meio de perguntas simples, como pode ser analisadas na 5ª SE (04/11), a partir da leitura da história *A dama e o vagabundo*: *Quem era Lili? Quem Lili encontrou na rua? Quem era o vagabundo na história? Ele era uma pessoa ou não Alberto? O vira-lata (vagabundo) gostou da Lili ou não? Como terminou a história?* Tais perguntas tiveram a finalidade de ajudar as crianças compreender a

trama da história. Além das perguntas, a compreensão foi trabalhada por meio do desenho da parte da história que a criança mais gostou. Esta atividade foi realizada em cinco SEs (1ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª). Tomamos como referência para definir esta atividade, a perspectiva defendida por Calkins (1989) quando afirma que algumas crianças na pré-escola demonstram mais interesse no “desenvolvimento da linha de sua história do que na utilização do código de escrita” (p. 57). Para a autora, as crianças pré-escolares, por um determinado tempo, “ignoram completamente a escrita e transmitem o que querem dizer através do desenho” (p. 57). Sem sombra de dúvida, a aprendizagem da língua escrita é mais lenta e a criança não espera aprender todas as convenções do código linguístico para passar a escrever seus textos. Calkins (1989) chama a nossa atenção quando nos incita a olhar para os desenhos das crianças, pois a escrita pode estar mais presente “em seus desenhos, do que podemos ver” (p. 57). Vejamos um exemplo de compreensão do texto trabalhada na 7ª SE (11/11) por meio do desenho da parte que a criança mais gostou a seguir:

Esta atividade ocorreu na 7ª SE (11/11) iniciada às 14h38, fornecemos uma folha (kraft) para as crianças desenharem juntos a parte que mais gostou da história do Peter Pan onde estão os irmãos de Wendy? As crianças fizeram um desenho individual, isto é, não conseguiram formular um desenho conjunto.		
	Pesquisadora	Crianças
CompT (grupos) 15:09:45	27-Agora, vamos sentar à mesa (2 grupos) para desenhar a parte que vocês mais gostaram da história.	
15:10:27		28-As crianças sentam bem rápido
15:11:58	29-Vocês vão desenhar juntos na mesma folha, ta bom?	
15:12:05		30-Lucio diz <i>é tudo isso para eu desenhar?</i>
15:13:31	31-Vocês vão fazer um desenho juntos, no mesmo papel.	
15:14:54		32-Alberto – <i>tia, eu vou desenhar quando o Peter Pan encontrou o pirata no barco. Gostei da luta. Acho que foi ele (pirata) que pegou os” mininos”.</i>
15:15:19		33-Antonio - <i>é mesmo....vamos fazer....isso</i>
15:17:55		34-Sandra – <i>Ah! vou botar a fadinha achar os irmãos de Wendy para voltar para casa....</i>

Com o exemplo descrito acima podemos analisar que as crianças compreenderam a história lida e que os desenhos podem ser vistos como textos escritos, pois como afirma Calkins, os desenhos podem comunicar mais do que se essa solicitação fosse um texto escrito a estas crianças, uma vez que o domínio da língua escrita, ainda, é bastante limitado. Com base neste exemplo, apesar do pouco domínio da língua escrita, as crianças compreenderam o texto: algumas crianças desenharam os lugares que Peter Pan e Wendy procuraram as crianças, outras, o navio que trazia o pirata, cena mais apreciada pelos meninos.

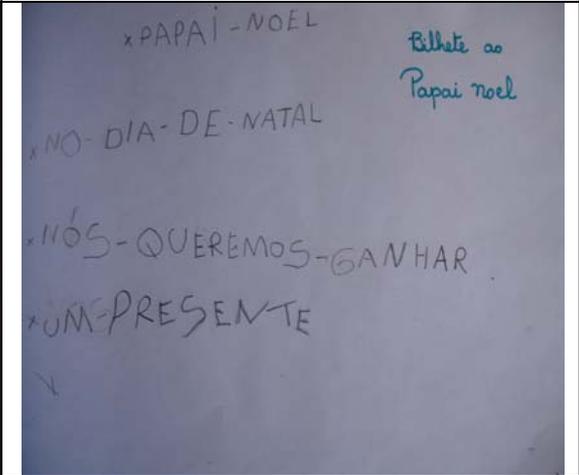
Escrita significativa e a produção de um pequeno livro

A maioria das atividades realizadas no momento da Escrita Significativa de Textos resultou na produção de um pequeno livro, o qual foi entregue aos autores (crianças) ao final do estudo. As atividades desenvolvidas, neste momento, tiveram como objetivo criar possibilidades para as crianças utilizarem a língua escrita de maneira relevante e interessante para elas (Vigotski, 1998). Diante do contexto, propusemos que representassem por meio do desenho e de recortes/colagens de gravuras de revistas um pouco de sua história pessoal, destacando a identidade (Quem sou eu?), a idade, a família, a casa, a escola, o nome dos colegas, as brincadeiras do seu dia-a-dia, o que gostavam de comer e a escrita de dois textos: 1) a avaliação sobre as leituras lidas nas SEs e 2) o bilhete destinado a Papai Noel (comunicação pessoal). Em cada SE, trabalhamos uma página com uma das temáticas acima relacionadas. Apenas na 5ª SE (4/11), elaboramos duas páginas do livro, uma vez que a professora não pode comparecer à escola. Analisando este momento de escrita é possível observar que as crianças vivenciaram, na prática, a co-construção da escrita como autores e a mediadora, como escriba.

A autoria da escrita está sendo entendida como a participação da criança na organização da estrutura oral, opinando sobre a escrita e colocando em jogo tudo aquilo que sabiam sobre o ato de escrever (Zucchemaglio, 2005), utilizando, letras, sílabas e palavras e não a reprodução do texto escrito por adultos. O desenho foi a estratégia mais valorizada na composição do livro. A seguir, na ilustração 12, apresentamos algumas páginas do livro produzido pelas crianças no SPHC.

Ilustração 11 – Livro produzido pelas crianças no SPHC



	
<p align="center">Desenho da família e a casa</p>	<p align="center">Escrita do nome dos colegas da turma</p>
	
<p align="center">Comida preferida do autor recorte/colagens</p>	<p align="center">Escrita do Bilhete ao Papai Noel</p>

Por meio da estratégia do desenho, as crianças expressaram aquilo que queriam escrever. Uma das crianças expressou por meio do desenho a chegada de seu irmão na família 6ª SE (9/11). A seguir, apresentamos o diálogo de Alberto no segmento interativo e o desenho produzido por ele, embora já tenha sido exposto no livro.

Este episódio ocorreu na 6ª SE (9/11), na elaboração da página do livro, cuja a temática era a família das crianças. A mediadora orientou que as crianças desenhassem as pessoas de sua família - Quem mora com você em sua casa.		
Tempo	Pesquisadora	Crianças
14:24:35	3-Vocês concordam que o autor do livro tem uma família e vocês são os autores também tem uma família?	
14:25:42		4-Concordamos
14:25:51	5-Vejam crianças, vocês vão desenhar as pessoas de sua família. Quem mora com você em sua casa. Tudo bem?	
14:26:19		6-Silvio Tia, eu vou desenhar quem?
14:26:45	7-Silvio, desenhe as pessoas da sua família, quem mora em sua casa?	
14:27:20		8- Alberto pergunta posso desenhar o nenê que está na barriga da minha mãe?

14:27:41	9-Pode. Ele já está na família?	
14:28:13		10-Alberto ele parece que ta lá. Minha avó fica falando (bebê) toda hora.
14:28:35		11-Posso desenhar minha avó, pergunta Ana.

No segmento acima descrito, foi possível verificar a intervenção de Alberto quanto à possibilidade de incluir o bebê no desenho de sua família, uma vez que sua mãe estava grávida e ao mesmo tempo a criança expressou o discurso de sua avó, cuja entonação é a sua dificuldade de aceitar a nova situação. Alberto faz o desenho de sua família, incluindo o bebê (barriga da mãe), o seu e o pai apesar deste não morar em sua casa, pois os pais são separados. Ao mesmo tempo, a criança mora com sua avó e mais quatro tios, os quais foram excluídos de seu desenho. Entretanto, o que gostaríamos de enfatizar é que o desenho, como destaca Vigotski (1998), é uma forma de preparar a aprendizagem da escrita, portanto, deve ser valorizado na educação infantil. Ao mesmo tempo, o desenho pode ser lido como um texto, no qual as crianças podem expressar o seu pensamento e suas vivências pessoais de forma rica, como chama atenção Calkins (1989). Apresentamos na ilustração 13, o desenho de Alberto, no qual desenha o bebê na barriga da mãe, pois expressa que ele já faz parte da família.

Ilustração 13 – Desenho da família de Alberto, incluindo mãe grávida com seu futuro irmão



Foram utilizados, também, a pintura para imprimir a página da identidade (impressão das mãos) na 4ª SE (22/10) e recortes/colagens de revistas usadas para escreverem o nome dos colegas na 7ª SE (11/11) e expressarem o que gostavam de comer na 8ª SE (18/11). Para realizar o auto-retrato na 1ª SE (19/10), solicitamos (anexo 9) aos pais que conversassem sobre o nascimento da criança e a chegada dela na família. Na sala de aula, antes de realizar essa atividade, as crianças compartilharam com os colegas a conversa com os pais. Por um lado, observamos, de modo geral, que a chegada deste grupo em suas famílias foi algo positivo e elas tiveram essa compreensão. Por outro, a conversa com os pais transmitiu, ainda, suas orientações para crenças na maneira de compartilhar com a criança a história do seu nascimento. Vejamos um dos fragmentos da 1ª SE a seguir, o qual confirma os aspectos mencionados.

Este momento ocorreu na 1ª SE (19/10), iniciada 14h13 para que as crianças compartilhassem a conversa que tiveram com os pais sobre seu nascimento, isto é, sua chegada na família. A partir desta atividade, começamos a elaboração da primeira página do livro.		
Tempo/Ativ.	Pesquisadora	Crianças
CvInf 16:07:17	144-Pq responde a Alberto e para todas as crianças. Fiquem tranquilos, neste livro, vocês vão desenhar e escrever juntos, todo mundo. Neste livro vocês vão colocar um pouco da história de vocês. Vocês são os autores, não é mesmo?	
16:07:37		145-Bia Como a minha história, tia?
16:07:56	146- Tenho certeza que vai ficar bem legal. Os pais de vocês não conversaram sobre como vocês nasceram? Onde vocês nasceram? Quando nasceram? Quem já estava em casa esperando por vocês? Isso já é a história de cada um aqui. O nome, a idade, o que gosta de brincar e de comer?	
16:08:01		147-Todos. Conversaram. (coro)
16:08:15	148-Hoje, vocês vão fazer um retrato de vocês mesmos, a fotografia do autor do livro. Iniciamos a conversa que tiveram com os pais sobre o nascimento deles, como nasceram e como foi sua chegada na família. Comece Sílvio, contando um pouco sua história.	
16:09:29		149- Sílvio Ah minha mãe disse eu nasci bem pequinho, bem branquinho e não queria comer.
16:10:43	150-Muito bem, Sílvio. Quem quer contar?	
16:10:52		151- Enio Minha mãe disse que a cegonha me trouxe e jogou em cima da cama. Aí fui ser seu filho.
16:11:18		152-Alberto diz não é a cegonha. A gente fica na barriga da mãe...
16:11:53		153-Enio Eu sei. Minha mãe é que falou isso. Eu sei as gêmeas tava na barriga da mãe dela. Um dia foi no hospital e elas tinham saído.
16:12:06	154-Muito bem Enio. Você sabe mesmo que o bebê fica na barriga da mãe. Isso mesmo. Quem vai contar agora?	
16:12:37		155-Ana Eu nasci depois de minhas irmãs lá no hospital. Meu pai foi me buscar Minha irmã só queria ficar me “pegano”.
16:12:59	156-Sua irmã ficou feliz com a sua chegada, não é Ana E agora, Conte Antonio.	
16:13:17		157-Antonio Meu pai disse que eu nasci bem grande. Que eu ia ser jogador (futebol). Depois minha mãe foi embora e não voltou mais.
16:13:45	158-Você gosta de jogar bola, pode ser um jogador ainda, né? E o próximo?	
16:14:13		159-Alberto eu nasci. Meu pai gostou Sabe tia, ele gosta de mim até hoje. Ele vem na minha casa. brincar comigo todo domingo.
16:14:52	160-Que bom Alberto, seu pai gosta de	

	brincar com você. Então, Bia, agora conte sua história.	
16:15:07		161- Bia diz minha mãe disse que fez um cesto, ela me botava dentro eu ficava “brincano” e chorava.
16:15:32	162-As histórias estão muito boas, E agora quem é?	
16:16:11		163-Helena Eu nasci a última. Cheguei do hospital eles (irmãos) só ficaram assim me “segurano”. Minha mãe disse que parecia uma boneca.
16:16:47	164-Helena você é a caçula. E agora quem vai contar?	
16:17:59		165- Jorge Minha mãe disse que nasci bem gordinho. Ela ficava com vontade de morder
16:18:05	166-Quem falta? Conte Sandra.	
16:18:18		167-- Sandra Minha mãe disse que nasci com os cabelos assim bem enroladinho e vovô gostou de mim.
16:18:39	168- Vamos escrever o nome e desenhar o retrato. Vamos responder a pergunta: Com esta atividade, vamos dizer no nosso livro Quem é o autor? Vocês serão os autores, não são?	

No fragmento da SE acima descrito, observamos que as crianças tiveram boa compreensão sobre o seu nascimento por meio da conversa com os pais e em todos os depoimentos, as crianças transmitiram a aceitação e o afeto por parte das famílias com sua chegada. O Antonio é de fato uma das crianças que mora apenas com o genitor desde o nascimento. Entretanto, durante a entrevista com a mãe substituta, não ficou claro o motivo do abandono do filho pela genitora. A concepção de nascimento mais diferenciada deste grupo como podemos observar, foi o primeiro depoimento de Enio no turno [142], quando expressou a conversa que teve com sua mãe, a qual se referiu à concepção do nascimento ao mito da cegonha. Sem poder confirmar se a mãe de Enio compartilha ou não desta maneira de explicar o nascimento ao filho. A novidade foi a construção discursiva elaborada por Enio no turno [144] após a intervenção de Alberto. Enio deixou claro que no turno [142] transmitiu a fala de sua mãe, mas ele pensava diferente. E no turno [144] esclareceu sua concepção de nascimento, dando inclusive um exemplo concreto, com o nascimento de suas primas gêmeas. A intervenção de Alberto [T 143] foi motivada, talvez porque neste momento estivesse vivenciando a experiência da chegada de seu irmão, portanto, neste fragmento, ele buscou reafirmar seu conhecimento sobre o nascimento humano, quando discordou do primeiro depoimento de Enio. Desta forma, este diálogo possibilitou às crianças ampliarem o domínio da linguagem, bem como a concepção do nascimento humano, canalizando suas experiências culturais. Isto é, elas construíram a concepção de nascimento a partir dos elementos de representação da cultura em que estavam inseridas, dentro de um contexto interativo específico. Desta forma, observamos que as interações propostas em sala de aula podem ser influenciadas ou influenciadoras na construção do conhecimento no diálogo com os adultos e parceiros da mesma idade.

Outro aspecto motivador da proposta da construção do livro foi o fato de que este estilo de atividades, com objetivos integrados pode contribuir para a co-construção do significado de suas escrituras, uma vez que permite às crianças reverem seus trabalhos direcionando seu olhar para um determinado foco. Isto é, a integração das atividades como um todo e não produções fragmentadas que não chama atenção da criança nesta faixa etária. O livro, então, foi apresentado à professora e às mães presentes na última reunião (27/11/04) na instituição, como um dos resultados deste estudo. E posteriormente, no dia 17/12/04, foram entregues às crianças no encerramento do trabalho. Com base nesta análise foram selecionados os episódios que serão tratados na sessão seguinte.

4.8 Microanálise dos Processos de Co-construção da leitura e escrita entre crianças e pesquisadora

As atividades descritas na sessão anterior oportunizaram uma análise interpretativa de uma maneira global sobre os procedimentos desenvolvidos no subprojeto: A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos - SPHC relativos ao processo de co-construção da leitura e escrita na turma do jardim II da educação infantil desta instituição comunitária do Paranoá no que diz respeito ao tipo, à frequência e à duração das atividades, bem como à estrutura e a dinâmica. O valor deste nível de descrição e análise está em tornar possível uma leitura geral dos procedimentos desenvolvidos no estudo empírico, principalmente, no SPHC que caracterizou-se como uma intervenção no contexto pedagógico.

Entretanto, neste nível de análise muito pouco pode ser observado sobre a participação das crianças e a construção de seu processo como leitoras e escritoras, pois não é possível explicitar as regularidades dos processos interativos vivenciados por elas, bem como a co-construção das competências e habilidades em relação à leitura e escrita, quando da realização das atividades.

Com base nos pressupostos metodológicos da análise microgenética, cuja principal característica é permitir ao pesquisador focalizar a constituição dos sujeitos durante os processos interativos singulares e relacioná-los “à cultura, às práticas sociais, aos discursos veiculados, às condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura” (Góes, 2000, p. 4), buscamos examinar, as regularidades dos processos de co-construção da leitura e escrita passo a passo entre as crianças e a pesquisadora. Além disso, essa abordagem metodológica nos possibilitou, quando da análise dos processos interativos, integrar informações e conhecimentos sobre as crianças, a partir das observações das aulas e das entrevistas realizadas com as famílias e a professora.

Como mencionado no início deste capítulo, a seleção dos episódios analisados, nesta sessão, foi orientada pela familiarização com os dados, construída na primeira etapa da análise (ver item 3.6.1 da Metodologia) e pelos objetivos deste estudo. Quais sejam, explicitar as regularidades dos processos interativos na co-construção da leitura e escrita no SPHC, por meio das SEs, realizadas com as crianças, procurando responder as seguintes questões: Que contribuições o SPHC propiciou à co-construção da leitura e escrita desta turma? Como foi o nível de participação das crianças no SPHC? Como se deu a mediação da pesquisadora para a formação dos leitores e escritores da turma? Que concepções de leitura e escrita tinham as crianças no início do estudo? Que práticas socioculturais de leitura e escrita estas crianças vivenciavam em seus lares? E como foi a participação das famílias no processo de aprendizagem dos filhos no subprojeto Bolsa de Leitura neste estudo.

Considerando que a construção dos dados, neste estudo, contemplou um longo período de tempo, bem como uma grande diversidade de dados, foi possível fazer algumas inferências a respeito da co-construção da leitura e escrita desta turma, bem como dos procedimentos utilizados pela pesquisadora. A seleção dos episódios foi orientada pela qualidade do contexto interativo, tendo em vista que a interação positiva do adulto e o planejamento das atividades na intervenção podem contribuir sobremaneira para a co-construção de leitores e escritores na educação infantil. Tais critérios podem ser melhores compreendidos por meio da descrição dos episódios analisados, os quais tiveram como objetivo de um lado, permitir a observação das regularidades dos processos na co-construção de leitores e escritores e do outro, a canalização cultural por meio dos quais tais competências foram co-construídas neste contexto.

Desse modo, foi possível selecionar três conjuntos de episódios interativos. Dentre os quais, privilegiamos àqueles que explicitaram os processos de negociação: divergências e convergências de orientação para objetivos e a mediação da leitura e escrita.

No primeiro conjunto foram incluídos três episódios que explicitaram contextos de negociação entre a pesquisadora e crianças em função das divergências e convergências das orientações para objetivos que direcionaram o comportamento dos envolvidos.

No segundo, a análise incidiu sobre cinco episódios que envolveram a mediação da leitura, mais precisamente, a leitura de títulos, nomes dos autores e ilustradores dos livros lidos

nas SEs, a leitura de dois textos literários e por último, dois recontos de histórias pelas crianças, ocorridos na primeira e na última SE, destacando a linguagem como processo de interlocução e interação na co-construção da leitura. E no terceiro, analisamos o processo de co-construção da escrita coletiva de dois textos.

Os episódios selecionados no primeiro conjunto tiveram como objetivo aprofundar a leitura sobre os momentos de negociação decorrentes das divergências e convergências de orientações para objetivos na co-construção do contrato de trabalho entre a pesquisadora e as crianças para a realização do SPHC. Consideramos de grande relevância, discutir com as crianças as atividades que seriam desenvolvidas no SPHC pela pesquisadora, uma vez que a Professora da turma, apesar de ser convidada para participar do trabalho, teve de substituir outra professora que se afastou da escola neste período. Diante do contexto de uma intervenção envolvendo uma pesquisa empírica, concluímos que o mais razoável era manter as turmas separadas.

Nesta perspectiva, o contrato de trabalho das SEs com as crianças ocorreu a partir de diversos momentos de conversas informais na 1ª SE. Avaliamos que tal procedimento foi de fundamental importância para ampliar os laços de confiança entre pesquisadora e crianças, bem como para despertar o interesse delas para participar ativamente das atividades. Ao fazer esta opção, privilegiamos a natureza afetiva da relação entre a pesquisadora e crianças e a possibilidade da participação ativa das crianças na co-construção do conhecimento que geralmente não são consideradas em estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento na educação infantil.

Tomando como referência a primeira SE, o momento em que a pesquisadora assumiu pela primeira vez a condição de mediadora das atividades entre estas e a situação de gravação, foram recortados deste evento, três momentos de conversas informais. Os demais episódios foram retirados de outras SEs com a finalidade de realizar uma leitura mais aprofundada das regularidades dos processos interativos da co-construção da leitura e escrita.

A microanálise procedeu ao longo das transcrições de cada episódio, no qual cada segmento significativo foi interpretado de acordo com a terminologia conceitual da abordagem sociocultural construtivista já apresentada no primeiro capítulo, especialmente pelos trabalhos desenvolvidos por Branco e Valsiner (1992); Valsiner (1994b); Maciel (1996); Branco e Rocha (1998), complementando com os conceitos da análise microetnográfica da sala de aula de McDermott (1997).

De modo mais particular, a análise dos processos interativos, neste trabalho, buscou por meio da dimensão semiótica explicitar a dinâmica das estruturas de orientação para objetivos que dirigiu o comportamento da pesquisadora e crianças no SPHC, levando em consideração o ambiente educativo em que foram desenvolvidas as interações. Isto é, as SEs foram analisadas com foco nas regularidades dos processos de co-construção da leitura e escrita desta turma.

Na análise dos processos interativos, cuja base é o diálogo como elemento constituidor dos sujeitos envolvidos na co-construção da leitura e da escrita, os conceitos mais recorridos da abordagem teórica sociocultural construtivista foram os das Zonas (ZPA, ZML e ZPD), o da mediação semiótica, o da canalização cultural e o de *scaffolding*. Este último conceito introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976) pode ser entendido como a metáfora de “*andaime*” por parte do adulto à medida que a criança vai se apropriando da habilidade, o adulto diminui a extensão da orientação. Entretanto, o adulto coloca-se à disposição da criança e ao mesmo tempo acompanha atentamente a expansão da competência da criança, possibilitando a ocorrência da progressiva transferência do nível interpsicológico ao intrapsicológico.

Utilizamos, ainda, nesta análise, os conceitos de complementaridade, especularidade e alternância de papéis. A complementaridade é utilizada no processo de co-construção da leitura e escrita, quando uma criança complementa a fala da outra, ampliando a complexidade do discurso lingüístico. Na especularidade, a criança usa o processo de recuperar a fala do outro no mesmo contexto e na alternância de papéis, as crianças: 1) ocupam o lugar do mediador (professor e pais) com autonomia e independência; 2) propõem um novo objeto para negociação; ou ainda 3) buscam dar sentido ou interpretar a fala do outro de forma independente. Deu-se atenção especial a relação de confiança, na qual expressões lingüísticas

carregadas de significados estimularam de forma positiva as crianças arriscarem e por em jogo tudo aquilo que sabiam como destaca McDermott. (1997). Neste caso específico, o que apreendemos com a análise interativa da co-construção da leitura e escrita entre a pesquisadora e crianças foi se configurando a cada SE apresentada. Assim, as SEs foram analisadas e discutidas por meio dos episódios selecionados a seguir.

4.8.1 Processos Interativos da Co-construção da Leitura e Escrita entre Crianças e Pesquisadora no Subprojeto HC

Episódios de Divergências, Negociação para Convergências de Objetivos

1º Episódio: Divergências, Negociação para Convergências no Contrato do SPHC (SE -19/10)

É possível observar no Quadro 10 e no Sumário o subprojeto HC (Anexo 9) que a primeira SE (19/10) contava com cinco atividades: três momentos de conversas informais; a leitura de um texto literário, seguida do relato da história pelas crianças; uma atividade de escrita, antecedida por um momento de relato das crianças da conversa com os pais sobre sua chegada na família (Anexo 8). No decorrer dos trabalhos nesta SE, foi necessário inserir mais uma atividade categorizada como compreensão do texto por meio do desenho.

Os momentos de conversas informais nesta SE tiveram como objetivo estabelecer o processo de negociação da participação das crianças no SPHC, considerando que durante o período de observação das aulas, a comunicação do planejamento diário foi observada apenas em duas oportunidades. A nossa expectativa foi de que nesta intervenção, as crianças pudessem compreender o que faríamos juntos. O primeiro momento dessa conversa foi o de informá-los sobre as atividades pedagógicas que seriam desenvolvidas e a mudança de atuação da pesquisadora, a qual substituiria a professora da turma temporariamente, uma vez que a professora não participaria do trabalho junto conosco. O segundo momento foi o de buscar a convergência de objetivos para produzir um livro a partir das atividades propostas no SPHC. E o terceiro foi negociar a participação das crianças no subprojeto Bolsa de Leitura. Estes momentos foram analisados, uma vez que consideramos significativos para a compreensão do trabalho de intervenção e o alcance dos objetivos deste estudo.

Foi combinado com a professora que daríamos início ao subprojeto HC no dia 19 de outubro. Com isto, a professora retardou sua chegada à escola e decidimos começar as atividades às 14h13 minutos sem sua presença. Apesar de já existir um vínculo de afetividade com as crianças, até aquele momento nossa inserção era apenas de observadora. Convidamos as crianças para sentarem no tapete com a finalidade de iniciar o contrato sobre o trabalho do SPHC. Neste primeiro momento, ocorreu um episódio de negociação interessante entre a pesquisadora e as crianças.

As falas da pesquisadora, identificada por mediadora e Pq, foram apresentadas à esquerda e as crianças, referidas com nomes fictícios, à direita em fonte 10 TNR (Times New Roman). A numeração indica a ordem da tomada de turno. Descrições de aspectos não-verbais foram citadas entre parênteses em letra TNR 12. Quando há ações concomitantes entre a pesquisadora e as crianças foram apresentadas em uma coluna ao centro, identificadas apenas como um turno e seu tempo respectivamente. Utilizamos, quando necessário, um pequeno resumo de trechos interativos para evitar transcrições muito longas e, nesse caso foi descrito em letra Arial 11. A análise dos segmentos interativos (episódios) e a discussão de cada um deles foram realizadas em letra NTR 11. A seguir, apresentamos a análise e discussão dos episódios selecionados neste estudo.

Este fragmento ocorreu no início da 1ª SE (19/10) no primeiro momento da conversa informal com a intenção de iniciar o contrato de trabalho junto às crianças sobre as atividades que seriam desenvolvidas nas SEs e, ainda, informá-las sobre a mudança de função da pesquisadora.		
Tempo	Pesquisadora	Crianças
CvInf 14:13:47	1-Hoje, a tia*** vai demorar chegar. Vamos sentar ali naquele tapete para começar nossas atividades (aponta com a mão o tapete em um dos cantos da sala). Vamos sentar ali naquele tapete para começar nossas atividades.	
14:14:02		2-As crianças continuam fazendo as mesmas coisas: algumas correndo na sala, outras conversando e outras, ainda, sem fazer nada. Nenhuma delas dirigiu-se ao tapete.
14:14:17	3-Vamos todos (voz calma). Preciso que todos sentem ali (indico novamente o tapete) para colocar a filmadora na posição, tá bem?	
14:14:58		4-Jorge diz só mais um pouquinho, tia e continuaram correndo. (Jorge, Bia e Ana)
14:15:39	5-(No minuto seguinte). Vamos começar crianças! Vamos brincar de outra coisa agora! Vamos brincar de ler? Sentem-se no tapete (VOZ calma).	
14:15:48		6-Ana diz vou parar... Jorge diz vamos só....Ana (continua).
14:15:52		7-Antonio e Alberto (disseram) vamos, vamos, correr também...

Neste segmento, observamos a divergência nas orientações para objetivos entre mediadora (Pq) e crianças. A mediadora interessada em iniciar a discussão sobre o contrato de trabalho do SPHC, no T [1] faz sua primeira tentativa de estabelecer o limite junto às crianças [ZML] [*Vamos sentar ali naquele tapete para começar nossas atividades*] e as crianças estão interessadas em brincar, conversar entre pares ou não fazer nada. Como o nosso interesse era promover o contrato de trabalho com as crianças [ZPA], utilizamos como estratégia no T [2] uma nova convocação, incluindo a forma interrogativa [*ta bem?*] com a finalidade de que a meta fosse cumprida, isto é, que fosse estabelecida a convergência de objetivos. Tais tentativas, neste primeiro momento, foram em vão [*As crianças continuam fazendo as mesmas coisas: algumas correndo na sala, outras conversando e outras, ainda, sem fazer nada. Nenhuma delas dirigiu-se ao tapete*]. É possível notar o conflito de objetivos entre pesquisadora e crianças, uma vez que as convocações da mediadora não movimentaram o interesse das crianças para a atividade. No T [4] Jorge respondeu pelas demais colegas envolvidas na brincadeira [*só um mais um pouquinho, tia e continuaram correndo*]. Aqui ficou mais claro que a orientação para objetivos de Jorge, Bia e Ana estava direcionada à brincadeira. O interesse delas era continuar brincando, portanto, usaram como estratégias, retardar ao máximo o início da atividade. Com a solicitação de Jorge, concedemos mais um tempo às crianças, mas não desistimos de nossa meta. No turno [5], fizemos nova convocação de forma mais descontraída, enunciando a temática da brincadeira, utilizando a estratégia de forma interrogativa, diferente da anterior, com o objetivo de movimentar o interesse das crianças para a atividade [*Vamos brincar de outra coisa agora! Vamos brincar de ler?*]. Entretanto, tal tentativa não acarretou mudanças no comportamento das crianças. Nenhuma delas dirigiu-se ao tapete. No T6, é possível observar que Ana fez uma tentativa de retirar-se da brincadeira [*Vou parar...*]. Entretanto, Jorge guiado pelo objetivo de continuar brincando a convidou para continuar [*vamos só....Ana (continua)*]. O convite, mesmo com enunciado incompleto, foi suficientemente estimulador para manter Ana engajada na

brincadeira. Talvez o movimento inicial de Ana para retirar-se da brincadeira tenha sido motivado pelo cansaço físico e não para engajar-se na atividade proposta. Neste segmento, é possível analisar que mesmo sem convite direto de Jorge, Ana e Bia, Antonio e Alberto que estavam sentados em uma das mesas conversando, engajaram-se na brincadeira de correr [vamos, vamos, correr também...]. Aqui, o cumprimento de nossa meta pareceu tornar-se mais distante.

14:16:58	8-Pronto! 1, 2, 3 (voz calma e exigente) todos sentados ali no tapete (dirigimos ao tapete). Bia senta ali perto de Helena, Jorge perto de Enio, Alberto e Antonio daquele lado de lá (aponta com a mão o lado esquerdo do tapete) e Ana, do lado de cá (direito)	
14:17:03		9-Jorge, Bia, Ana, Antonio, Alberto pararam de correr e as demais crianças acompanharam o movimento de Pq em direção ao tapete. Acomodaram-se em seus lugares.

É possível verificar, no T [8], que buscamos definir novos limites para o grupo sem abrir mão de nossos objetivos. E no T [9], verifica-se que conseguimos estabelecer novo limite com o grupo [ZML], utilizando como estratégia o tom de voz calmo, mas exigente e firme [*Pronto! 1, 2, 3 (voz calma e exigente) todos sentados ali no tapete (dirigimos ao tapete)*]. Ao mesmo tempo, metacomunicamos ao grupo que a conversa sobre o contrato de trabalho iria ser iniciada aqui/agora. Interessada em promover a ação das crianças, utilizamos a estratégia de definir o lugar em que as cinco crianças que estavam correndo deveriam se sentar [*Bia senta ali perto de Helena, Jorge perto de Enio, Alberto e Antonio daquele lado de lá (aponta com a mão o lado esquerdo do tapete) e Ana, do lado de cá (direito)*]. Com estas estratégias, a ZML ficou igual à ZPA, uma vez que não foi dada a possibilidade de as crianças escolherem participar ou não da atividade. Como também não permitimos que as cinco crianças (Bia, Ana, Jorge, Alberto e Antonio) escolhessem o lugar para sentar. Entretanto, a nossa orientação para objetivos era compartilhar com as crianças a proposta de trabalho que seria desenvolvida durante as SEs.

CvInf 14:17:22 (Cont).	10-Então crianças, a novidade que queria contar para vocês é que a partir de hoje. Uns dias vou ficar com vocês, fazendo umas atividades. Vamos ler histórias..., desenhar, escrever palavras...pintar para fazermos junto um livrinho. Essas atividades são de minha pesquisa com vocês, tá bom? Eu também vou ser a professora nos dias que Tia*** não estiver aqui? Que tal! Gostaram da idéia?	
14:18:49		11-Todos responderam gostaram. (coro)

No turno [10] é possível notar que com o novo limite estabelecido no turno [T8], começamos a atingir nossa meta. Isto é, iniciamos o contrato de trabalho com as crianças, no qual esclarecemos de forma geral as atividades que faríamos juntos durante o SPHC [*Vamos ler histórias..., desenhar, escrever palavras..., pintar para fazermos junto um livrinho*] e a mudança na atuação da pesquisadora que passaria de observadora à mediadora, substituindo a professora da turma apenas nos dias de intervenção [*Eu também vou ser a professora nos dias que Tia*** não estiver aqui?*]. Podemos observar que para reafirmarmos a convergência de objetivos, informamos às crianças que as atividades do SPHC estavam relacionadas à nossa pesquisa, utilizando a expressão de forma interrogativa [*tá bom?*]. Como estratégia para

confirmar a convergência de objetivos, questionamos se elas estavam satisfeitas com a proposta do SPHC [*Que tal! Gostaram da idéia?*]. Como a resposta das crianças foi unânime e positiva, entendemos no aqui/agora que atingimos a nossa meta, isto é, estabelecer a convergência de objetivos para iniciarmos o subprojeto.

CvInf 14:18:52		12-Enio diz sabe tia, eu gosto de ler história com a irmã.
14:18:59		13-Sandra diz eu gosto de história. Minha mãe lê pra mim.

As falas de Enio e Sandra nos segmentos [12 e 13] respectivamente [*sabe tia, eu gosto de ler história com minha irmã*], [*eu gosto de história. Minha mãe lê pra mim*] não representaram o posicionamento do grupo, mas nos indicou no aqui/agora três aspectos importantes para a condução do trabalho: a) receptividade do planejamento do SPHC em relação à escolha de textos literários; b) compreensão por parte das crianças das informações fornecidas pela pesquisadora do que pretendíamos desenvolver no subprojeto, apesar da fala da mediadora neste momento ter sido bastante geral e; c) a confirmação de que estas crianças (Enio e Sandra) vivenciavam práticas socioculturais de leitura em seus lares, como seus pais declararam na primeira entrevista.

Em seguida, realizamos a introdução à leitura do livro *A menina e o elefante*, cujo cenário é um zoológico. Utilizamos como estratégia para aproximar as crianças da leitura compartilhada, levantar o conhecimento prévio sobre o cenário da história com a pergunta [*Quem já conheciam o zoológico?*]. Dentre as nove crianças presentes, apenas três já tinham visitado o zoológico uma única vez. Diante do contexto, solicitamos às crianças que conheciam o zoológico que relatassem sua experiência. Depois passamos à leitura do livro indicado anteriormente, seguida de um momento de reconto da história pelas crianças, o qual será analisado em outro episódio. Introduzimos, ainda, para complementar este reconto a atividade de compreensão de texto por meio do desenho da parte que a criança mais gostou com a finalidade de compreender o que tinham entendido sobre a história ouvida. Depois desta atividade, iniciamos outro momento de conversa informal a fim de estabelecer mais uma parte do contrato de trabalho. Isto é, o processo de negociação em relação à construção de um livro durante o subprojeto HC. A seguir, apresentamos a análise deste segmento.

CvInf Livro 15:59:09	137-Podemos falar um pouquinho agora? Pensei que nós podíamos fazer um livrinho juntos. Um livro tem muitas páginas, não é? Para não ficar muito cansativo, cada dia podemos fazer uma página deste livro. O que vocês acham da idéia? Vocês gostaram da idéia?	
AvAtv 16:01:04		138- Todos <i>Gostamos</i>

Buscamos, neste segmento, estabelecer a convergência de objetivos para promover a ação das crianças na construção de um livro [ZPA] por meio da consulta às crianças [*Pensei que nós podíamos fazer um livrinho juntos*], propondo a construção conjunta, pesquisadora e crianças. Para assegurar a convergência de objetivos em relação à proposta do livro, procuramos estabelecer o limite [ZML] de elaborar uma página a cada sessão das SEs. E para confirmar a convergência de objetivos em relação à proposta, utilizamos uma pergunta direta [*O que vocês acham da idéia?*]. A confirmação foi imediata e positiva por parte das crianças. No aqui/agora, concluímos que mais uma etapa do contrato de trabalho do SPHC estava fechada.

Em seguida, procuramos esclarecer mais detalhes sobre a produção textual que resultaria no livro da turma. A seguir, analisamos o segmento interativo desta temática.

CvInf Livro (cont) 16:02:49	139-Neste livro, os autores que são vocês (mostra com a mão em círculo, incluindo todos) poderão fazer o desenho de vocês, escrever a idade, um bilhete para uma pessoa que vocês gostam, o nome dos colegas, desenhar a família, as brincadeiras, o que gosta de comer e ainda colocar uma capa bem legal, desenhada com uma coisa que vocês gostem muito. Vocês estão entendendo a idéia do livrinho?	
16:04:06		140-Tamos (coro)
16:04:44		141-Enio pergunta <i>pode ser uma capa de arco-íris?</i>
16:05:31	142-Pode. Vocês podem fazer um desenho bem legal sobre o que vocês gostam.	
16:06:57		143-Alberto diz, <i>tia eu não sei escrever.</i>
16:07:17	144-Pq responde a Alberto e para todas as crianças. Fiquem tranquilos. Neste livro, vocês vão desenhar e escrever juntos, todo mundo. Neste livro vocês vão colocar um pouco da história de vocês. Vocês são os autores, não é mesmo?	

A partir da convergência de objetivos para a construção do livro, utilizamos a estratégia de valorizar a autoria das crianças e ao mesmo tempo esclarecer os aspectos do conteúdo e da estrutura do livro. No que diz respeito ao conteúdo, sugerimos a elaboração dos seguintes temas: 1) auto-retrato; 2) idade; 3) família; 4) brincadeiras; 5) comidas preferidas; 6) comunicação pessoal; 7) nome dos colegas da turma e quanto à estrutura, a capa do livro. Em seguida, procuramos confirmar a convergência de objetivos em relação ao entendimento que as crianças estavam tendo sobre a proposta do livro, utilizando a estratégia de pergunta direta [*Vocês estão entendendo a idéia do livrinho?*]. Com a resposta das crianças, nossa dúvida foi sanada. No turno [141], Enio lançou uma pergunta sobre a capa de seu livro [*pode ser uma capa de arco-íris?*] e ao mesmo tempo quis saber se sua proposta seria aceita ou não. No turno [142], deixamos claro que a proposta de Enio foi aceita [*Pode*] e ainda, guiamos as demais crianças no sentido de que a escolha do desenho da capa seria uma decisão delas, inculcando-lhes a idéia de autonomia e um dos princípios estéticos [*Vocês podem fazer um desenho bem legal sobre o que vocês gostam*]. No turno [143], Alberto, apesar de ter convergido para a proposta de construção do livro, expressou um de seus limites para construí-lo [*tia, eu não sei escrever*]. A partir da explanação do conteúdo do livro, parece que Alberto tomou consciência de sua impossibilidade de participar da proposta. Isto é, como escrever um livro se não dominava a técnica da escrita? Aqui, nos pareceu que a Alberto tem uma noção muito clara de livro como objeto cultural, o qual é permeado pela escrita de letras, palavras e texto. Para superar os obstáculos quanto à habilidade de escrever tanto de Alberto quanto das demais crianças, utilizamos a estratégia de retomar a convergência da proposta, informando às crianças que elas iriam utilizar a habilidade de desenhar e de escrever. Entretanto, a escrita seria uma tarefa conjunta, [*Fiquem tranquilos. Neste livro vocês vão desenhar e escrever juntos, todo mundo*], inclusive utilizando a redundância [*escrever juntos, todo mundo*] no sentido de encorajá-los a escrever. E passamos, então, à elaboração da primeira página do livro após o relato da conversa com os pais.

A conversa dos pais teve a intenção de que as crianças tomassem consciência de sua história de vida e de forma positiva. Após o relato dessa conversa foi iniciada a construção da 1ª página do livro, a elaboração do auto-retrato (desenho) do autor.

Em seguida, passamos a outro momento de conversa informal com o objetivo de estabelecer mais uma parte do contrato de trabalho no SPHC. Isto é, o processo de negociação da participação delas no subprojeto Bolsa de Leitura. A seguir, analisamos de tal segmento interativo.

CvInf 16:44:43	193-(...) Agora quero contar mais uma novidade para vocês. A bolsa..., a bolsa de Leitura. (apresenta a bolsa). Hoje cada um vai levar uma bolsa desta para casa com o livro para ser lido em casa por um de seus pais e este caderno (apresento o caderno de registro). E vocês vão trazer a bolsa com o livro e este caderno na próxima semana para trocar o livro e levarem de novo, outro livro na mesma bolsa. Então, a bolsa vai e volta com o livro e o caderninho respondido por quem leu a história para vocês. Se for a mãe ou pai peça a eles pra responderem as perguntas que estão aqui (caderno) e tragam novamente. Vocês entenderam como é que vai fazer? Vai levar a bolsa e trazer na outra semana. Eu pensei que toda quinta feira vocês poderiam levar a bolsa para casa. Hoje é terça-feira, vocês vão levar hoje. Vamos marcar um dia para todo mundo trazer a bolsa pra escola para eu trocar o livro e vocês levarem de novo?	
16:46:05		194-Bruna – amanhã, tia.
16:46:09		195-Helena diz amanhã não, eu quero ler muito – depois.
16:46:16		196-Sandra diz quinta ta bom
16:46:23		197-Antonio – qualquer dia, tia
16:46:37	198- Pq diz Antonio, qualquer dia, vocês podem esquecer de trazer e eu preciso que todos tragam para eu trocar o livro. Vamos ver um dia que seja bom pra todo mundo.	
16:46:43		199-Sílvio – amanhã, tia.
16:46:49	200 –Pq Não, tem gente que não quer. Vamos ver um dia legal pra todos.	
16:46:55		201-Ana- Ah!segunda.
16:47:11	202-Pq pergunta vocês concordam que pode ser na segunda-feira. Assim os pais podem ler no final de semana com vocês. Então, leva na quinta-feira e todo mundo traz na segunda. Pode ser assim?	
16:47:19		203-Todas as crianças – pode.
16:47:23		204-Alberto pergunta vou levar um livro de história pra casa e ficar lendo o tanto que quiser?
16:47:41		205-Helena pergunta: posso ficar com o livro da bolsinha até no outro dia lá em casa pra eu ficar olhando sozinha?

Neste fragmento, procuramos estabelecer a convergência de objetivos para promover a ação das crianças em relação à audição da história de um livro literário lida pelas suas famílias [ZPA], utilizando a estratégia de apresentar a Bolsa de Leitura como uma novidade para as crianças [*Agora quero contar mais uma novidade pra vocês. A bolsa..., a bolsa de Leitura. (apresentamos a bolsa)*]. Com tal estratégia, tivemos a intenção de negociar a participação ativa das crianças no subprojeto Bolsa de Leitura. Portanto, procuramos esclarecer a dinâmica de funcionamento deste subprojeto passo a passo [*Hoje cada um vai levar uma bolsa desta pra casa com o livro para ser lido em casa por um de seus pais e este caderno (apresento o caderno de registro)*]. Insistimos, ainda, no movimento de ida e volta da bolsa

com o livro e o caderno de registro para que as crianças compreendessem que se não trouxessem o livro e o caderno não poderiam participar do subprojeto. Então, a devolução da bolsa estabeleceu o limite [ZML] da participação das crianças neste subprojeto [*E vocês vão trazer a bolsa com o livro e este caderno na próxima semana para trocar o livro e levarem outro livro na mesma bolsa*]. Interessada em promover a participação das famílias no processo de aprendizagem dos filhos [ZPA], utilizamos como estratégia a pergunta para verificar se estava claro para as crianças a forma de participação neste subprojeto [*Vocês entenderam como é que vai fazer?*]. Como meio de assegurar a participação das crianças neste subprojeto, utilizamos uma estratégia redundante [*Vai levar a bolsa e trazer na outra semana*]. E para garantir a convergência de objetivos, utilizamos como estratégia envolver as crianças na tomada de decisão da data de devolução da bolsa. [*Vamos marcar um dia pra todo mundo trazer a bolsa pra escola para eu trocar o livro e vocês levarem de novo?*] A discussão da data com as crianças confirmou a convergência de objetivos. O tempo proposto para leitura por Bruna e Silvio foi muito restrito [*amanhã, tia*]. Já o Antonio propôs flexibilidade total [*qualquer dia tia*], contrário ao interesse da mediadora que queria estabelecer o limite para devolução [ZML], visando não inviabilizar a troca dos livros. Entretanto, a data não precisava ser tão restrita. Helena deixou muito clara sua discordância em relação à proposta de Bruna e Silvio, tendo em vista que além da leitura com um dos pais, ela queria ficar olhando sozinha o livro mais tempo. Sandra propôs o dia de quinta feira [*quinta tá bom*], mas esta data já tinha sido definida como o dia de ida da bolsa. Colocar devolução e encaminhamento da bolsa no mesmo dia poderia comprometer a dinâmica do subprojeto. A proposta mais congruente para o grupo foi a de Ana [*Ah!...segunda-feira*]. O dia de segunda-feira talvez possibilitasse maior participação da família, a qual poderia dedicar parte de seu tempo no final de semana para a leitura. Tal proposta foi acordada com todas as crianças. Apesar dos esclarecimentos sobre o subprojeto, Alberto expressou sua dúvida com certa perplexidade e ao mesmo tempo, transmitiu que o acesso ao livro nestas condições parecia ser prazeroso [*vou levar um livro de história para casa e ficar lendo o tanto que quiser?*]. Situação semelhante ocorreu com Helena, por um lado, seu questionamento foi gerado por não ter fixado a data da devolução da bolsa, uma vez que cada criança ficaria durante cinco dias com um dos livros em casa [*posso ficar com o livro da bolsinha até no outro dia lá em casa para eu ficar olhando sozinha?*], por outro, expressou, também, o desejo de poder desfrutar do livro [*ficar olhando sozinha*].

16:47:50	206-(...) Tô achando bem legal o interesse de vocês pelos livros. Eu combinei com os pais de vocês que eles vão ler a história para vocês. Depois vai anotar no caderninho o dia que leu. Vocês podem ler (do jeito de vocês) o livro até o dia de devolver a bolsinha e aí vocês vão levar outro.	
16:48:51		207- Silvio pergunta eu vou levar outro livro pra casa quando trouxer a bolsa pra cá?
16:49:59	208-Vai. O livro que você lê esta semana, na outra poderá ir na bolsa do Enio, o do Enio vai para a bolsa da Sandra e assim por diante.	
15:50:01		209-Bruna pergunta: toda semana vou levar um livro pra casa?
16:51:46	210-Vai até perto de terminar as aulas. E vai levar mais livros para casa quem não esquecer de trazer a bolsa.	

Buscamos, neste segmento, garantir a convergência de objetivos em relação à participação das crianças no subprojeto Bolsa de Leitura. Este subprojeto tinha como objetivo promover a participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos. Isto é, um dos pais deveria promover a leitura para as crianças em seus lares [ZPA] [Tô achando bem legal o interesse de vocês pelos livros], reafirmando que elas poderiam usufruir ao máximo dos livros [Vocês

podem ler “do jeito de vocês” o livro até o dia de devolver a bolsinha e aí vocês vão levar outro], uma vez que o interesse da mediadora e das crianças aqui/agora pareceu convergir para o mesmo objetivo, co-construir a leitura em seus lares.

Discussão do 1º Episódio

O primeiro momento deste episódio poderia resultar em um rompimento da relação de confiança construída entre a pesquisadora e crianças durante o período de observação em sala de aula, uma vez que as crianças não foram comunicadas sobre a mudança de função da pesquisadora. Diante da ausência da professora na sala de aula, cuja estratégia de controle da disciplina era sua presença física e o aumento de tom de voz, as crianças “aproveitaram” aquele momento para movimentar-se em função de seus interesses: a brincadeira, a conversa entre pares e o não fazer nada até a chegada da professora. Com isto, a proposta da primeira atividade sem a transição da função da pesquisadora tornou-se muito restrita para as crianças, resultando em uma ZPA igual à ZML em relação à conversa inicial, acarretando, assim, a divergência de orientações para objetivos entre mediadora e crianças. Estas últimas movimentavam-se no sentido de retardar ao máximo o início da atividade, ou seja, conduziram os limites da ZML para seus interesses, indo de encontro aos objetivos da mediadora. Isto é, as crianças deveriam sentar no tapete para darmos início ao contrato de trabalho do subprojeto HC, o qual tinha como primeira etapa a informação sobre a função da pesquisadora no aqui/agora como mediadora, seguida da apresentação das atividades que seriam desenvolvidas, visando a participação ativa delas.

É possível notar, a divergência na orientação para objetivos no primeiro momento da desta SE, apesar do nosso vínculo com as crianças. Com convocações de forma mais livre de nossa parte não conseguimos movimentar o interesse das crianças para a atividade. Acreditamos que tais divergências deveram-se ao fato das crianças não ter sido informadas sobre a mudança em minha atuação. Durante alguns minutos, aguardamos a mudança de comportamento das crianças, uma vez que tínhamos convicção de que era importante para o SPHC que as crianças compreendessem o que faríamos durante a sua execução. De um lado, as atividades planejadas neste subprojeto exigiam uma participação ativa das crianças e, por outro, durante toda a construção dos dados estas crianças foram consideradas como sujeitos ativos capazes de contribuir com os objetivos do estudo. Portanto, essa condução deveria ser mantida neste subprojeto. Isto é, apesar das crianças serem relativamente pequenas assegurar sua participação no subprojeto era de fundamental importância para o desenvolvimento infantil e ao mesmo tempo, consideramos uma forma de respeitá-las.

O que merece ser destacado neste episódio foi a superação da divergência na orientação para objetivos entre pesquisadora e crianças. Neste sentido, o vínculo já construído e a nossa flexibilidade para estabelecer o limite com as crianças foram essenciais na construção da convergência de objetivos. A aceitação do limite por parte das crianças contribuiu, sobretudo, para a construção do contrato de trabalho do SPHC, mais especificamente, em relação à proposta de elaboração do livro e a participação no subprojeto Bolsa de Leitura, quando puderam opinar sobre o melhor dia para devolver a bolsa para a troca de livros. É possível analisar que as perguntas elaboradas pelas crianças, especialmente, Alberto, em relação à construção do livro e Helena, Silvio e Bruna sobre o funcionamento do subprojeto Bolsa de Leitura podem ser consideradas bastante sérias, demonstrando a compreensão da proposta e o desejo de participar das atividades. Acreditamos que a estratégia de fechar o contrato de trabalho na primeira SE com as crianças foi extremamente significativa para o desenvolvimento dos subprojetos HC e BL e os resultados do Projeto de Formação de Leitores e Escritores como um todo.

Desta forma, avaliamos que a estratégia de flexibilidade por parte da mediadora no início do primeiro momento sem abrir mão de seu objetivo - fechar o contrato de trabalho - com as crianças permitiu a participação ativa delas no Subprojeto HC. Além disso, este momento da SE possibilitou pela primeira vez às crianças emitir opiniões e participar da tomada de decisão sobre o planejamento nesta prática pedagógica.

2º Episódio: Introdução de Novo Tema para Negociação (SE - 21/10)

Na terceira SE (21/10), depois das crianças elaborarem a terceira página do livro, cuja temática foi o desenho de suas brincadeiras prediletas, a pesquisadora convidou-as para compartilhar a leitura da história Chapeuzinho Vermelho, uma versão contada pelos irmãos Grimm, da Coleção pequenas pedrinhas, ilustrada por Jean-François Martin, editada pela Salamandra, em 1997. As crianças sentaram-se na rodinha rapidamente. Quando mostramos o livro, Helena, Sandra, Enio e Bia tentaram adivinhar o título da história apoiados na ilustração da capa. Com as perguntas e afirmações deste grupo de crianças, percebemos que conheciam a história. Quando iniciamos a negociação de dados fundamentais do livro. Isto é, título da história, nome dos autores e ilustrador, Helena propôs novo tema para negociação: a identificação da correspondência entre grafia e som de palavras, a qual foi acompanhada por outros colegas, gerando, assim, uma divergência de objetivos entre a nossa proposta e a das crianças. A seguir, apresentamos a análise do segmento.

Tempo	Pesquisadora	Criança
15:01:07	31-Quando todos terminam, recolhemos as atividades (3ª página do livro) e convida as crianças para fazer a rodinha (no chão) para ouvir a história. (as crianças sentam-se na rodinha rapidamente).	
15:03:53	32-Mostro o livro que será lido hoje.	
15:04:13		33-Enio diz é a do lobo mau. É o lobo mau, né tia?

15:04:46	34-Pq diz é a história da menina...(interrompida por uma das crianças). Helena diz é a história do Chapeuzinho Vermelho, não é?	
----------	---	--

15:05:35	36-O que vocês acham?	
15:05:53		37-Sandra diz tia, é a história do lobo.
15:06:03		38-Bia diz é a história do lobo mau.
15:06:41	39-E aí, crianças, qual é a história, mesmo?	
15:07:08		40-Enio diz acho que é a do lobo mau e da Chapeuzinho.

Neste momento, pretendíamos promover a ação das crianças em relação aos dados fundamentais do livro: título do livro, nome dos autores e ilustrador [ZPA], utilizando a estratégia para estabelecer a convergência de objetivos [*mostra o livro que será lido hoje*]. É possível analisar que as crianças pareciam bastante motivadas para a leitura, pois sentaram rapidamente na rodinha com apenas uma convocação e ao mostrar o livro, Enio, Helena Sandra e Bia tentaram adivinhar o título da história, apoiados na ilustração da capa e em seus conhecimentos prévios [*Enio diz é a do lobo mau. É o lobo mau, né tia?*] e [*Bia - tia, é a história do lobo*]. Diante da iniciativa das crianças, não respondemos as perguntas imediatamente, as devolvemos para o grupo para que as crianças pudessem criar noções de referências [*O que vocês acham?*] e ao mesmo tempo, estruturassem as informações dadas sobre a história, pois estavam difusas [*é a do lobo mau. É o lobo mau, né tia?*], [*é a história do Chapeuzinho Vermelho, não é?*]; [*é a história do lobo*]; [*é a história do lobo mau*]. Em resposta, Enio ampliou sua assertiva. Agora não era mais só a história do lobo, mas também da Chapeuzinho [*Acho que é a do lobo mau e da Chapeuzinho*]. Entretanto, Enio ainda pareceu não estar muito convicto sobre sua afirmativa.

IntLet 15:07:23	41-Vamos ver de que se trata a história?	
15:08:45		42-Lucio - depois eu posso pegar o livro?
15:09:19	43-Pode. Mostro o livro novamente. O que vocês estão vendo? Quem não falou ainda, vamos ver o que vocês estão vendo aqui na capa do livro?	
15:10:21		44-Bruna Tô vendo uma menina
15:10:51		45-Lucio É uma menina vestida assim com um chapéu vermelho...
15:11:26		46-Silvio - É uma menina, tia.
15:11:31		47-Helena – É a Chapeuzinho.
15:11:46	48-Vocês sabem quem escreveu e ilustrou este livro?	
15:12:23		49-Sandra diz foi um homem bem inteligente. Ele sabe escrever história, né tia?

15:12:33	50- Quem ilustrou? Quem fez os desenhos para o livro ficar interessante para crianças como vocês? Foi interrompida novamente por Helena. Tia, Chapeuzinho começa com C, não é? C de casa, C de caneco, C de caco e C de cana?
----------	---

IntLet 15:14:13		52-Bia completa C de Camila e de Cássia. O nome de minhas irmãs começa assim e da minha prima Carina também.
15:14:29		53-Antonio diz o C é de caneco e de casa
15:14:37		54-Silvio diz a Tia *** falou que o C é de cachorro também.
15:14:43		55-Bruna diz a Tia*** falou que o C é de caneco.
15:15:23	56-É crianças, Chapeuzinho começa com C (aponto com o dedo a palavra Chapeuzinho no livro). Nós escrevemos casa, caneco, caco, cana, Camila, Cássia e cachorro, todas com C como a Tia***falou. Agora vamos voltar aqui na história. Quem falou que a história era de Chapeuzinho?	
15:15:44		57-Eu, eu, eu, eu, eu, eu.
15:15:56	58-Iso mesmo, vocês acertaram. Vocês já ouviram esta história?	
15:16:09		59-Bia, Helena, Enio e Sandra, responderam que sim.
15:16:25	60-Vocês gostaram?	
15:16:41		61-Sim,sim,sim, sim dizem Bia, Helena, Enio e Sandra
15:17:07	62-Mas tem gente aqui que não ouviu esta história, então, vamos ouvir todos com bastante atenção, tá bem?	
15:17:45		63-Vamos (coro)
15:18:29	64-Chapeuzinho Vermelho é uma história escrita há muitos e muitos anos pelos irmãos Grimm Quem ilustrou. Quem desenhou este livro para ficar assim bem bonito foi Jean-François Martin. Vamos olhar bem os desenhos dele e escutar bem a história (baixando o tom de voz)	
15:20:54		65-Todos - Vamos

Neste segmento é possível analisar que a nossa pretensão inicial era promover a leitura a partir da compreensão de dados sobre os autores e ilustradores da obra infantil [ZPA], buscamos como estratégia a participação das crianças que ficaram o tempo todo caladas e com certeza não conheciam a história. Portanto, elas precisavam ser estimuladas, também, para acompanhar a leitura, inclusive o Lucio que demonstrava interesse em manusear o livro depois da leitura [*Lucio - depois eu posso pegar o livro?*]. A literatura destaca que o manuseio de livros por crianças nesta faixa etária, mesmo quando não lêem convencionalmente é uma excelente estratégia para despertar o interesse para leitura. Em seguida, começamos a negociar dados fundamentais do livro: o nome dos autores e do ilustrador nos [T48 e 50], quando fomos interrompida por uma das crianças, Helena, que propôs um novo objeto de negociação: a identificação da correspondência da grafia da letra C de outras palavras, a partir do título da história. Helena foi apoiada por outros colegas, gerando, assim, uma divergência de objetivos entre a pesquisadora e as crianças naquele momento. Como a nossa orientação era negociar os dados fundamentais do livro: nome dos autores e ilustrador e algumas crianças estavam orientadas para o novo objeto: correspondência da grafia de outras palavras iniciadas com a letra C, aceitamos a negociação temporariamente. A partir desse momento, Helena, Bruna, Antonio, Sílvio e Bia conduziram a atividade, estabelecendo a ZML/ZPA. Isto é, assumiram a posição dominante do discurso, enquanto a mediadora ficou em posição subordinada. Observamos claramente que a alternância de papéis é um aspecto importante para movimentar a disposição do grupo para a convergência de objetivos posteriormente (Branco & Valsiner, 1994). Em seguida, confirmamos a proposta de complementaridade das crianças de que as palavras citadas começavam com C, principalmente, porque elas estavam trazendo um conteúdo trabalhado em uma aula anterior, realizada junto à professora da turma e ao mesmo tempo, relacionando o que aprenderam em outro momento com aquela leitura. [*Chapeuzinho começa com C. Nós escrevemos casa, caneco, caco, cana, Camila, Cássia, cachorro, todas com C como a Tia***falou*]. Depois, retomamos a nossa proposta anterior, a de promover a ação das crianças: as noções de autores e ilustrador do livro [ZPA] [*Chapeuzinho Vermelho é uma história escrita há muitos e muitos anos pelos irmãos Grimm e Quem ilustrou. Quem desenhou este livro para ficar assim bem bonito foi Jean-François Martin.*]. É possível analisar que tivemos o interesse de ampliar as possibilidades das crianças no sentido de relacionar à leitura, o nome de quem escreveu e ilustrou. Isto é, tivemos como objetivo transpor os limites do desenvolvimento real do grupo. Apesar das crianças utilizarem uma das palavras da história para relacionar a correspondência ortográfica da palavra Chapeuzinho com outras palavras que eram importantes para elas, entendemos que podiam, naquele momento, compreender os dados fundamentais do livro, os quais são considerados importantes para a co-construção da leitura e escrita, e de acordo com Valsiner e Branco (1994) e Maciel (1996) tal compreensão pode auxiliar as crianças ultrapassarem o desenvolvimento real.

Discussão do 2º Episódio

Este segundo episódio, selecionado a partir da terceira SE (21/10), ocorreu no contexto da atividade de introdução à leitura da história Chapeuzinho Vermelho. Foi possível observar que a mediadora tinha muito claro a proposição de contribuir para a co-construção da leitura das crianças, visando à formação de leitores de uma maneira participativa para que todas as crianças, mesmo aquelas que já tinham ouvido a história, pudessem compreender a trama e estabelecessem uma relação estética com o texto.

Um aspecto que merece ser destacado foi o movimento desencadeado pela mediadora para estabelecer a convergência de objetivos, após a introdução do novo tema de negociação lançado por uma das crianças, sem, entretanto, ignorá-la. Sem sombra de dúvida, esse tipo de condução é bastante delicado no contexto de sala de aula. Geralmente, o professor preocupado em cumprir seu planejamento não dá muita importância às perguntas ou comentários das crianças na educação infantil e muitas vezes não percebe sua atitude.

Observamos que durante o momento de introdução da nova proposta para negociação, ocorreu a alternância de papéis entre mediadora e crianças. Bia, Bruna, Helena, Antonio e Silvio assumiram a condução da atividade e a mediadora ficou em uma posição secundária. Entretanto, essa troca de papéis pode ser entendida como um elemento extremamente rico para promover a participação ativa das crianças e a construção da convergência de objetivos posteriormente, como destacam Branco e Valsiner (1994) e Maciel (1996) e o próprio contexto do episódio discutido mostrou essa vantagem.

Cabe ressaltar que a mediadora aceitou a negociação temporariamente pelas crianças, mas não abriu mão de promover a ação das crianças no sentido delas compreenderem noções fundamentais do livro: nome dos autores e ilustrador [ZPA], uma vez que tais noções são importantes para a formação do leitor. Além disso, acreditamos que as crianças tinham capacidade de apropriar-se dessas informações para ultrapassar o nível de desenvolvimento real, como destacam Luria, Leontiev e Vigotski (2005) que uma boa estratégia pedagógica é aquela que precede o desenvolvimento.

3º Episódio: Divergências, Negociação relativas ao Conceito de Família (SE – 09/11)

A primeira atividade da sexta SE (9/11), iniciada às 14h24minutos, estava relacionada à construção da 6ª página do livro, cuja temática explorada foi a família das crianças (autoras). Neste dia, estava chovendo muito, a frequência das crianças à aula foi baixa, compareceram apenas sete crianças. Bruna foi a ajudante do dia, distribuiu o material para elaboração da atividade. Orientamos às crianças que deveriam desenhar na página do livro a sua família, sempre vinculando a autoria do livro às crianças. Isto é, deveriam desenhar a família do autor. Para deixar mais clara a nossa orientação, reafirmamos que as crianças deveriam desenhar as pessoas que moravam com elas em casa para dar a idéia mais real sobre o conceito de família utilizado nos dias de hoje e não o modelo canônico de família produzido historicamente. Entretanto, as nossas orientações para a tarefa tornaram-se ambíguas para algumas crianças, provocando, assim, uma divergência na orientação de objetivos entre a mediadora e crianças. Como podemos analisar no segmento interativo a seguir.

CompG 14:24:09	1-Vamos crianças sentar à mesa. Hoje vocês vão elaborar mais uma página do livro. Vão desenhar a família de vocês, tá bem?	
14:24:39		2-As crianças sentaram-se rapidamente
EscT 14:24:35	3-Vocês concordam que o autor do livro tem uma família e vocês são os autores também tem uma família?	
14:25:42		4-Concordamos
No turno [1] estabelecemos o limite da ZML [<i>Hoje vocês vão elaborar mais uma página do livro. Vão desenhar a família de vocês</i>], ao mesmo tempo, procuramos promover a ação das crianças: a elaboração da sexta página do livro com o desenho de sua família [ZPA], utilizando a forma interrogativa [<i>Tá bem?</i>] como meio de buscar a convergência de objetivos e a participação ativa das crianças. Usamos, ainda, para motivar as crianças, o discurso que todo autor tem uma família e como elas eram autoras, também tinham uma família. A nossa intenção era que as crianças percebessem que a atividade tinha um objetivo real e engajassem-se na tarefa com interesse.		

14:25:51	5-Vejam crianças, vocês vão desenhar as pessoas de sua família. Quem mora com você em sua casa. Tudo bem?	
14:26:19		6-Silvio Tia, eu vou desenhar quem?
14:26:45	7-Silvio, desenhe as pessoas da sua	

	família, quem mora em sua casa?	
14:27:20		8-Alberto pergunta <i>posso desenhar o nenê que está na barriga da minha mãe?</i>
14:27:41	9-Pode. Ele já está na família?	
14:28:13		10-Alberto - <i>Ele parece que tá lá. Minha avó fica falando (bebê) toda hora dia Alberto.</i>
14:28:35		11-Posso desenhar minha prima, pergunta Ana.
14:28:41	12-Ana, você deve desenhar quem mora em sua casa com você, tá bem?	
14:30:45		13-Lucio – Vou apagar o Valter.
14:31:03	14-Lucio, ele mora em sua casa?	
14:31:15		15-Lucio - Não. Ele é meu padrinho
14:32:27		16-Alberto – Posso desenhar o Ademir?
14:32:43	17-Ele mora em sua casa?	
14:32:54		18-Alberto Não.
14:33:45		19-Ana - desenhei minha mãe, Helena, ela tem o cabelo assim. (mostra o desenho à colega)
14:34:21		20-Lucio, como tu desenhou? (Silvio)
14:34:33		21-Enio -Vou desenhar a Vanda que trabalha lá em casa?

14:34:41	22-Continuemdesenhando, crianças.... (passo de mesa em mesa olhando os desenhos). Vamos gente, os desenhos estão bem legais.	
14:34:56		23-Lucio – vou desenhar minha avó, Enio. Vou pintar o cabelo dela de branco (Enio fala algo, mas fica inaudível).
14:35:23		24-Helena - não vou desenhar o José.....
14:35:44		25-Bruna fala para Alberto - não vou desenhar o meu pai. E Alberto - eu vou desenhar só minha mãe...Eu queria desenhar o Ademir.... não pode...é.

Neste segmento, estimulamos as crianças desenharem, passando de mesa em mesa com a intenção de demonstrar o nosso interesse pelas atividades deles e ao mesmo tempo buscando compreender suas representações em relação à família. As crianças, por sua vez, enquanto desenhavam, trocavam opiniões sobre suas produções, mostrando seus desenhos uma para a outra e conversavam sobre seus desenhos [Turno 25], as cores que queria colorir parte do corpo, como Lucio no turno [23]. Registramos que Helena [T24] e Bruna [T 25] tomaram a decisão de ceder seu objetivo para concordar com a orientação da mediadora, Lucio e Alberto continuaram perseguindo seu objetivo de incluir outras pessoas em seu desenho. Isto é, estas últimas crianças reagiram no sentido de alterar o limite [ZML] estabelecido pela mediadora. No turno [25], Alberto informou à mediadora que iria reduzir sua atividade, desenhado apenas a mãe, com isto, excluiria o bebê, demonstrando um certo desânimo, mas o desejo de incluir o Ademir era explícito. Até, então, o que se sabia era que Ademir não atendia aos critérios da consigna, isto é, não morava na casa de Alberto, mas seu discurso não explicita que ele é seu pai.

14:35:50	26-Porque você não vai desenhar o seu pai, Bruna	
14:36:02		27-Não quero.
14:36:35		28-Alberto eu não quero mais desenhar, tia....
14:37:17	29-Por que você não quer mais desenhar sua família Alberto?	

14:37:45		30-Não posso desenhar o Ademir.
14:38:06	31-Quem é o Ademir, Alberto?	
14:38:17		32-Você sabe que ele gosta muito de mim tia, é meu pai. Não quero mais desenhar não.....
14:39:06	33-E por que você não pode desenhar seu pai?	
14:39:10		34-Ele não mora lá em casa.
14:39:26	35-As crianças demoram desenhando a família, pois tem crianças com uma família numerosa, como é o caso de Helena.	
14:40:14	36-Se ele é seu pai pode desenhar. Se esse é o problema, pode desenhar. Ei crianças, vamos acertar aqui, quem são as famílias de vocês? Desculpe acho que a tia deixou vocês confusos, quando falou que era pra desenhar só quem morava em casa.	
14:40:44		37-Pode desenhar o Ademir? Ah....agora vou desenhar, diz Alberto
14:40:58	38-Quem tem o pai que mora fora de casa pode desenhar também. Se o irmão ou irmã já for casado pode desenhar, como é o caso do Enio. Se o irmão é grande e trabalha em outra cidade pode desenhar também, viu Helena.	
14:41:07		39-Bruna Posso desenhar minha avó ela mora bem pertinho da minha casa.
14:41:15	40-Pode.	
14:41:54	41-E agora quem quiser desenhar mais pessoas da família que estava na dúvida, pode desenhar.	

O nosso questionamento à Bruna, [T 26] teve a intenção de compreender a reação da criança que não desejava desenhar seu pai. Bruna não esclareceu, respeitamos sua opinião. Com a reação de desistência de Alberto no turno [28] [*eu não quero mais desenhar, tia.....*] atentamos que havia algo divergente, uma vez que as crianças, durante todo tempo sinalizaram o entusiasmo para realizar a atividade, inclusive Alberto que tentou incluir, no início deste episódio, o seu futuro irmão com a intenção de realizar seu desenho bastante real [T16]. Quando aprofundamos o motivo da desistência de Alberto, a partir da pergunta [*Quem é o Ademir, Alberto?*] e a resposta da criança [*Você sabe que ele gosta muito de mim tia, é meu pai. Ele é da minha família*] é que tomamos consciência da ambigüidade de nossa orientação para objetivos, explicitando até um certo estranhamento com a pergunta do turno 34 [*Se ele é seu pai porque não pode desenhar?*] e a resposta da criança no turno [35] reafirmou mais uma vez a ambigüidade de orientação para objetivo da mediadora [*Ele não mora lá em casa*]. Então, ficou clara para nós, a divergência criada pela falta de clareza na comunicação da mediadora. A consigna de que deveriam desenhar a família, incluindo apenas as pessoas que moravam em casa com a criança foi muito restrita. Portanto, a orientação da mediadora não incluiu todos os modelos de famílias vivenciados por este grupo, pois o pai de Alberto é membro da família pelo grau de parentesco (pai biológico) e de afinidade. O movimento de Alberto para incluí-lo no desenho ultrapassou o limite biológico. Isto é, o vínculo afetivo entre ele e o pai, apesar de não morar na mesma casa, pareceu muito bem estabelecido. Com isto, Alberto reagiu durante todo tempo da atividade para satisfazer o seu desejo e não apenas cumprir uma tarefa escolar. Diferentemente de Bruna que vive situação semelhante, isto é, seu pai também é separado de sua mãe, ao contrário de Alberto, como não recebe atenção paterna, seu movimento foi reafirmar que não queria incluí-lo em seu desenho. Entretanto, a insistência de Alberto contribuiu para

identificarmos a divergência na orientação para objetivos da mediadora. No [T37] tomamos consciência da ambigüidade da comunicação e retomamos a orientação para estabelecer nova convergência de objetivos com as crianças [*Ei crianças, vamos acertar aqui, quem são as famílias de vocês?*] para promover a ação das crianças em relação ao desenho da família [ZPA]. Com isto, os sinais de satisfação de Alberto no turno [37], [*Ah....agora vou desenhar, diz Alberto*] e o movimento de Ana no aqui/agora para incluir sua avó [*Posso desenhar minha avó ela mora bem pertinho da minha casa.*], quando reafirmou seu objetivo no turno [39], foram evidentes com os resultados da negociação da ZML estabelecida pela mediadora, a qual procurou também desfazer a ambigüidade em relação ao conceito de família. Assim, com a possibilidade de inclusão de pessoas da família, mesmo aquelas que não habitavam o mesmo teto, mas as crianças tinham, além da relação de parentesco, alto grau de afinidade pode ser interpretada como a retomada de convergência de objetivos. A mediadora, neste momento, enfrentou a ambigüidade da comunicação e esclareceu às crianças quanto à confusão nas orientações de forma bastante clara e direta [*Desculpe, acho que a tia deixou vocês confusos, quando falou que era pra desenhar só quem morava em casa*]. É possível verificar que o esclarecimento dessa orientação foi bastante produtivo, pois ampliou a possibilidade de Helena incluir seu irmão, José que trabalha em outra cidade, de Enio incluir sua irmã que já é casada e mora em outra casa; de Alberto concluir sua atividade, incluindo seu pai, com o qual tem grande afinidade e considera membro da família de forma bastante prazerosa e Ana, a sua avó, que é membro da família e mora na mesma comunidade. Foi possível analisar que a mediadora retomou a condução da atividade, corrigindo a orientação da consigna, mas não abriu mão de sua meta. Isto é, a promoção da ação das crianças: a elaboração da página do livro [ZPA]. Tal clareza de comunicação da mediadora ampliou as possibilidades de construção de textos mais completos e de representações mais reais das famílias das crianças, somando o prazer das crianças.

Discussão do 3º Episódio

A sexta página do livro realizada, nesta SE (9/11), poderia ter ficado incompleta por parte de algumas crianças, justamente àquelas que estavam inseridas em um modelo de família diferente do considerado tradicional. Isto é, a família, cujo núcleo é formado por pai/mãe e filhos, habitando o mesmo espaço físico, caso a mediadora mantivesse a orientação da tarefa de forma inflexível. Foi possível analisar que a mediadora teve a preocupação de fugir do conceito tradicional de família, entretanto, utilizou outro também restrito que excluiria algumas crianças deste grupo. Ao mesmo tempo, sabemos que já é comum entre as famílias brasileiras nos dias de hoje, o pai não residir com os filhos sob o mesmo teto, entretanto, pode continuar dispensando atenção e cuidados aos filhos com qualidade. Para Lucio, a família também não é formada apenas com pessoas com grau de parentesco, com as quais convivem na mesma casa. Para ele, o padrinho também pertence ao núcleo familiar, não em função do grau de parentesco, mas devido aos laços de afinidade que existe entre eles. A relação de afinidade entre Lucio e o padrinho, que não é seu parente, parece ser recíproca, pois foi mencionada na primeira entrevista pela mãe.

Na análise do episódio, percebemos que as crianças estavam interessadas em realizar o desenho de sua família, pois participaram ativamente da atividade. No entanto, a orientação quanto ao conceito de família foi ambígua, gerando a divergência de objetivos entre mediadora e algumas crianças. E o movimento ativo das crianças, principalmente, Ana e Alberto levou a mediadora identificar tal distorção em sua consigna. Assim, providenciamos imediatamente, de forma bastante cuidadosa, reformular o limites da ZML a favor das crianças, incluindo a satisfação daqueles que possuíam um modelo diferenciado de família. Para estabelecer a convergência de objetivos, enfrentamos as crianças diretamente, assumindo a autoria da confusão sem nenhum problema, dizendo claramente que tinha cometido um engano na orientação para a tarefa.

Dessa forma, valorizamos o movimento de Ana e Alberto para desenhar sua família real, incluindo familiares com os quais a motivação maior da representação era a afetividade

estabelecida com estas pessoas. Pode ser analisado, aqui, que a mediadora no [aqui/agora] mostrou-se bastante flexível no sentido de compreender mais profundamente os motivos de abandono da tarefa por Alberto e no entendimento do seu engano. Com tal postura, alteramos imediatamente a orientação para objetivos, a qual funcionou tanto para acalmar as crianças, principalmente, Alberto, que pode ser verificado no conteúdo do Turno [32] quanto para motivar as demais crianças a dar continuidade e ajustar os desenhos iniciados, incluindo um dos componentes também importantes, a satisfação com a sua produção.

O que merece ser ressaltado neste episódio é que a divergência foi contornada no momento em que percebemos o estreitamento de nossa orientação sem destruir a relação de confiança com as crianças, permitindo que dessem continuidade aos trabalhos de forma interessada e prazerosa. E as novas orientações da mediadora tomaram como base, o conhecimento das situações familiares de cada criança. Neste sentido, conhecer um pouco da história das famílias das crianças foi fundamental. Por exemplo, a de Enio que tinha uma irmã casada que não morava mais em sua casa e Helena que um dos irmãos trabalhava em outra cidade. Isto é, não moravam mais em casa. Com a orientação de que a família contemplaria apenas pessoas que co-habitavam o mesmo espaço físico excluiria parentes extremamente próximos como irmãos e pais nos casos mencionados anteriormente. Talvez sem o conhecimento da família das crianças não poderíamos contornar a ambigüidade de nossa comunicação como encaminhamos neste episódio.

As crianças, por outro lado, demonstraram muita seriedade e engajaram-se na elaboração da página do livro. Assim, esta atividade pareceu responder uma necessidade das crianças e não apenas o cumprimento de uma tarefa escolar, aspecto extremamente valorizado por Vigotski (1998), quando o autor chama a atenção que o professor deve propor atividades escolares que respondam prioritariamente às necessidades das crianças.

O resultado do processo de reorientação dos objetivos tanto para a mediadora quanto para as crianças, de acordo com a perspectiva teórica sociocultural construtivista foi [bi-direcional]. Isto é, a mensagem para as crianças foi que devemos estar sempre atentas às atividades em sala de aula e na medida do possível propor negociações junto à mediadora principalmente, quando os limites estabelecidos forem muito estritos. A ampliação de possibilidades em relação ao conhecimento e com o 'outro social' enriquece sua cultura pessoal e vai preparando-os para o exercício de uma participação mais ativa no contexto da aprendizagem. E para a mediadora, a mensagem foi que o conceito de família é extremamente complexo. Portanto, para trabalhá-lo com crianças da educação infantil deve ampliar ao máximo possível a orientação para objetivos e as consignas de atividade desta natureza, considerando as vivências pessoais e valores culturais das famílias, nas quais as crianças estão inseridas.

Episódios de Co-construção da Leitura no Subprojeto HC

Os episódios de co-construção da leitura analisados no SPHC, ilustram de forma bastante interessante três momentos da leitura compartilhada dos textos literários mediados pela pesquisadora com as crianças. Tais episódios foram escolhidos em função do conteúdo das interações durante a leitura entre pesquisadora e crianças desta turma. Os dois primeiros referem-se às leituras compartilhadas na segunda (20/10) e quarta (22/10) SEs, respectivamente. O terceiro episódio refere-se à leitura realizada na 8ª SE (18/11) pelas crianças a partir dos títulos dos livros lidos, o nome dos autores e ilustradores nas oito SEs anteriores. Em cada um desses momentos, buscamos explicitar as regularidades dos processos interativos entre pesquisadora e crianças, o nível de participação das crianças e a mediação da pesquisadora na co-construção da leitura e escrita desta turma.

4º Episódio: Leitura Compartilhada do Texto *Você Troca?* (SE-20/10)

A leitura compartilhada nesta segunda SE (20/10) foi a do livro *Você Troca?* Escrito e ilustrado por Eva Furnari, publicado em 1991. Nesta obra, com seu traço gaiato e divertido, a

autora propôs algumas trocas inusitadas para brincar com as crianças, utilizando rimas e trocadilhos, envolvendo inclusive, a reputação de personagens clássicos. Por exemplo, a troca de um lobinho delicado por uma Chapeuzinho malvada, um gato contente por um pato com dente. Com isto, o texto ficou extremamente expressivo, ainda que simples, mas adequado às crianças da educação infantil. Por outro lado, a cada quadro (duas páginas) tem um texto completo, enriquecido pelas ilustrações que os leitores são instigados a tomar uma decisão, divertindo-se e satisfazendo sua expectativa, como leitor. Não há uma narrativa ou uma trama a ser seguida, apenas quadros que estimulam a criatividade das crianças. A temática tratada neste exemplar faz parte do cotidiano das pessoas, isto é, permutas e trocas e que muitas vezes não é tão fácil para as crianças pequenas. Consideramos de fundamental importância fazer o exercício proposto por Furnari neste contexto. De um modo geral, quando trocamos uma coisa, estamos abrindo mão de algo, mas demonstrando preferência por outra que naquele momento parece ter mais valor ou necessidade. No contexto da educação infantil, muitas vezes encontramos crianças que têm dificuldades de fazer trocas ou demonstram, ainda, assumir uma posição individual frente ao grupo. A leitura deste livro foi divertida e revelou situações bastante interessantes, carregadas de sugestões sociais que transmitiram valores culturais deste grupo de crianças.

Anterior a esta atividade foi realizada a segunda página do livro com a idade dos autores. Esta escrita foi explorada com a apresentação, no quadro de giz, dos números 4 e 5, os quais representavam a idade das crianças. Em seguida, realizamos o sorteio do amigo oculto, seguida da pintura do colega sorteado para formarmos o desenho da turma. Após essa pintura, conversamos informalmente sobre o tema amizade. Nesta conversa, as crianças trouxeram suas orientações para crenças sobre o tema amizade. Uma das crianças relacionou o tema à leitura compartilhada da história *A Menina e o elefante* na primeira SE. A partir dessa atividade, iniciamos a leitura do texto *Você Troca?* A seguir, analisamos o segmento interativo entre pesquisadora e crianças nesta atividade.

A leitura do livro <i>Você troca?</i> ocorreu em um clima bastante descontraído na segunda SE (20/10) iniciada às 14h56minutos com todas as crianças presentes. Inicialmente, elas sentaram-se nas cadeiras em semicírculo. Quando compreenderam o ritmo de participação na leitura, passaram para o chão com a intenção de ficar mais perto do livro e a cada momento iam chegando mais e mais perto do livro, entusiasmadas para fazer suas trocas.		
Tempo	Pesquisadora	Crianças
CvInf 16:00:4 1	74-Quem já terminou (atividade), leve sua cadeira e sente na rodinha.	
16:01:0 2		75-Helena e Enio querem sentar o mais próximo possível do livro.
IntLet 16:02:1 6	76-Fiquem um pouco mais afastados (rodinha). Assim dá para todos verem o livro. Apresento o livro.	
16:02:2 4		77-Helena e Bia tentam chegar mais perto.
16:02:4 1	78-Vocês conhecem alguém com o nome de Eva?	
16:05:5 3		79-As crianças respondem que <i>sim</i> (em coro).
16:06:5 4	80-A autora deste livro tem o mesmo nome da nossa coordenadora. Tia...? Como é então, o nome da autora do livro?	
16:07:0 5		81-Helena – Ah! já sei Eva.
16:07:3 4	82- Isso mesmo, Helena. O nome da autora é Eva Furnari. E quem será que fez a ilustração, os desenhos?	
16:07:5 4		83-Bruna. Não sei. Alberto diz <i>abre tia com certa impaciência</i>
16:08:0 1	84-Quem escreveu e desenhou foi a mesma pessoa. O que será que a Eva Furnari quer que a gente troque? Alguém quer trocar alguma coisa aqui?	
16:08:1 4		85-Nãaaaaaaaaaaaao.
Neste fragmento, iniciamos o movimento para a mediação da leitura do livro <i>Você Troca?</i> Entre os turnos [74 e 77], buscamos organizar o grupo para que pudesse participar ativamente da leitura. A partir do turno [78], negociamos os dados fundamentais do livro: nome da autora e da ilustradora que coincidentemente é a mesma pessoa. A fim de contextualizar o nome da autora que era semelhante ao da coordenadora da instituição, com a qual as crianças tinham uma relação positiva, lançamos uma pergunta, como pode ser analisado no turno [80] [<i>A autora deste livro tem o mesmo nome da nossa coordenadora. Tia...? Como é então, o nome da autora do livro?</i>], metacomunicamos que as crianças deveriam complementar a lacuna com o nome da coordenadora e depois estabelecer a conclusão da semelhança entre o nome da autora/coordenadora. O livro, aqui, é o limite [ZML], entretanto, a estrutura do texto permitiu às crianças ampliarem diversas possibilidades de relacionar suas vivências, uma vez que exigiu uma participação ativa das crianças, inclusive buscando satisfazer suas expectativas, como foi o caso de Alberto que desejava iniciar o mais rápido possível a leitura. No turno [84], retomamos a temática que será tratada no livro, utilizando a estratégia de aproximar as crianças do texto que seria lido [<i>O que será que a Eva Furnari quer que a gente troque?</i>] e ao mesmo tempo, procuramos preparar as crianças para o contexto de fazer trocas que muitas vezes não é tão fácil nessa faixa etária [<i>Alguém quer trocar alguma coisa aqui?</i>]. A resposta negativa das crianças nos indicou que já estavam motivadas para a leitura naquele momento.		
16:08:21	86-Ninguém quer trocar nada?	

urubu. A escolha do canguru por quatro crianças parece que foi motivada pela expressão do saltitante canguru, pois o urubu aparece “dormindo com preguiça de acordar”. A partir da posição de Silvio, incentivamos as crianças participarem da leitura, reforçando a idéia de que quando a gente escolhe uma coisa, perde outra. E na hora da troca, temos de avaliar o que é mais importante naquele momento.

16:14:36	102-Voltando a leitura: Vocês trocam um leão sem dente por um dragão obediente?	
16:15:54		103-Todos nãããããããããããã.
16:16:01	104-Silvio, Antonio, Lucio e Alberto compreenderam melhor a questão da participação na leitura.	
16:16:45		105-Lucio pergunta <i>tia, depois posso ver o livro de perto?</i>
16:17:07	106-Pode. Vocês trocam um ratinho de camisola por um passarinho na gaiola	
16:19:14		107-Todos siiiiiiiiiiiiiiiiiim.
16:20:13	108-Ah! Ninguém aqui quer ficar com o passarinho preso na gaiola?	
16:20:34		109-Eu tia. Quem quer ficar com rato, tia. É sujo, diz Sandra.

Neste segmento, ocorreu a continuidade da leitura. As crianças acertaram o ritmo e as propostas de tocas foram ficando mais desafiadoras, provocadas intencionalmente pela autora, como por exemplo, [*Vocês trocam um ratinho de camisola por um passarinho na gaiola?*]. Inicialmente todos optaram pelo ratinho de camisola. Quando questionados que nenhum deles queria ficar com um passarinho preso na gaiola? Sandra alterou sua escolha, preferiu o passarinho na gaiola ao invés do ratinho de camisola, argumentando [*Quem quer ficar com rato, tia. Ele é sujo*].

16:21:42	110-Vocês trocam uma taturana molhada por uma banana descascada?	
16:21:55		111-Nem sei o que é tatur...Troco mesmo é pela banana Gosto de comer banana, diz Alberto. Todos apoiaram a sugestão dele.
16:22:33	112-Vocês trocam um espião com preguiça (pausa baixando o tom de voz) por um ladrão de salsicha?	
16:22:02		113-A resposta foi unânime neste quadro. Nenhuma das crianças escolheu o ladrão de salsicha.
16:22:46	114-Por que ninguém trocou pelo ladrão de salsicha?	
16:23:13		115-Antonio diz <i>tia, ninguém quer ficar com um ladrão, né?</i> As demais crianças apoiaram a resposta de Alberto.
16:24:37	116-Vocês trocam um tutu de feijão por um tatu de calção?	
16:24:48		117-De jeito nenhum, tia. Vamos comer o feijão. Tô até com fome....
16:25:11	118-Vocês trocam um lobinho delicado por um Chapeuzinho malvado?	
16:25:25		119-Nãããããããããããã.
16:25:37	120-Vocês trocam um pingüim disfarçado por um “patim” alucinado?	

pelo varal de feiticeira. As demais preferiram brincar é lógico. Já a opção de Jorge pareceu que queria ser diferente do grupo. E a segunda alternativa, não uma sugestão social bem aceita por este grupo, talvez pelas orientações para crenças religiosas ou alguma orientação sobre bruxas como “personagens más”, apesar do grupo não ter muita experiência acumulada sobre leituras dos contos de fadas. Um dos aspectos interessantes neste episódio foi que após a leitura, as crianças começaram propor trocas entre os colegas seguindo a lógica da autora. Isto é, as propostas das crianças também eram exóticas e hilárias, como o exemplo que Alberto propôs ao Enio [*Você que trocar uma bola velha por um pirulito chupado? Ou por um monte de ferro velho?*]. As crianças reagiram positivamente à leitura deste livro. Ao final estavam todas descontraídas e animadas.

Discussão do 4º Episódio

Neste episódio, é interessante destacar que o livro escolhido não há uma trama a ser seguida, mas os quadros propostos são muito interessantes, os quais buscavam provocar o leitor desta faixa etária a fazer escolhas. As crianças participaram de forma bastante entusiasmadas, até mesmo Sílvia que resistiu trocar qualquer coisa no início da leitura, quando superou sua resistência, participou ativamente. Outro aspecto que merece destaque são as ilustrações do texto. Por exemplo, a do pingüim e do “patim” alucinado. A autora procurou retratar o modelo de pingüim que aparece frequentemente em propagandas televisivas e do “patim”, aquele que está presente na cultura popular. Tais cuidados asseguraram o reconhecimento do animal e do objeto pelas crianças deste grupo. A única ilustração que deixou margem de dúvida neste texto foi a da taturana, a qual apareceu colorida em azul. Acreditamos que a escolha desta tonalidade não foi a mais adequada para facilitar o reconhecimento do animal pelas crianças desta faixa etária.

Vale destacar que as estratégias da mediação do texto com as crianças, utilizadas para promover a participação delas na leitura compartilhada [ZPA] foram interessantes, estimulando as crianças exercitarem a prática de trocas. Além da compreensão da leitura, procuramos utilizar estratégias de entonação e perguntas para que as crianças pudessem vivenciar a leitura como um momento prazeroso, visando a internalização de aspectos positivos acerca do ler e escrever e da tomada de decisões.

Outro aspecto positivo deste livro foi o contexto no que diz respeito ao exercício da tomada de decisão por parte do leitor. Em alguns quadros, as escolhas foram unânimes, respondendo as expectativas da cultura pessoal das crianças. Em outros, as opiniões ficaram divididas em função das orientações para crenças e da cultural pessoal e coletiva das crianças. Por exemplo, quando as opções envolveram aspectos culturais: escolhas envolvendo ladrão, passarinho preso na gaiola, brinquedos e brincadeiras, aspectos considerados essenciais pelos leitores infantis.

5º Episódio: Leitura Compartilhada do Texto Zerópeia (SE – 22/10)

A leitura realizada nesta quarta SE (22/10) foi a do livro Zerópeia, escrito por Betinho de Souza e ilustrado por Bia Salgueiro em 1993. Nesta obra, o autor e a ilustradora discutiram a questão da identidade. Para tal, deram a voz à D. Centopéia que resolveu conhecer o mundo. Sua aventura começou pela grande floresta. Ali D Centopéia encontrou vários bichos e ao mesmo tempo diversos problemas. Na tentativa de resolver alguns deles, D. Centopéia começou a dar ouvidos aos bichos. Foi convencida por eles de que não precisava de cem patas para fazer sua aventura. D. Centopéia concordou em amarrar suas patinhas até que ficou, por sugestão de uma cobra, sem nenhuma, transformando-se em uma Zerópeia. O caminho sugerido à personagem principal é que ela teria de encontrar dentro de si mesma a solução para o seu problema. Betinho e Bia Salgueiro optaram, neste texto, mostrar à criança, “que para cooperar com os outros, antes, precisamos gostar da gente mesmo” (Souza, 1993, p. 7). Para os autores, respeitar as opiniões diferentes não significa abandonar as próprias idéias.

Nesta leitura compartilhada, utilizamos como recurso didático, a caixa de contos com as personagens (fantoques) e uma centopéia com um tamanho maior que permitisse as crianças exercitarem os movimentos sugeridos pelo texto (i. é, amarrassem as patinhas). Tal recurso didático buscou estimular a participação, a cooperação e a compreensão do texto pelas crianças. Neste episódio, analisamos as estratégias da leitura utilizadas pela mediadora. Transcrevemos trechos do texto para visualizar melhor a relação entre leitura e estratégias utilizadas. A seguir passaremos à análise do episódio da leitura do texto *Zeropéia*.

Este fragmento ocorreu na 4ª SE (22/10) iniciada às 14h21minutos com a introdução à leitura por meio da caixa de contos. Após a introdução, começamos a leitura compartilhada às 14h38minutos, negociando com as crianças que sentassem em círculo para que todos pudessem ver as personagens sem problemas. No final da leitura, a professora estava presente. A personagem D Centopéia foi criada para ilustrar a história (papel cartão) e os fantoches (barata, boi, macaco e a cobra), a partir da cópia (xérox ampliada) das ilustrações do próprio livro colados em palitos para facilitar a visualização das crianças.		
Tempo	Pesquisadora	Crianças
14:35:23	18-Alberto é uma surpresa, então, no final da aula eu mostro. Vamos ver a história? (Pegamos novamente no chão a Centopéia). Vamos ver o que o Betinho e a Bia tem a nos dizer com esta história? Olha que centopéia legal! (entonação) E o corpo da centopéia como é? (pausa) E os sapatinhos? São iguais? (pausa) São da mesma cor? (pausa) E quantas patas será que ela tem?	
14:37:35		19-Ana – É umas bolas grudadas com uns negocinhos em cima (corpo) Helena – Ela tem sapato: azul, amarelo, vermelho...Tem mão também..., tia. (As patas) Uns falam 50, outros 20 e outros 30.
LitTLet 14:38:43	20-Quando pararam de falar (um pouco) começo a contar a história. Ia a centopéia com suas cem patinhas pelo caminho, quando topou com uma...? (criamos outro suspense) Quem será que a centopéia encontrou em seu caminho?	
14:41:05		21-As crianças falaram nomes de pessoas Ana, Maria e de muitos animais: cachorro, galinha, gato, cavalo, ovelha e rato.
14:41:49	22-Não é gente. Quem será?	
14:41:54		23-As crianças falam outros animais e repetem alguns da lista anterior: porco, gato, passarinho, cachorro, cavalo e gato.
Iniciamos este fragmento, informando a uma das crianças que estava bastante curiosa sobre o que ainda guardávamos na caixa de contos. No movimento de retirada das personagens no momento da leitura, as crianças perceberam que tinha algo que ainda não havia mostrado a elas. De fato, na caixa tinha uma surpresa, pirulitos que seriam entregue depois do lanche. E para iniciar a leitura, apresentamos novamente o fantoche da centopéia (artesanal), retomando o nome dos autores, utilizando a estratégia de nos referir apenas ao primeiro nome do autor e ilustrador, dirigindo o discurso para nós mesmos, como estratégia de criar uma proximidade entre crianças/texto. Segundo De Lemos (1988), nos jogos da dialogia da ficção, o trabalho com o nome do autor e ilustrador vai construindo noções fundamentais para a convivência com o texto literário. Dentre elas, uma das idéias mais importantes sobre		

a noção de autor e ilustrador é que as crianças percebam que há pessoas que criam e ilustram uma história para ser lida e apreciada [*Vamos ver o que o Betinho e a Bia tem a nos dizer com esta história?*] e que as crianças também podem criar, escrever e ilustrar suas histórias. Em seguida, exploramos a centopéia propriamente dita. A fim de chamar a atenção das crianças para participar da leitura [ZML/ZPA], utilizamos como estratégias frases afirmativas e interrogativas sobre o corpo, os sapatos, as cores e a quantidade de patas [*E o corpo da centopéia como é?*] e pausas [*E os sapatinhos?*]; [*São iguais?*]; [*São da mesma cor?*], sugerindo lacunas e metacomunicando que deveriam ser complementadas por elas, apoiadas no fantoche da centopéia e no conhecimento prévio. As crianças perceberam as lacunas e responderam positivamente [*É umas bolas grudadas com uns negocinhos em cima (corpo)*]; [*Ela tem sapato: azul, amarelo, vermelho...Tem mão também...*], inclusive acrescentando detalhes que não tínhamos destacado, como as mãos, por exemplo. As cores dos sapatos da centopéia não eram constitutivas da trama da história, entretanto a denominação das cores é um dos conhecimentos consolidados na pré-escola. A nossa chamada para as crianças nomearem as cores apoiadas no fantoche no aqui/agora teve a intenção de articular linguagem verbal e linguagem visual, trabalhar a observação e trazer as crianças para a leitura e não o trabalho com as cores propriamente dito.

Ao contrário de como tradicionalmente os adultos (pais e professores) imaginam que as crianças na hora do conto ficam em silêncio, observamos que o diálogo entre texto e leitor é mediado pelo professor e que há evidências que esse diálogo está acontecendo porque o professor estabelece diversas oportunidades e que a criança não atua como leitor passivo, mas como construtor de significados. Quando permitiram [*param de falar um pouco*], iniciamos a mediação da leitura [ZPA], logo em seguida, criamos outro suspense para introduzir nova personagem, utilizando a estratégia interrogativa e a antecipação por parte das crianças para possibilitar a participação ativa delas [*Quem será que a centopéia encontrou em seu caminho?*]. E as crianças responderam prontamente, trazendo elementos da sua cultura pessoal e coletiva (Valsiner, 1994b) para história. Por exemplo, os animais de sua convivência. No turno [22], a mediadora dá pistas para que as crianças recortem na antecipação a nova personagem da história [*Não é gente. Quem será?*]. Elas fizeram o recorte para animais. No turno [23], mantiveram animais da lista anterior e acrescentaram outros. O acréscimo foi de animais presentes no contexto da sua comunidade (gato cachorro, porco entre outros).

14:44:09	24-D. Barata (retiro da caixa de conto o fantoche) (mudança de entonação) Mas D. Centopéia para que tantas patinhas? (Jorge segura a centopéia). A senhora precisa mesmo delas? Olha, eu tenho só seis e são mais que suficientes! Posso fazer tudo, correr, trepar nas paredes, me esconder nos buracos. Ninguém consegue me acertar na primeira nem na segunda chinelada! - (mudança de entonação e pego novamente a centopéia) Eu não pensei nisso – Tenho essas cem patinhas desde que nasci. (voz normal) Quantas patinhas têm a centopéia, crianças? (passo a mão nas patinhas)	
14:44:19		25-Alberto - umas cem e vinte. Antonio – acho que tem um bocadão.... Ana – umas 50.
14:44:33	26-(continuo com a centopéia e a mesma entonação) cinquenta de um	

	lado e cinquenta do outro. (mudança de entonação) - Como a senhora faz quando tem uma coceira, perguntou Dona Barata. (voz normal) - Como será que a centopéia faz quando tem uma coceira?	
14:44:38		27-Sandra - deve ser um coça-coça (movimento pelo corpo para mostrar como ocorre a coceira da centopéia) e as patas fica tudo embolada...
14:44:42	28-(mudança de entonação e personagem da barata) - Amarre D. Centopéia suas noventa e quatro patas e fique apenas com seis, como eu. (voz normal) Quem gostaria de amarrar as patas da centopéia? (Helena, Lucio e Jorge ofereceram-se). (Seguro a centopéia para Jorge amarrar).	
14:45:21		29-Helena, Lucio e Jorge – Eu...eu...eu. Começam amarrar as pernas da centopéia. Deixaram a centopéia apenas com 6 patas.
14:48:46		30-Lucio enquanto amarra as patas pergunta: <i>tia, o que tem aí (na caixa)?</i>
<p>Neste fragmento, apresentamos o fantoche (D. Barata) para continuar a mediação da história, utilizando a estratégia da mudança de entonação na caracterização da nova personagem para manter a atenção das crianças. D. Barata assumiu a função de narradora, ao mesmo tempo as crianças acompanhavam a narrativa oral e observavam o fantoche da nova personagem colorida como aparece no livro. A narrativa não é contínua, realizamos uma pausa no turno [24] para manter a atenção das crianças, reutilizando trechos da fala da personagem, isto é, a especularidade. [<i>Como será que a centopéia faz quando tem uma coceira?</i>]. Foi possível analisar que as crianças também demonstraram muita motivação para cooperar no momento de segurar a centopéia e amarrar suas patas no turno [28] [Eu...eu...eu. Começam amarrar as pernas da centopéia]. A cooperação foi utilizada como estratégia de possibilitar a participação das crianças na construção do significado do texto. É possível analisar, também, que a resposta da mediadora em momentos anteriores sobre a surpresa da caixa de contos não diminuiu a expectativa das crianças, como podemos observar a pergunta de Lucio enquanto amarrava as patas [<i>Lucio enquanto amarra as patas pergunta: tia, o que tem aí (na caixa)?</i>].</p>		

14:49:03	31-Daqui a pouco você vai saber de tudo. Continuei lendo a história. (entonação para centopéia) A centopéia continuou sua caminhada (Sua aventura pela floresta!) e encontrou com mais um animal? (voz normal) Quem será desta vez?	
14:50:45		32-As crianças falam <i>mais um outro tanto de animais, mas não acertam que é boi.</i>
14:51:24	33- Mostro o boi (fantoche) (entonação forte) Que vantagens você tem com 6 patas? Olha, eu só tenho quatro e faço o quero! Corro, participo de touradas, pulo cerca quando quero, sou forte e todo mundo me admira! Por que você não amarra mais..... (voz normal) Quantas patas o boi	

	manda a centopéia amarrar para ficar igual ele? Ela está com seis patas. (Antonio está segurando a centopéia agora).	
14:51:37		34-Lucio – uma. Antonio diz uma não, é duas. O boi lá tem quatro.
14:51:44	35-Iso, Antonio. Para a centopéia ficar igual ao boi tem mais uma e mais outra. Vamos amarrar mais duas.....	
14:52:10		36-Aparecem mais voluntários para amarrar as patas da centopéia que o boi mandou. Jorge amarrou mais duas patas.
14:54:41	37-Quantas patas têm agora a centopéia?	
14:54:23		38-As crianças respondem quatro (coro).
14:56:36	39-(entonação da centopéia) A centopéia continuou sua caminhada e encontrou mais um dos bichos. E agora? (baixando o tom de voz...) Quem ela encontrou?	
14:57:08		40-As crianças falam novamente vários animais, mas não acertaram.

Inicialmente, neste fragmento, respondemos a Lucio, mantendo sua expectativa sobre a surpresa da caixa de contos e continuamos a narração da história com a mudança de entonação para caracterizar a nova personagem, o Boi. Para possibilitar a participação ativa das crianças, utilizamos a estratégia de ajustar com as crianças o número de patas que a centopéia deveria amarar para igualar-se ao boi, apoiados no fantoche. Confirmamos e elogiamos a participação de uma das crianças [*Isso, Antonio. Para a centopéia ficar igual ao boi tem mais uma e mais outra. Vamos amarrar mais duas...*] E, ainda, fizemos um questionamento, metacomunicando que a lacuna deveria ser complementada por elas e ao mesmo tempo, possibilitando a construção do sentido do texto [*Quantas patas têm agora a centopéia?*]. Retomamos a fala da centopéia, utilizando a estratégia de baixar o tom de voz com a intenção de manter a atenção das crianças na narrativa da história e ao mesmo tempo, solicitamos a participação das crianças para antecipar quem seria a nova personagem da história. As crianças mantiveram o recorte dos animais, mas também não acertaram, talvez porque o macaco não pertence ao seu cotidiano.

14:58:01	41-(mostro fantoche do macaco) A centopéia encontrou o macaco. (mudança de entonação) Tenho duas mãos e apenas duas patas, subo nas árvores, pulo de galho em galho. Amarre mais duas patas D. centopéia. (voz normal) - Será que ela amarrou?	
14:58:23		42-Sandra - acho que não.
14:59:11	43-(voz normal) E não é que ela seguiu o conselho do macaco, amarrou mais duas. (mudança de entonação – Centopéia) É agora eu até posso ter nome de gente: Maria ou Florinda	
14:59:44		44-Enio amarra uma e Alberto a outra.
15:03:34		45-Enio afasta-se do centro do círculo, Lucio senta em seu lugar.
15:04:35		46-Jorge não abre mão de ficar perto, alguns momentos de joelho, forrando-o com a própria bermuda para ficar ali bem perto do

		livro.
15:05:10	47-(voz normal) A centopéia encontrou mais um animal. Quem será? (apresento o fantoche da cobra) - D. centopéia porque andar com essas duas patas num corpo tão comprido e desajeitado? Não vê como ataco, corro, escapo, meto medo subo até em árvore e até nado sem patas? Por que não completa a obra e amarra tudo de uma vez?	
15:05:15		48-As crianças ficaram interessadas no fantoche da cobra.
15:05:19	49-(voz normal) Será que a centopéia amarra tudo?	
15:06:33		50-Ana não sei, passa a página tia para a gente saber....
15:06:41:	51-(voz normal) A centopéia seguiu o conselho da cobra	
15:07:37		52-Alberto amarrou as duas últimas patas.
15:09:16	53-(voz normal) E agora? O que será que aconteceu?	
15:10:09		54-Enio - <i>eu não disse que ela ficou sem pés?</i>
<p>Neste fragmento, continuamos a narrativa da história, apresentando o fantoche do macaco, utilizando a estratégia para manter a atenção das crianças, a mudança de entonação para a nova personagem, o macaco. Em seguida, provocamos mais uma vez a antecipação do conteúdo pelas crianças [<i>Será que ela amarrou?</i>]. Apenas uma das crianças arriscou, negando a possibilidade da centopéia amarar mais duas patas. No turno [43], a centopéia abre mão de sua identidade completamente. Agora a centopéia quer se identificar com gente, inclusive escolhe nome de pessoas. É possível percebermos a motivação das crianças pela narrativa, quando uma das crianças que estava sentada em posição privilegiada no círculo afasta-se, logo seu lugar é ocupado por outro ou ainda ficam em posições até incomodas para não perder nenhum movimento da narração [<i>Jorge não abre mão de ficar perto, alguns momentos de joelho, forrando-o com a própria bermuda para ficar ali bem perto da narração</i>]. Ao final, introduzimos o último personagem com a mesma estratégia de antecipar o conteúdo e mudança da entonação. As crianças demonstraram muito interesse pelo fantoche da cobra. E para motivar a continuidade da narrativa, utilizamos a estratégia de antecipar o que aconteceria à centopéia que virou zeropéia como uma das crianças tinha previsto na discussão do significado da palavra zeropéia [<i>eu não disse que ela ficou sem pés?</i>], ainda recordado por Enio neste momento.</p>		

15:10:14	55-(entonação da centopéia) Ei, dona barata, seu boi, seu macaco, dona cobra! Venham me ajudar! Não consigo mais andar! Eu que tinha cem patas. Deixei de ser uma centopéia e acabei virando uma Agora virou zeropéia! O que será que a centopéia fez?	
15:10:34		56-Antonio ficou parada. Helena – desamarrou as patinhas. Lucio – ficou assim toda vida...
15:10:44	57-A turma da floresta para consertar a situação, teve então uma idéia, a de fazer um carrinho bem comprido para a centopéia poder se locomover. A centopéia ia virar a primeira zeropéia motorizada da floresta!	
15:10:51		58-Passa a página tia. Lê o que aconteceu.....diz Ana
15:11:01	59-(entonação da centopéia) Mas como é que eu vou	

	dirigir esse carro, se eu não tenho mais patas? (voz normal) Os bichos começaram a discutir para ver quem deveria resolver o problema da zeropéia. (entonação da centopéia) É gente, a culpa é minha. Eu não devia ter escutado essa conversa fiada de amarrar patinhas! Eu não sou barata, não sou boi, não sou macaco nem cobra; eu sou eu mesma, uma centopéia que quase virou uma zeropéia Dona zeropéia, então mandou a bicharada desamarrar todas as suas patinhas. E decidi que o mais importante era ser ela mesma e ter suas próprias idéias na cabeça.	
15:11:23	60-Como houve muitas paradas para as crianças amarrarem as patas, recontamos partes essenciais da história. E perguntamos se gostaram da história?	
15:13:34		61-As crianças respondem gostaram.
15:14:06		62-Helena fala baixinho para Ana o que viu dentro da caixa.
Neste fragmento final, a narrativa foi mais contínua para permitir a construção do sentido do texto pelas crianças. Mesmo assim, introduzimos o questionamento para possibilitar a participação e a atenção delas. [<i>O que será que a centopéia fez?</i>]. É possível analisar que neste fragmento ocorreu o clímax da história, no qual a centopéia identificou-se com ela mesma e encontrou a solução para seu problema, como induziram o autor e ilustradora. Como podemos analisar ainda foi possível observar que a motivação das crianças para ouvir a narrativa ocorreu até o final da história, quando uma das crianças transmitiu até um pouco de impaciência para saber o que aconteceu como foi verbalizado por Ana no turno [58] a seguir [<i>Passa a página tia. Lê o que aconteceu...</i>]		

Discussão do 5º Episódio

Neste episódio, nos propusemos promover a leitura da história Zeropéia, preservando o texto na íntegra, utilizando diversos recursos. Um deles muito especial foi a caixa de contos, a qual acolhia algumas personagens (fantoques) construídas a partir de ilustrações do próprio livro Zeropéia. A outra foi a apresentação da personagem central - a centopéia - em um tamanho que permitiu às crianças realizarem os movimentos sugeridos pela narrativa. E, por último, as estratégias de entonação, cooperação, complementação das lacunas e antecipação do conteúdo para estimular e construir o significado do texto pelas crianças.

Foi possível analisar que quando permitimos as crianças trazerem suas vivências para cooperar com a construção do texto, possibilitamos a mediação da narrativa-ouvintes que pode contribuir para a co-construção da leitura e escrita.

Podemos destacar, neste episódio, que os recursos: a caixa de contos e os modos diferentes de entonação discursiva para caracterizar as personagens da história contribuíram de forma especial na co-construção do significado do texto para as crianças.

6º Episódio: Leitura dos Títulos, Nomes dos Autores e Ilustradores das Histórias lidas no SPHC (SE – 18/11)

Este episódio ocorreu na oitava SE (18/11), na qual propomos a leitura dos títulos das histórias lidas nas oito SEs anteriores, destacando o título da história, o nome dos autores e ilustradores dos livros a fim de que as crianças realizassem um momento de leitura e ao mesmo tempo, pudessem lembrá-las para subsidiar a escrita de um texto, no qual avaliariam quais as leituras tinham mais apreciadas. Inicialmente, lemos com as crianças todos os títulos dos livros, nome dos autores e ilustradores. Várias crianças associaram a história ao título. Por exemplo, referiram-se à história de *Chapeuzinho Vermelho* como “a do lobo mau”. O conto *A*

galinha dos ovos de ouro “esta aí é a do homem que matou a galinha” ou, ainda, à dos cachorrinhos, em relação ao livro *A dama e o vagabundo*. Outras crianças conseguiram lembrar o título inteiro e corretamente, como foi o caso de Bruna, mencionado na sessão anterior que lembrou o título inteiro do livro *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado. De modo geral, as crianças fizeram alguma referência aos livros lidos nesta atividade de leitura junto com a mediadora. Em seguida, foi dada a oportunidade às crianças escolherem um dos livros em dupla ou sozinha para explorar melhor a obra. Após essa segunda leitura, buscamos identificar o que estavam lendo ou identificando sobre os títulos, o nome do autor e ilustrador. Durante as SEs, apesar das crianças serem oriundas das classes populares, percebemos que o livro como objeto cultural estava integrado à cultura delas, pois todas referiam-se aos exemplares, apresentados como livros de histórias.

Antes desta atividade, as crianças elaboraram uma página do livro, ilustrando-a com suas comidas preferidas por meio de recorte/colagens de gravuras de revistas usadas. Depois foram realizadas, a introdução e a leitura do conto clássico *A galinha dos ovos de ouro*, adaptado por Fernanda Lopes de Almeida e publicado em 1999. Após a leitura, realizaram a compreensão do texto por meio do desenho da parte que mais gostou da história. Nesta atividade, as crianças assumiram a posição de defesa da galinha, considerando sua morte um ato injusto e que o dono deveria ser punido pelo crime com uma pena radical, a pobreza pelo resto de vida. A seguir, apresentamos o fragmento como as crianças co-construíram a leitura dos títulos a partir dos livros utilizados nas SEs anteriores.

Este fragmento pertence a 8ª SE (18/11), a qual foi iniciada às 14h12minutos com a participação de todas as crianças nesta aula.		
Tempo	Pesquisadora	Crianças
15:24:12	51-Antes de escrever vamos ver o que lemos neste dias? Lemos em conjunto o título de cada livro, o nome do autor e do ilustrador.	
15:24:27		52-As crianças acompanharam a leitura. - o título, o nome do autor e do ilustrador. Muitos lembram do título inteirinho como a Bruna com o livro Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado e Sandra e Lucio, A dama e o vagabundo.
15:24:41	53-Coloquei os livros no centro da rodinha. Agora em dupla escolham um livro para achar o nome da história e o nome de quem escreveu e quem desenhou, junto com o colega. E quem ficar sozinho, lê sozinho. Tudo bem?	
15:25:07		54-As crianças escolheram o livro. Em duplas ou sozinhas leram um pouco mais para apresentar o livro à turma.
Neste fragmento, no primeiro momento, mediamos a leitura dos dados fundamentais dos livros: títulos dos livros, nome dos autores e dos ilustradores junto com as crianças. Em seguida, oportunizamos a leitura pelas próprias crianças em duplas ou sozinhas [ZPA], utilizando como estratégia a escolha do livro pela própria criança e apresentação do livro para a turma [ZPA]. Para obter a convergência para objetivos e ao mesmo tempo, possibilitar uma aproximação entre texto-leitor, utilizando a estratégias da leitura conjunta com o colega ou sozinho. O limite [ZML], aqui, foi estabelecido a partir dos oito livros lidos até o presente momento.		
15:25:29	55-Agora cada dupla ou quem está sozinho vai ler no livro o nome da história, o nome do autor e do ilustrador (este último quando aparece na capa). Vamos lá Silvio e Antonio,	

	qual o nome da história do livro de vocês?	
15:25:43		56-Silvio e Antonio – tamos com a história da <i>Zeropéia</i> (apontaram e leram o título corretamente).
15:25:58	57-E quem escreveu este livro e quem desenhou?	
15:26:03		58-Aqui tia, o nome do autor começa com Be...? e quem desenhou também começa com B de Bárbara mais um i/a/ e mais outra coisa.
15:27:43	59-Então mostra pra turma. Muito bem o nome do livro este certo. Quem escreveu o livro foi o Betinho de Souza e começa com Be. Quem ilustrou também começa com B de Bárbara. Quem ilustrou foi Bia Salgueiro. Vamos agora ver o Jorge. Qual o nome de sua história?	
15:28:00		60-Jorge diz é aqui. <i>Você Troca</i> . (Leu e apontou o título corretamente).
15:28:12	61-E quem escreveu o livro <i>Você Troca</i> ?	
15:28:28		62-Não sei. Começa com H.
15:29:35	63-E onde está escrito o nome da Autora?	
15:29:39		64-Aqui, tia (apontou o nome da coleção <i>Hora da Fantasia</i> (acima do título) ao invés do nome da autora pelo nome da autora)
15:29:42	65-Muito bem Jorge, o nome da história está certinho. Agora quem escreveu foi Eva Furnari. Acha agora o nome da autora começa com E.	
15:30:08		66-Tá aqui, tia: E/v/a/ F/u/r/n/a/r/i (fala as letras do nome da autora)
15:30:11	67-Isto mesmo. Agora, vamos ver o da Bia. Qual o nome da história, Bia?	
15:30:23		68-Bia A minha foi a do <i>Chapeuzinho Vermelho</i> (Leu as duas palavras – fala acompanhando a leitura e apontou o título corretamente).
15:30:29	69-E quem ilustrou? Quem desenhou este livro?	
15:30:34		70-O desenhador tá aqui, mas eu não sei como fala. Começa com C/P/P bem aqui, tia.
15:30:43	71-Na capa aparece o nome da coleção. <i>Pequenas pedrinhas (CPP)</i> . Bia você apontou o nome da coleção como ilustrador. Muito bem, você acertou o nome da história. Lembra, o nome do ilustrador é Jean-François Martin. Helena, leia o seu agora.	
15:31:23		72-Helena Mostra o livro para a turma (apresentando o livro) e diz: o meu é <i>A galinha dos ovos de ouro</i> . (Leu e apontou o título com o dedo no início do título - leitura de memória). Quando perguntei onde estava escrita a palavra ovos, apontou a palavra ouro.

15:31:33	73-E quem escreveu este livro, Helena?	
15:31:49		74- Helena Apontou onde estava o nome de autora corretamente. E disse que começava com F.
15:32:54	75-Muito bem, Helena. Sua história é mesmo <i>A galinha dos ovos de ouro</i> e quem escreveu foi Fernanda Lopes de Almeida. Agora vamos Enio e Alberto.	
15:33:04		76- Enio e Alberto dizem: a nossa é <i>A cigarra e a formiga</i> . (apontaram o título e o nome de autor corretamente) e do ilustrador, trocaram pelo nome da coleção - Clássicos infantis.
15:33:21	77-Mostra pra tia onde está escrito a palavra cigarra?	
15:33:39		78-Mostraram corretamente também, dizendo cigarra começa com C, tia.
15:33:52	79-Muito bem Enio e Alberto. Vocês falaram tudo certo. Só o nome do ilustrador é que trocaram. O ilustrador ta aí bem pertinho do nome do autor. Achem aí, o nome Odilon Moraes, começa com “O”.	
15:34:19		80-Começa com “o” depois um /d/ i/l/o/n. (reproduziram as letras da palavra Odilon)
15:34:43	81-Isto mesmo. E agora vamos ouvir a Sandra? Qual é a sua história?	
15:35:17		82-Sandra O livro é o da <i>dama e o vagabundo</i> . Apontou o título e o nome de autor corretamente.
15:35:43	83-Pedi que identificasse a palavra vagabundo (Fez corretamente também). Muito bem Sandra Agora vamos ver o Lucio.	
15:36:01		84-Lucio o meu é o do <i>Peter Pan, ta escrito bem aqui</i> . (Leu a primeira parte do título, apontando como se fosse o título todo).
15:36:21	85-Mostre onde está escrito o nome do autor.	
15:36:46		86-Apontou a frase “um livro cheio de surpresas” e dizendo que era Ana Maria. A frase é bastante evidente.
15:36:55	87-Muito bem Lucio. Você leu a primeira parte do título bem direitinho. Agora vamos ler todo o título Peter Pan onde estão os irmãos de Wendy? O nome do autor você trocou. Este livro produzido pela Walt Disney e não Ana Maria. Vamos ver o da Ana e Bruna.	
15:37:11		88- Ana e Bruna – O nosso é o da <i>Menina e o elefante</i> (Leram e apontaram o título e a autora corretamente). A autora começa com N/i/c/o/l/e/d/e/c/o/c/k (reproduziram as letras do nome corretamente).
15:37:31	89-Muito bem Ana e Bruna, vocês leram direitinho o título da história. Vamos repetir o nome da autora, ela chama-se Nicole de Cock.	

15:37:45		90-Todas as crianças queriam continuar olhando os livros.
15:37:51	91-Depois que a gente terminar de escrever, vocês podem olhar os livros mais tempo, ta bem assim?	
<p>A partir das estratégias utilizadas para promover a leitura dos títulos, nome dos autores e ilustradores nesta atividade [ZPA] foi possível verificar que nove crianças leram e identificaram corretamente os títulos das histórias. Helena identificou e leu (de memória) o título <i>A galinha dos ovos de ouro</i>, pois quando foi solicitada a identificar a palavra ovos, ela apontou a palavra ouro e Lucio leu uma parte do título, referindo-se apenas a Peter Pan, quando o título completo do livro era <i>Peter Pan: onde estão os irmãos de Wendy?</i> Para verificar o tipo de leitura feito por algumas crianças que leram corretamente os títulos, solicitamos que identificassem determinadas palavras. Por exemplo, pedimos à dupla, Enio e Alberto, que identificasse a palavra cigarra. Conseguiram identificar corretamente, mencionando que a palavra começava com “c”. Em relação à leitura dos nomes dos autores e ilustradores houve uma variação maior. Do grupo, oito crianças identificaram o nome do autor e três trocaram pelo nome da coleção ou frases de efeitos como Lucio [<i>um livro cheio de surpresas</i>]. O que pode explicar é que nestas obras, o nome da coleção e frase do tipo apontada por Lucio estão mais evidentes que o nome dos autores. Entretanto, mesmo as crianças que conseguiram identificar o nome dos autores e ilustradores não conseguiram lê-los corretamente. Algumas crianças reproduziram as letras do nome do autor isoladamente ou a letra inicial do nome do autor e ilustrador, como por exemplo, a dupla Bruna e Ana, reconheceu todas as letras do nome da autora Nicole de Cock, inclusive o /k/ [<i>A autora começa com N/i/c/o//e/d/e/c/o/c/k</i>] e a dupla, Silvo e Antonio, arriscou a sílaba inicial do nome do autor /Be/ da palavra Betinho de Souza, autor da obra Zeropéia e da ilustradora citaram todas as letras e ainda relacionaram ao nome de uma das colegas da turma [<i>o nome do autor começa com Be...? e quem desenhou também começa com B de Bárbara mais um /i/a/ e mais outra coisa</i>]. É possível analisar o empenho de cada dupla ou da criança que estava sozinha nesta oportunidade de leitura. Vale destacar que é a primeira vez que as crianças realizam este tipo de atividade em sala de aula. Portanto, nos empenhamos em reconhecer positivamente o esforço delas em relação aos acertos, ao mesmo tempo guiando-os para ultrapassar o desenvolvimento real. No caso de Enio e Alberto [<i>Vocês falaram tudo certo. Só o nome do ilustrador é que trocaram. O ilustrador ta aí bem pertinho do nome do autor. [Achem aí, o nome Odilon Moraes, começa com “O”] e Jorge [Muito bem (...), o nome da história está certinho. Agora quem escreveu foi Eva Furnari. Acha agora o nome da autora começa com E</i>]. Com esta pista, Jorge localizou o nome da autora [<i>Este aqui, tia E/v/a/ F/u/r/n/a/r/i</i>]. Desta forma, aproveitamos a atividade para indicar pistas de identificação de palavras para co-construir a leitura e escrita das crianças.</p>		

Discussão do 6º Episódio

A negociação dos dados fundamentais do livro foi um dos objetivos da aplicação deste subprojeto desde a primeira SE (Ver sumário, anexo 9), uma vez que acreditamos que as crianças sejam capazes de internalizar informações desta natureza, as quais são, também, importantes para a co-construção da leitura e escrita desde a educação infantil. Neste episódio, foi possível analisar que as crianças se interessaram pela leitura dos títulos dos livros, pois a maioria conseguiu ler e outras apenas identificaram o nome dos autores. Podemos analisar que uma das dificuldades evidenciadas com a leitura e identificação do nome do ilustrador foi em função de que a disposição gráfica do nome da coleção, editoras e outras frases ficam mais evidentes que o nome do ilustrador em algumas obras, impedindo a identificação por leitores iniciantes como este grupo.

Vale destacar, neste episódio, que as crianças esforçaram para ler os títulos dos livros, usando algumas estratégias para localizá-los tais como: letras grandes e destacadas, diagramação do título, o qual quase sempre vem posicionado no início da página e apoio na ilustração da capa com o título da história, uma vez que todos os livros já eram conhecidos.

É possível destacar, ainda, que nesta atividade de leitura, procuramos apontar para as crianças que os títulos, nomes dos autores e ilustradores estão escritos e podem ser lidos ou falados, visando introduzir noções fundamentais do letramento, com as quais as pessoas constroem sua vivência com a língua escrita e que podem ser resumidas da seguinte maneira: 1) o que está escrito pode ser lido e o que é lido pode ser escrito. Foi possível mostrar às crianças que existe uma relação entre leitura e escrita; b) a escrita é estável. Qualquer pessoa lê as mesmas palavras, diante de um texto escrito. Desta forma, o texto escrito permite novas leituras; c) as palavras escritas utilizam letras iguais em ordem diferente; d) a língua escrita é um código que na maioria das vezes não há correspondência direta entre significante e significados. Isto é, a ilustração utiliza uma linguagem diferente das letras; e) a ilustração sugere informações, mas não têm relação direta com a língua falada; f) A escrita em nossa língua é estruturada da esquerda para a direita; e g) O texto escrito utiliza espaços em branco entre as palavras.

É possível analisar, ainda, a nossa preocupação em apoiar explicitamente os acertos das crianças, mas ao mesmo tempo, apontar o que estava faltando e fornecer-lhes pistas para que algumas crianças identificassem as palavras solicitadas, guiando-as para a construção da leitura.

A partir desta atividade, a mediadora deu prosseguimento à organização do texto oral, seguida pela atividade de escrita. Este texto foi analisado no episódio da escrita e incluído no livro produzido pelas crianças. A temática do texto diz respeito à avaliação das próprias crianças sobre as histórias que mais apreciaram até a oitava SE.

Episódios de Reconto de Histórias

Os episódios de reconto, usando o termo empregado por Patrini (2005), de histórias pelas crianças, analisados a seguir ilustraram de forma bastante interessantes dois momentos do desenvolvimento de narração de histórias, a partir da leitura compartilhada de textos literários. O primeiro reconto ocorreu na 1ª SE (19/10) com a história do texto *A Menina e o Elefante* e o segundo na última SE (02/12) foram mediados por diferentes histórias, lidas pela mediadora e professora (ver contexto de descrição no Sumário, anexo 9). Em cada um desses momentos, buscamos explicitar formas de mediação, suportes utilizados pela mediadora, a produção e canalização das narrativas realizadas pelas crianças, evidenciando dificuldades, resistências no primeiro momento e as conquistas de crescente autonomia alcançada no segundo momento. Narrar ou recontar histórias é uma prática social milenar que vem sendo transmitidas de geração em geração. Neste estudo, o reconto não foi tomado como uma tarefa de compreensão do texto propriamente dita. Isto é, o reconto foi visto como a produção de um novo texto e não a reprodução fiel do texto lido. Entretanto, este novo texto não podia ser qualquer texto, mas uma produção que englobasse informações, estrutura e organização linguística do texto apresentado.

7º Episódio: Reconto da História *A Menina e o Elefante* (SE 19/10)

Esta atividade de recontar a história *A Menina e o elefante*, escrita em 2004 por Nicole de Kock, edição bem ilustrada e pequenos textos, foi realizada na primeira SE (19/10), logo após a leitura do texto pela mediadora. A seguir, transcrevemos o resumo sobre o texto para melhor visualizar a análise do episódio. A história trata de uma amizade fora do comum. De tanto passear no zoológico, uma menina cria um grande afeto por um elefante. Mas um dia ele volta para sua terra de origem. A menina achava que ele tinha sumido e começou uma longa busca, pedindo ajuda a todos os animais do zoológico. Um dia seu tratador a informou que ele voltou para África. A andorinha prontificou-se achá-lo, enquanto a menina encerrava suas aulas. Assim que iniciou as férias, a menina partiu junto com a andorinha, atravessando

continentes e estações do ano. No continente africano procurava dia e noite até que um dia o encontrou. Passaram o verão se divertindo com brincadeiras de menina e brincadeira de elefante.

Esta foi a primeira vez que as crianças desta turma participaram de atividade de reconto. Aqui, no reconto, os objetos de negociação foi o começo e o fim da história (as fronteiras do evento narrativo), os acontecimentos mais importantes da trama, ações das personagens, o tempo decorrido, o espaço e o contexto da história. Foram fornecidos os suportes para guiar a atividades, mesmo assim, a produção do texto oral foi muito restrita. Apresentamos a análise do episódio, a seguir.

Esta SE foi iniciada às 14h13minutos com onze crianças. Apenas Lucio não estava presente nesta aula. Após a leitura do texto, organizamos as crianças sentadas em um único grupo para facilitar a interação das crianças e o jogo de linguagem criada no reconto. Inicialmente, as crianças manifestaram interesse pela atividade, sentaram rapidamente. Entretanto nos pareceu ao vivenciá-la tiveram dificuldade para selecionar os tópicos e organizar a estrutura do texto.

Tempo	Pesquisadora	Crianças
14:55:49	56-Sentem à mesa (único grupo). Agora, vocês vão contar a história que acabaram de ouvir. Assim, vão falar com as palavras de vocês o que entenderam da história, pra tia. Vou entregar o livro, pois se alguém precisar olhar uma ilustração, pode olhar para contar a história, ta bem?	
14:56:49		57-Enio pega o livro folheia não conta nada. Repassa à Helena.
14:57:39		58-Helena pega o livro balança a cabeça e diz não quero contar, argumentando que não entendeu. Repassa o livro ao Jorge.
14:58:37		59-Jorge olha o livro, não conta nada e repassa ao Enio.
14:58:55	60-Vamos, Vamos Enio. Conte a história. Assim, o que você entendeu.	
14:59:33		61-Enio fica de pé, pega o livro novamente e conta que é a história da menina, do elefante e do passarinho preto.
15:00:05	62-Iso Enio, é a história da menina que gosta do elefante do zoológico. Ela gosta de todos os animais, não é? Acha os pássaros bonitos e se tornou amiga do elefante.	
15:00:25		63-Enio repassa o livro a Antonio.

Iniciamos este fragmento, definindo o limite para sentarem à mesa num único grupo para realizar a atividade do reconto da história [ZML/ZPA] no aqui/agora [*Sentem à mesa (único grupo)*]. *Agora, vocês vão contar a história que acabaram de ouvir*, utilizando a estratégia de explicar mais detalhadamente como as crianças deveriam contar a história [*Assim, vão falar com as palavras de vocês o que entenderam da história, pra tia?*]. Sugerimos que poderiam olhar o livro como suporte para facilitar à atividade do reconto. Em seguida, utilizamos a forma interrogativa [*ta bem?*] para estabelecer a convergência de objetivos para a atividade. Foi possível analisar que a resposta imediata das crianças (Enio, Helena e Jorge), nos turnos [55, 57, 58], foi de resistência à atividade, utilizando o repasse do livro ao colega como se quisesse livrar-se da tarefa. O turno [60] pode ser analisado que estimulamos a criança para contar o que entendeu. [*Vamos, Vamos Enio. Conte a história. Assim, o que você entendeu*]. Aqui, ficou claro que esperávamos das crianças um novo texto com informações da história original e não uma reprodução fiel. Com o estímulo, a criança propôs cumprir a meta (i. é,) recontar parte da história de forma bastante restrita, isolando fragmentos da narrativa e reconstruindo seu texto apenas com sintagmas nominais a partir de sua cultura pessoal,

utilizando o passarinho preto que há em sua casa, cujo destaque foi dado pela mesma criança no momento da leitura [*Enio fica de pé, pega o livro novamente e conta que é a história da menina, do elefante e do passarinho preto*]. Conduzimos a atividade, utilizando a estratégia de confirmação da resposta do Enio. Ao mesmo tempo, resumimos um trecho da história para encorajar tanto o colega escolhido quanto as demais crianças continuar o reconto. Procuramos dar assistência às crianças por meio do processo denominado por Bruner e colaboradores de *scaffolding* como forma de auxiliá-las no cumprimento da meta – o reconto da história.

15:00:55	64-Conta pra gente como é a história, Antonio.	
15:01:33		65-Antonio recebe o livro, abre-o, mas não conta nada.
15:03:48		66-Enio pega o livro (terceira vez) conta a seguinte história. Era uma vez, uma menina no zoológico e passa o livro à Helena.
15:04:39	67-Continue Helena. Era uma vez uma menina no zoológico	
15:04:51		68-Helena conta que a história é da menina que foi procurar o elefante. E o elefante ficou feliz da vida.
15:05:01	69-Isso, Helena, conta um pouco mais a história. A menina foi procurar o elefante onde?	
15:05:10		70-Helena Lá bem lonjão, lonjão
15:05:29	71-Na África, não foi? Antes de ir à África ela pediu ajuda a quem, Helena?	
15:05:47		72-Helena Não sei - responde e repassa o livro ao Jorge (segunda vez). Este começa a folhear o livro, procurando algo. Passa o dedo no texto escrito de cada folha rapidamente (lendo do seu jeito), mas a voz é inaudível e passa o livro ao Alberto.
16:06:37	73-Continue a história, Alberto. É a menina que gosta do elefante do zoológico; ela gosta de todos os animais. Acha os pássaros bonitos e se tornou mais amiga de quem?	
15:06:54		74-Jorge sai do seu lugar e vai olhar o livro mais uma vez, agora junto com Alberto e Antonio. Eles só olham o livro não contam nada sobre a história e repassa o livro à Ana.
15:07:04	75-Vamos, Ana conta um pouco a história.	
15:07:27		76-Ana diz não quero contar. Bia ao seu lado verbalizou também, não quero conta não tia. Ana repassa o livro a Sandra diz hoje não quero contar não tia.

Iniciamos este fragmento, estimulando Antonio que foi escolhido pelo próprio colega para dar continuidade ao reconto. Entretanto, a nossa tentativa não conseguiu movimenta-lo. Mais uma vez Enio tentou engajar-se na atividade. Nessa tentativa, utilizou uma das fronteiras do evento narrativo [*Era uma vez...*] que auxilia o encadeamento da narrativa oral [*Era uma vez uma menina no zoológico...*]. Logo em seguida, desistiu e repassou o livro a uma das colegas. Helena, por sua vez, reutilizou fragmento da fala de Enio e acrescentou um pequeno trecho, usando, também, outra fronteira do evento narrativo [*ficou feliz da vida*], isto é, o final feliz para concluir a história [*A história é da menina que foi procurar o elefante. E o elefante ficou feliz da vida*]. Induzimos a participação mais ativa de Helena, utilizando o questionamento para orientar o cumprimento da meta [*A menina foi procurar o elefante onde?*]. Ela respondeu

usando uma resposta comum, imprecisa e fora do contexto. O texto original dá idéia de que o elefante encontrava-se muito longe, mas dá uma informação precisa de que ele estava na África e não uma idéia vaga como respondeu Helena [*Lá bem lonjão, lonjão*]. Jorge retomou o livro numa segunda tentativa de engajar-se na atividade, imitando o modelo de adulto leitor, mas sua verbalização é inaudível para todos do grupo [*começa a folhear o livro, procurando algo; passa o dedo no texto escrito de cada folha rapidamente (lendo do seu jeito), mas a voz é inaudível*]. Logo em seguida Jorge escolheu novos colegas, repassou o livro e ao mesmo tempo pareceu que continuava interessado em participar da atividade, pois acompanhou os colegas escolhidos olharem o livro bem de perto. Os novos colegas incumbidos de recontar pareceram interessados no livro, mas não se engajaram na atividade. Assim, escolheram as colegas Ana, Bia e Sandra para dar continuidade à atividade. Estas, por sua vez não se movimentaram para contar nada, verbalizaram que não queriam participar da atividade hoje. Ficou muito explícita a indisposição destas últimas três crianças para engajarem-se na atividade.

15:07:55	77-Vamos Enio, conte um pouco do que entendeu. Se errar não tem problema.	
15:08:36		78-Enio pega o livro mais uma vez. Pára na ilustração do macaco, diz é um macaco e repassa o livro à Bruna.
15:09:36		79-Bruna diz achei a história muito legal e gostei do elefante no zoológico.
15:10:49	80-Vocês entenderam a história?	
15:11:21		81-As crianças respondem em coro, “entederam” As crianças ao responder excluem-se da ação.
15:12:33	82-Então, por que não contaram a história?	
15:14:45		83-Bia responde ah, tia isso eu não sei fazer.
15:15:48		84-Bruna diz (bem baixinho) gosto de ouvir.
15:16:52		85-Alberto diz eu não sei contar ainda.

Neste fragmento final, procuramos encorajar as crianças, principalmente, o Enio, depois de várias tentativas, afirmando que o mais importante, no aqui/agora, era participar ativamente da atividade de recontar a história. Entretanto, nesta tentativa sua participação foi ainda mais reduzida. Para promover o reconto mais produtivo [ZPA], antecipamos que ali poderia participar sem receio de “errar”, como estratégia de promover uma participação mais ativa das crianças, a qual poderia estar relacionada à impossibilidade de acertar tudo. Entretanto, nossa estratégia não conseguiu atuar sobre a resistência das crianças para arriscar novas tentativas de reconto. A participação de Bruna no turno [77] ficou mais no campo da avaliação individual do que na produção do reconto [*achei a história legal e gostei do elefante no zoológico*]. Diante do contexto, procuramos compreender os motivos da baixa produção do reconto por meio do questionamento se tinham ou não entendido a história. Com a resposta das crianças, procuramos explicitar os motivos mais diretamente, utilizando novas perguntas [*Então, porque não contaram a história?*]. Diante da interação entre a mediadora e crianças, elas também explicitaram mais claramente seus motivos: Bia declarou que não dá conta de cumprir a meta [*ah, tia isso eu não sei fazer*]; Bruna explicitou que seu interesse é por ouvir e não recontar [*gosto de ouvir*] e Alberto expressou que sua habilidade para recontar ainda não era um desenvolvimento real [*eu não sei contar ainda*], como destaca Vigotski (1998) quando discute o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Discussão do 7º Episódio

No episódio analisado acima é possível notar que as crianças resistiram à atividade de recontar a história, mas a dificuldade de engajarem-se na atividade não pode ser vista como

deliberada ou falta de interesse. Algumas crianças fizeram diversas tentativas para participar da atividade. Por exemplo, Enio e Jorge retomaram o livro diversas vezes. Vale destacar que Enio tem oportunidade de ouvir leituras de textos literários em casa, promovidos por uma de suas irmãs mais velhas que é professora. Entretanto, mesmo com sua prática sociocultural de leitura, consideramos sua produção nesta atividade nos turnos [59 e 64] baixa, uma vez que mencionou apenas fragmentos isolados do texto, (i. é.) as personagens principais, a menina e o elefante, substituiu a andorinha (texto original) pelo “passarinho preto” de sua cultura pessoal como destacam Branco & Valsiner (1997). O trecho recontado pelas crianças não explicitou a estrutura básica mínima de uma narrativa. Isto é, problema, desenvolvimento e desfecho (Labov, 1967) e no turno [66], Enio verbalizou apenas a personagem e o cenário sem explicitar nenhuma ação, iniciando com uma das fronteiras do evento narrativo “Era uma vez”, como denominou Saville-Troike (1982). Para o autor as fronteiras que caracterizam a narrativa, mais particularmente, narrativa de histórias infantis são culturalmente conhecidas pelas marcas textuais que sinalizam o seu início (“Era uma vez”) e sua finalização (e foram felizes para sempre!). Os estudos de Villardi (2001) e de Rocha (2002), que investigaram sobre a produção de textos e reconto oral de histórias ficcionais com crianças pré-escolares e no início da alfabetização de escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre e Recife, mostraram que, quando as crianças foram solicitadas a escrever ou narrar oralmente uma história ficcional no contexto escolar, tanto as de pré-escolares quanto aquelas de alfabetização, quase que invariavelmente, iniciaram suas composições ou narrações orais com “Era uma vez” e finalizaram-nas com “e foram felizes para sempre”, o que comprova que essas fronteiras narrativas, envolvendo narração oral e escrita são culturalmente conhecidas e compartilhadas, também, por crianças da nossa cultura.

Vale destacar que a prática de narrar histórias imaginárias ou reais de modo informal faz parte da experiência das crianças deste estudo. Nos períodos de observação em sala de aula, foram registradas diversas oportunidades em que estas crianças narravam fatos imaginários e reais do seu cotidiano. Portanto, acreditamos que talvez a análise mais produtiva não seja atribuir ao pequeno desempenho apresentado por elas no reconto desta história ouvida que esta atividade estava fora da ZPA/ZPD para esta turma, apesar de ser a primeira vez que participaram de atividade desta natureza no contexto escolar. Talvez seja mais promissor analisarmos, como destaca Michaels (1991), que o contexto formal em que a atividade foi inserida tenha trazido algumas dificuldades para esta turma, por exemplo, a) selecionar os tópicos que deveriam ser relatados, a partir da diversidade de tópicos apresentados pelo texto ouvido e b) estruturar o discurso a ser compartilhado com os colegas e mediadora, salientando informações essenciais de uma apresentação em estilo de audiência, isto é, contar para a turma de colegas.

O que vale ser destacado neste episódio que a atividade tinha como objetivo ampliar a competência discursiva das crianças, aspecto essencial para a formação de leitores e escritores desta turma, a partir da intervenção na zona de promoção de ação com atividades contextualizadas [ZPA]. Com a crença de que as crianças tinham condições de ultrapassar o desenvolvimento real, durante as demais SEs, trabalhamos este tipo de atividade a partir de outros recursos com a mesma finalidade vislumbrada nesta atividade. Foi possível verificar em outros momentos resultados mais promissores, como a análise do episódio seguinte.

8º Episódio: Reconto de Diversas Histórias pelas Crianças (SE 02/12)

Este segundo momento de reconto de histórias foi realizado na última SE (2/12), a partir de diversos livros da própria instituição. A opção por diversos livros deveu-se ao fato de que as crianças poderiam demonstrar mais interesse em recontar histórias diferentes para os colegas. Outro aspecto que utilizamos para estimular a produção do reconto foi o recurso da *cadeira do leitor*, tomada como referência o trabalho de Calkins (1989) que a utilizou como recurso especial para estimular o relato das histórias produzidas por crianças nesta faixa etária em seu país. Tanto a proposta de Calkins quanto a deste estudo, buscaram contribuir para impulsionar o processo de formação de leitores e escritores com crianças pré-escolares e, no caso desta

turma em especial. Acreditamos também, que foi possível intervir no espaço psicológico da zona de promoção da ação nesta direção.

Para organizar o reconto nesta SE, cada criança recebeu um livro literário diferente da própria instituição. Cabe destacar que estes exemplares foram adquiridos por meio de doação dias anteriores a esta SE. Realizamos a seleção dos exemplares, preservando critérios utilizados nas atividades anteriormente das SE e do subprojeto Bolsa de Leitura para estimular às crianças lerem e recontarem as histórias. Por exemplo, a indicação da faixa etária, pequenos textos e boas ilustrações.

Em seguida, foram orientados que se quisessem trocar o livro, poderiam fazê-la. Outros exemplares foram colocados à disposição das crianças. Outro destaque para esta SE é que a professora da turma participou conosco das atividades. Com sua participação, foi possível atender as crianças de forma mais adequada. Seguida a distribuição dos livros, aguardamos as crianças explorarem o material de leitura. Após dividimos entre nós, mediadora e professora, as crianças em dois grupos para realizar a leitura individual com cada uma delas. Depois dessa leitura, iniciamos a atividade de reconto de história na *cadeira do leitor* em um semicírculo com as crianças sentadas nas cadeiras. Para destacar e valorizar a *cadeira do leitor*, cobrimos com um “pano vermelho” e colocamos em uma posição central no semicírculo, a fim de facilitar o registro em vídeo e o acesso das crianças ouvintes ao narrador e seu livro, considerando que o reconto requereu o estilo de audiência, como destacou Michaels (1991) em seu estudo, que abordou apresentações de narrativas. O reconto neste estilo discursivo requer do narrador a seleção de tópicos e a organização discursiva, destacando informações essenciais que permitam o encadeamento das idéias de forma clara para que os ouvintes possam compreender o texto como um todo. Todas as crianças da turma participaram desta atividade e a produção foi considerada surpreendente, principalmente, quando comparamos à primeira experiência realizada na 1ª SE, discutida anteriormente. Entretanto, consideramos que analisar todas as produções das crianças seria desnecessário. Portanto, analisaremos o fragmento inicial desta SE e o reconto feito por três crianças.

Esta 11ª SE (2/12) foi iniciada às 14h28minutos com a distribuição dos livros literários infantis da própria instituição para promovermos o reconto de histórias lidas tanto pela mediadora como a professora. Já com a distribuição dos livros, as crianças demonstraram grande receptividade à atividade. Em seguida passaram a “ler do seu jeito”, folheando os livros com bastante entusiasmo até o momento da audição da leitura individual por um dos adultos (mediadora e professora), com o objetivo de prepará-las para o reconto na cadeira do leitor		
Tempo	Pesquisadora	Crianças
14:28:46	1-Vamos crianças ler outros livros. A tia*** vai entregar os livros para vocês. Então vocês vão lendo que depois eu e a tia*** faremos a leitura junto com vocês, ta bem?	
14:28:53		2-As crianças sentaram-se rapidamente.
LtTLit 14:29:06 crianças		3-Lucio abre o seu livro e compara com o da Ana. E diz, olha que legal esse leão. Em seguida tenta fazer o mesmo com a Sandra que está também ao seu lado, mas Sandra está interessada na leitura que nem percebe o Lucio.
14:30:49		4-Sandra está interessada em sua leitura. Lê em voz alta (do seu jeito), um dos trechos registrado foi “a menina foi buscar manteiga lá longe...” quando observamos a ilustração que faz referência, retrata a cena de uma família fazendo a refeição e a menina abre a geladeira. Tal cenário não dá nenhuma pista que a menina vai à geladeira buscar manteiga.
14:31:12		5-Jorge procura outro livro na mesa de P. Achei tia um legal....
14:32:43		6-Jorge pega o livro, começa folheá-lo. E

		começa ler em voz baixa (do seu jeito) (inaudível), passando o dedo no texto escrito do livro (folha por folha) muito entusiasmado. Quando passa todas as páginas com este procedimento diz terminei.
14:34:06	7-Antonio o que você está lendo?	
14:35:23		8-Antonio diz é a história de um menino e uma menina que são muito amigos. (livro de João e Maria)
14:36:34	9-Agora eu e tia*** vamos ler com cada um de vocês. Depois vocês vão contar para os colegas, ta bom?	
LtTLit Indiv Pq – P C 14:37:06	10-Vamos ler Vou começar com a Bia e você tia ***?	
14:37:16	11-Tia***Eu vou começar com Ana e depois faço a leitura com Jorge, Helena, Bruna e Alberto	
14:38:49		12- BiaVocê vai ler pra mim, tia?
14:39:56	13-Vou. Depois de Bia, fiz a Leitura com Lucio, Silvio e Enio, Sandra e Antonio.	
14:58:06	14-Agora, vocês vão contar a história que lemos junto com vocês na cadeira do leitor para os colegas Gostaram da idéia?	
14:59:58		15-Gostamos.

Neste fragmento inicial, nossa intenção foi promover a convergência de objetivos, utilizando estratégias comunicativas para informar às crianças sobre a condução das primeiras atividades desta SE e o uso da expressão interrogativa [ta bem?] visou fundamentalmente obter a resposta de confirmação da convergência de objetivos. Banco e Valsiner (1997) afirmam que esta forma de confirmação contribui sobremaneira para a co-construção de uma disposição para a convergência de objetivos. Nos turnos [3, 4 e 5], podemos analisar que Sandra, Lucio e Jorge estavam bem interessados na atividade de leitura, i.é, estavam “lendo do seu jeito”, principalmente, Sandra que não deixou nada interferir sua leitura [Lê em voz alta (do seu jeito), um dos trechos registrado possíveis de ser compreendido, tendo em vista a velocidade da leitura da criança foi [*a menina foi buscar manteiga lá longe...*”], quando observamos a ilustração que fez referência, a cena retrata uma família fazendo uma refeição e uma menina abre a geladeira. Tal cenário não dá nenhuma pista que a criança foi à geladeira buscar manteiga. Aqui, Sandra complementou a cena e realizou sua interlocução com o texto com base em suas experiências pessoais. Antonio quando questionado no turno [7] sobre o tema de sua história, também, demonstrou que fez a “leitura do seu jeito” [*é a história de um menino e uma menina que são muito amigos. (livro de João e Maria)*]. Sem sombra de dúvida, João e Maria são amigos, mas no conto clássico, as personagens são irmãos e foram abandonadas na floresta pelos pais. No turno [9], informamos mais uma vez às crianças que faríamos a leitura individual com cada um delas e acrescentamos a informação que o objetivo da leitura era recontar depois para os colegas, ao mesmo tempo, buscamos promover a convergência de objetivo junto às crianças com a forma interrogativa [*ta bom?*] Nos turnos [10, 11 e 13], procuramos organizar a leitura individual com as crianças da forma mais produtiva para a atividade do reconto em seguida. No turno [12], Bia nos interrogou sobre a possibilidade de fazermos a leitura com ela, individualmente, com certa perplexidade, mas demonstrou receptividade com a proposta. No turno [14], procuramos promover o reconto das histórias ouvidas pelas crianças [ZPA]. Aqui, o reconto das histórias assumiu tanto o limite como a promoção [ZML/ZPA]. Entretanto, a narração das crianças para os colegas ampliou muitas possibilidades de leitura para toda a turma.

A seguir, analisamos o reconto das histórias produzidas pelas crianças. Vale destacar que neste episódio não tivemos a expectativa de que as crianças mantivessem uma postura fiel ao texto lido. Entretanto, como a própria atividade exigiu, tendo em vista a audiência dos colegas, a narração deveria trazer informações essenciais sobre a história lida, transformando-se em uma composição que garantisse partes fundamentais tais como problema – desenvolvimento e desfecho ou solução do problema para que os colegas pudessem compreender o texto narrado. Foram selecionados o reconto realizado por três crianças com a finalidade de analisarmos a construção do texto pelas crianças. E quando fosse possível, compara-los a postura diante a 1ª experiência analisada anteriormente e o apoio da professora e mediadora como recursos fundamentais para o processo de formação de leitores e escritores junto às crianças desta turma.

Inicialmente, analisamos o reconto realizado por Antonio sobre a leitura do conto clássico João e o pé de feijão, adaptado por Richard Walker (1992). Vale ressaltar que Antonio é uma das crianças desta turma que não tem prática de leitura de texto literário em seu lar. O texto que tem acesso, algumas vezes, é o jornal que o pai leva do trabalho de vez em quando para casa. Entretanto, Antonio participou quase integralmente das SEs e realizou seis eventos de leitura junto com o pai e Mariana, mãe substituta no subprojeto Bolsa de Leitura. Muitos desses livros, de acordo com Mariana, foram lidos mais de uma vez para Antonio, atendendo o interesse manifestado por ele.

RecT Antonio 15:04:04	23-P chama Antonio e pergunta e sua história é de que?	
15:04:19		24-Antonio responde é sobre...
15:05:52	25-P lê o título do livro para Antonio. Sua história é a do João e o pé de feijão.	
15:06:23		26-Antonio começa a narrar sua história. Tem um menino, uma vaca e uma árvore bem grande. Aí o menino queria subir. Subiu na árvore bem grandona e aí chegou numa casona bem lá no alto. O homem era muito rico, tudo de ouro que morava lá. A galinha botava ovo de ouro. Só que tinha uma cara muito feia aí ele ficou com muito medo. Aí desceu correndo.
15:08:24	27-P diz palmas para Antonio.	
15:08:51		28-Os colegas batem palmas.

A professora, aqui, colaborou com a criança para iniciar o reconto com a estratégia de interrogá-lo sobre o título de sua história. Apesar de antes de Antonio responder, ela leu o título da história para ele [*é a do João e o pé de feijão*]. Após essa intervenção, ela permitiu que Antonio recontasse sem fazer mais nenhuma interferência. Analisando este reconto, foi possível notar que Antonio fez uma produção bastante significativa, quando comparada à 1ª SE que não se engajou na atividade. Nesta narrativa, Antonio preservou muitos elementos da trama da história original, quando situou o contexto da história em torno da personagem principal e outros elementos, mesmo de forma isolada [*Tem um menino, uma vaca e uma árvore bem grande*]. Podemos notar que Antonio não atuou no momento da audição da leitura feita pela professora como um ouvinte passivo. Portanto, em seu empreendimento do reconto, reelaborou o texto, acrescentando informações orientadas por suas orientações para crenças, vivenciadas em sua cultura pessoal [*Só que tinha uma cara muito feia aí ele ficou com muito medo. Aí desceu correndo*]. O reconto desta criança caracterizou-se como um novo texto, preservando elementos do texto original. Tal produção foi interessante, uma vez que Antonio estabeleceu como limite os elementos da história [ZML] e teve uma participação bastante ativa na realização da ação [ZPA]. Podemos constatar que em sua narrativa há dois problemas. No primeiro, o menino queria subir na árvore (pé de feijão) para ver o que encontraria lá em cima [*Tem um menino, uma vaca e uma árvore bem grande Aí o menino queria subir*]. Depois que resolveu o primeiro problema. Isto é, tomou a decisão no

sentido positivo, subiu, pois seu desejo era saber o que tinha lá no alto e alcançou a casa que ficava bem no alto. Em seguida, criou um desfecho, o homem que morava na casa bem grande era muito rico tinha muito ouro, inclusive uma galinha que botava ovos de ouro. [*O homem era muito rico tudo de ouro que morava lá. A galinha botava ovo de ouro. Só que tinha uma cara muito feia aí ele ficou com muito medo*]. Criou o segundo problema, o gigante era muito feio e transmitia medo [*Só que tinha uma cara muito feia aí ele ficou com muito medo*]. Como solução para o segundo problema que estava relacionada ao medo diante do gigante, apesar do deslumbramento da riqueza, propôs à personagem uma saída às pressas. Ideal para quem tem medo de alguma coisa. Na história original, a saída do menino às pressas correndo do gigante, ocorre no final da história [*Aí desceu correndo*]. Para dar a idéia ao ouvinte do tamanho do pé de feijão e da casa do gigante, utilizou o aumentativo do adjetivo grande e do substantivo casa, transformando em árvore “grandona” e “casona”. Podemos analisar que Antonio, não conseguiu elaborar o desfecho de sua narrativa com a parte da história que mais chama atenção das crianças que é a subtração da galinha que põe ovos de ouro e das sacolas de dinheiro (ouro). Segundo Brandão e Spinillo (1998), tal característica é muito presente em narrativas orais produzidas no estilo para a audiência por crianças pré-escolares. Outro destaque dado por estas mesmas autoras é a dificuldade das crianças assumirem, nesta faixa etária, a condução da narrativa e manter-se no tópico inicial da trama da história. Como podemos verificar na narrativa de Antonio, ele ressalta que na história tem um menino, uma vaca e uma árvore, mas não discute a relação entre o menino e os demais elementos apontados. Logo em seguida salta para o núcleo do gigante sem retomar ou relacionar ao tópico inicial. Outra estratégia interessante e presente na língua falada trazida para a narrativa do reconto, aqui, analisado foi o uso de conectivos [aí] entre as frases para construir o encadeamento do seu texto e despertar o interesse dos colegas que ao final retribuíram com o carinho das palmas seu esforço de narrar a história.

A seguir, analisamos o reconto de Sandra a partir da leitura do conto clássico *A bela e a fera*, editada em 2001, pela Walt Disney. Vale destacar que Sandra é uma das crianças que ouviu histórias de textos literários lidos por sua mãe de forma sistemática na hora de dormir e participou, também, do subprojeto Bolsa de Leitura com nove eventos.

RecT Sandra 15:20:09	40-Pq chama a Sandra para contar sua história. Como é o nome da sua história?	
15:21:46		41-Sandra (aponta o título). É da princesa que casou com o príncipe bem rico
15:22:09	42-Pq diz sua história é a da Bela.....	
15:23:31		43-Sandra complementa o título e começa a contar... Era uma vez uma moça bonita. Aí encontrou um monstro que depois virou príncipe e casou com ela. Eles foram morar num castelo muito rico e viveram felizes para sempre.

No início do reconto, a pesquisadora apoiou Sandra para recontar a sua história, interrogando-a como era o nome de sua história. Sandra no turno [41] não responde a pergunta sobre o título, começa a recontar parte do conteúdo. Com isto, a mediadora retomou o turno e leu parte do título da história, oportunizando Sandra complementa-lo para todos. Tal apoio foi fundamental para situar tanto a criança quanto os demais ouvintes. Em seguida, possibilitou a promoção da ação do reconto pela criança [ZPA], transferindo a responsabilidade à Sandra, entretanto, sem se afastar da criança. Sandra poderia buscar novo apoio da mediadora, caso fosse necessário. Portanto, a mediadora guiou a criança para a promoção da ação do reconto. Como pode ser observada, a produção do reconto de Sandra foi bastante significativa para a idade, apesar de ser um texto curto, ofereceu aos ouvintes uma síntese do texto original.

É possível analisar, ainda, que no turno [43] houve a alternância de papéis na condução do

evento comunicativo. Alternâncias de papéis no contexto interativo são extremamente importantes para auxiliar as crianças na construção de sua autonomia discursiva, aspecto essencial para a formação de leitor e escritor na educação infantil. Sandra assumiu a posição principal da comunicação em seu reconto constrói uma produção global (Brandão & Spinillo, 1998), a partir do texto original, conservando elementos essenciais: as personagens, a moça bonita (A bela), o monstro (a fera) e o príncipe; o contexto e o espaço temporal, articulando o encadeamento das ações. Apresenta o problema [*Era uma vez uma moça bonita. Aí encontrou um monstro*], o desenvolvimento [*um monstro que depois virou príncipe e casou com ela*] e o desfecho [*Eles foram morar num castelo muito rico e viveram felizes para sempre*]. É possível observamos que Sandra utilizou as fronteiras do evento narrativo das histórias infantis [*Era uma vez...*] e [*e viveram felizes para sempre*], destacadas por Saville-Troike (1982). A nosso ver, a utilização das fronteiras pareceu orientar Sandra na promoção do reconto como uma produção textual coerente e produtiva. Além de auxiliá-la na seleção das idéias principais em períodos compostos, principalmente, por coordenação, manteve a coesão interna e externa da história, usando alguns recursos conectivos como o “aí” sem uso abusivo e recursos comuns nos usos formais da língua escrita como a substituição do nome das personagens pelo pronome referentes “eles” na sentença [*Eles foram morar num castelo muito rico e viveram felizes para sempre*] (Michaels (1991); Rego (1994).

A seguir analisamos o reconto de Helena, a partir da história *Você sabe a língua do papagaio?* Da coleção arco-íris, publicado em 2002. Este texto pode ser considerado relativamente novo, portanto, não muito conhecido. Entretanto, o livro possui boas ilustrações, letras grandes e a escrita do texto foi bem distribuída na obra. Diante do contexto, optamos por incluir o texto na íntegra ao final deste trecho para melhor visualizar o reconto produzido pela criança.

Helena é uma das crianças que brinca sistematicamente de escolinha com outras crianças. Na sondagem inicial, Helena relatou que “inventa muitas histórias” e “finge que lê” para na brincadeira de escolinha. Portanto, a prática de recontar histórias de maneira informal faz parte da experiência desta criança. Buscamos analisar sua narrativa no contexto mais formalizado da escola. Helena participou, também, do subprojeto Bolsa de Leitura com nove eventos. A seguir, apresentamos o texto **Você sabe a língua do papagaio** sobre o qual Helena guiou sua produção oral do reconto.

Você sabe a língua do papagaio

O papagaio fala. Você já falou com o papagaio?

Na floresta, o papagaio tem muito poder. Interpreta tudo o que nós queremos dizer, disse o coelho para a coruja.

Bem, eu não sei disso não. Você quer dizer que ele sabe tudo que nós pensamos.... Ah... Ah.....

Ah.... Isso não!

Se você que saber seu coelho, eu não entendo nada do que ele fala.

Chegou o papagaio para participar da conversa dos amigos!

- E aí seu coelho o que está tratando com a D. Coruja? Posso participar da conversa?

- Olhe aqui seu papagaio, eu não entendo nada que você fala, disse a coruja

- É uma pena D. Coruja, pois eu só quero ajudar os amigos da floresta. E com minha conversa resolvo muitos problemas por aqui.

- O quê....?- disse a coruja. Com essa tagarelice, você resolve o quê? Ninguém entende o que você fala?

- Isso não.....! Vou defender meu amigo papagaio.

- Ei filhinhos, não vão brincar aí, disse o papagaio.

- D. Coruja, parece que é só a senhora que não entende de língua de papagaio, alertou o coelho.

- Eu entendo, os filhos deles entendem tudo. Se fizer um esforço, vai compreender.

- Justificou D. Coruja. Eu não, tenho outras coisas para me preocupar e foi-se embora....

Helena 15:32:19	ouvir Helena contar sua história, tá bem crianças?	
15:33:12		49-Helena abre o livro e mantém virado para os colegas, assumindo o modelo de contadora Helena começa a contar a história. Era uma o papagaio que falava....
15:34:39	50-Pq (mediadora) retoma e pergunta como é o nome da sua história, Helena?	
15:35:21		51-Helena responde É do papagaio. É do papagaio.
15:35:43	52-Helena, vamos ler juntas o título de sua história <i>Você sabe a língua do papagaio?</i> Continue a história, nós estamos te ouvindo.	
15:36:04	.	53-Helena - Era uma vez um papagaio que gosta de falar muito. Aí outro bicho, a coruja disse que não entendia nada de sua voz. Ele disse que ele sabia falar e a coruja tava brigando com ele. -Essa coruja é muito chata (papagaio). O papagaio tem dois filhos, aí ele começou a falar muito com os filhos. Eles entendiam tudinho do pai.

Neste reconto, a mediadora iniciou convidando Helena para sentar-se na cadeira do leitor e narrar sua história. Em seguida, apresentou-a para turma, procurando valorizar a participação ativa dela como narradora e ao mesmo tempo chamar a atenção dos colegas ouvintes, utilizando a estratégia de confirmação da convergência de objetivos [*tá bem crianças?*]. Em seguida, repassou a condução do turno comunicativo para Helena. Antes de começar a narração, ela organizou sua postura de contadora preocupada com os ouvintes, seguindo o modelo vivenciado durante as SEs. Isto é, abriu o livro, virou-o em direção à platéia para que os colegas pudessem ter acesso às ilustrações, enquanto narrava sua história. Iniciou sua narrativa diretamente no texto [*Era uma o papagaio que falava....*]. Retomamos o turno a fim de que Helena introduzisse o título de sua história para situar os ouvintes. Como não conseguiu reproduzir completamente, procuramos dar a assistência, lendo o título junto com Helena. Repassamos o turno à Helena para reiniciar sua narrativa. É possível analisar, comparando ao texto original descrito acima que Helena o reelaborou de forma ativa, mas explicitou os três personagens principais: o papagaio, o coelho e a coruja e aquelas consideradas secundárias. Isto é, os filhos do papagaio. Manteve quase inalterada o tema central trazido pela coruja do texto original que era descaracterizar o poder do papagaio na floresta, o qual foi adquirido pela capacidade dele falar com outros bichos, resolver problemas e ser compreendido por todos. A coruja, então, negava-se a compreender a língua do papagaio [*a coruja disse que não entendia nada de sua voz*]. Acrescentou um enunciado em forma de diálogo para o papagaio que não existe no texto original [*Essa coruja é muito chata*]. E por último, acrescentou um diálogo do papagaio com os filhos, procurando comprovar que estes entendiam a língua do pai, tema presente no texto original. É possível analisar, ainda, que a produção de Helena foi bastante significativa, quando comparamos com a narrativa de seu reconto na primeira SE, na qual apenas citou a personagem principal. Aqui, Helena engajou-se na atividade, fazendo o esforço de produzir um texto coerente para recontar aos colegas. Manteve a estrutura de diálogo apresentada no texto que guiou a sua narrativa. Lançou mão do princípio da especularidade, quando reutilizou trechos do texto original. Utilizou, ainda, a fronteira inicial do evento narrativo, como a Sandra na narrativa anterior [*Era uma vez um papagaio (...)*] e do conectivo *aí* para mudar a pessoa no diálogo em dois momentos, mas sem abusar do *aí*, muito característico das narrativas orais com crianças nesta faixa etária [*Aí outro bicho, a coruja disse que não entendia nada de sua voz*] e [*O papagaio tem dois filhos, aí ele começou a falar muito com os filhos*]. Entretanto, como Antonio, no primeiro reconto analisado, Helena também não conseguiu produzir uma

conclusão para sua narrativa que podia ter optado, por exemplo, pelo fechamento do diálogo entre a coruja, o coelho e o papagaio.

Discussão do 8º Episódio

Na discussão deste episódio, podemos afirmar que todas as crianças engajaram-se na atividade de recontar, na cadeira do leitor, as histórias ouvidas, mantendo a ZPA ativa tanto pela atenção dos colegas ouvintes quanto pela mediação dos adultos (mediadora e professora), quando solicitamos que a criança narradora retomasse o título das histórias a fim de situar os ouvintes e ao mesmo tempo para auxiliar a organização da estrutura do texto a ser narrado.

É importante destacar que a nossa expectativa não era uma reprodução fiel ao texto, mas que as crianças mantivessem elementos da estrutura e dinâmica do texto original. Neste sentido, podemos analisar que as crianças cumpriram a meta e ampliaram de forma significativa a experiência do reconto da 1ª SE, que apesar do esforço da mediadora, não conseguiu movimentar a turma para promover a ação do reconto naquele momento. Neste episódio, podemos analisar que o esforço da mediadora e da professora na promoção da ação do reconto das crianças [ZPA] foi mínimo e o resultado foi extremamente significativo.

O reconto é uma tarefa complexa, pois exige habilidade de compreensão do texto, capacidade de memória e a inferência de fatos que não são apresentados explicitamente no texto (Bandão & Spinillo, 1998). Os recontos narrados pelas crianças apresentaram maior número de reconstruções e menor de inferências e interferências. O estudo realizado por Bandão e Spinillo (1998) apontou que crianças de 6 anos de idade possuem melhor desempenho na tarefa de reprodução oral de textos do que crianças mais novas (4 anos). Para as autoras, a compreensão de texto é uma habilidade que se desenvolve entre as idades de 4 e 8 anos e a capacidade de recordação pode decorrer do aumento gradual de processamento de informações com a idade, a escolarização ou de um vínculo entre desenvolvimento linguístico e psicológico.

O que merece ser destacado neste episódio é que a atividade de reconto desenvolvida nas SEs anteriores contribuíram para as crianças ultrapassarem o nível potencial de desenvolvimento na experiência aqui vivenciadas pelas crianças.

Episódios da Co-construção da Língua Escrita

Nos episódios a seguir foram focalizados momentos de co-construção da escrita de palavras e de um texto. Ressaltamos que a proposta de escrita foi realizada de forma gradativa. Isto é, primeiro a escrita de palavras, depois o texto, tendo em vista a resistência das crianças em relação à escrita. Foram analisados dois episódios de escrita coletiva realizados com as crianças pela mediadora. O primeiro envolveu a escrita de quatro palavras e o segundo a escrita de um bilhete ao Papai Noel. O que nos interessou analisar foi a co-construção interativa nos dois episódios de escrita entre pesquisadora e crianças e as estratégias utilizadas para garantir o sucesso das crianças, uma vez que na prática pedagógica estas crianças escreviam apenas letras, sílabas e algumas palavras descontextualizadas. Outro aspecto levado em consideração foi que na sondagem da escrita no início do estudo, as crianças utilizavam, segundo Luria (2006), escritas simbólicas indiferenciadas – seqüências com letras iguais para escrever palavras diferentes e escritas com registros não-diferenciados – seqüências de letras diferentes, mas sem nenhuma relação com a palavra. Isto é, nenhuma das crianças tinha se apropriado da escrita naquele momento.

9º Episódio: Escrita Coletiva de Palavras (SE – 22/10)

As palavras escritas neste episódio surgiram na 4ª SE (22/10) após a leitura do livro *Zeropéia* de Betinho de Souza e Bia Salgueiro, na qual utilizamos como recurso estimulador para a leitura, a caixa de contos e os fantoches dos animais da própria história. Após a leitura, a

pesquisadora propôs às crianças a escrita coletiva de quatro palavras. Ainda na rodinha da leitura, fizemos a primeira tentativa de construir oralmente a escrita das palavras. Com as dificuldades apresentadas pelas crianças, passamos à escrita no quadro de giz com a participação ativa das crianças. A leitura do livro foi seguida da introdução, como já mencionamos anteriormente, com a caixa de contos e perguntas sobre o título e identificação de animais semelhantes apresentados no texto e com aqueles presentes na própria sala de aula, como por exemplo, a centopéia. A seguir, apresentamos a análise da escrita coletiva das palavras retiradas do texto. E ao final da análise dos dois episódios da escrita coletiva, apresentamos a discussão.

Esta SE teve início às 14h21minutos A mediadora fez a primeira tentativa de construir oralmente as palavras: barata, boi, macaco e cobra, explorando a letra inicial das palavras com as crianças, mas não foi possível. Em seguida, organizou um único grupo, as crianças sentaram-se em frente ao quadro de giz para realizar a escrita coletiva das palavras.		
Tempo	Pesquisadora	Crianças
LtPal 15:15:48	63-Vamos, então, agora escrever as palavras: barata, boi, macaco e cobra que estão na história deste livro. Qual a letra inicial da palavra barata?	
15:16:07		64-As crianças falam todas juntas letras relacionadas e não relacionadas com a palavra solicitada.
15:16:16	65-Assim não dá para entender. Vamos falar um de cada vez. Como podemos escrever a palavra barata?	
15:16:25		66-Sandra, <i>tia eu não sei escrever.</i> Helena – <i>eu também não.</i> Alberto – <i>eu ainda não aprendi.</i>
15:16:49	67-Vamos escrever todos juntos. Uma de cada vez, ta bem?	
CompG 15:17:06	68-Vamos sentar agora nesta mesa aqui.	
EscPal 15:18:53	69-Vamos escrever juntos, ta bem assim?. Olhem, a primeira palavra que vamos escrever é a.....Mostra o fantoche da barata	
15:19:01		70-Todos – a barata.
15:19:12	71-Como podemos escrever a palavra barata?	
15:19:46		72-Helena diz <i>começa com ba.</i>
15:20:27	73-A palavra “ba ra ta”. Como vamos escrever?	
15:20:49		74-Antonio - <i>escreve ba .</i>
15:21:16	75-Todos concordam que temos que escrever ba....	
15:22:04		76-Todos (coro) <i>Concordamos.</i>
15:22:39	77-Escrevemos o ba...e o ra?	
15:22:58		78-As crianças não respondem.
15:23:09	79-Como podemos escrever o /ra/?	
15:23:47		80-Silvio diz <i>isso ainda não aprendi.</i>
15:23:56	81-Então, vamos lá, o /ra/ aqui é escrito assim /ra/.	
15:24:48		82-Helena responde. <i>Isso não. O /ra/é desse jeito?</i>
15:24:59		83-Ah...é o /r/ (<i>erre</i>) com o a. <i>É igual ao r de rato.</i>
15:25:24	84-Não. Quando nós falamos rato, falamos assim /ra/ inicial de outro	

	jeito, não é?	
15:25:50		85-Alberto diz <i>é mesmo...</i>
15:25:58	86-Como podemos escrever o /ta/?	
15:26:16		87-Ana diz <i>é o /d/ com o /a/ de meu nome.</i>
15:26:55	88-Podemos escrever o /ta/ do jeito que a Ana disse? Antonio sai da sua cadeira e vai localizar a letra “T” do alfabeto exposto na sala.	
15:27:48		89-Antonio diz, <i>tia acho que não é o /d/, acho que é mesmo um /t/ com um /a/</i>
15:27:51	90-Será que é assim Antonio? Escrevi a /ta/ do jeito que Antonio sugeriu (junto à bara...ta). E agora vamos ler para ver como ficou com a sugestão de Antonio.	
15:28:45		91-Todos leram a palavra ba...ra...ta.
15:28:58	92-Então, escrevemos a palavra barata com ajuda de vocês. Quantas letras têm essa palavra?	
15:29:33		93- Todos (coro) <i>seis.</i>
15:29:53	94-Agora escrevam a palavra barata na folha.	
15:30:50		95-As crianças passaram a escrever a palavra barata. Sandra e Enio terminam de escrever e pergunta tá certo, tia?
15:34:53	96-Acompanho a escrita das crianças. A cada criança que chegava perto, perguntava-me se a escrita estava certa? Há uma preocupação por parte das crianças em relação ao certo e errado. O erro é muito marcado na prática pedagógica.	
15:35:18		97-Helena diz <i>a minha ta feia vou apagar.</i> Apaga e faz novamente.
15:36:12		98-Assim que começa a escrever, Lucio diz <i>errei e pede a borracha.</i>
15:37:29		99-Sandra diz <i>ao Lucio que está errada a escrita dele, ele não fez o /ra/.</i>
15:38:39		100-Lucio apaga e faz novamente.
15:39:15		101-Helena erra a escrita da palavra barata. Apaga e faz novamente.

Iniciamos o fragmento deste episódio, convidando as crianças para construir oralmente as palavras: barata, boi, macaco e cobra que apareceram no texto lido já mencionado [ZPA]. Em seguida, estabelecemos o limite, a construção oral - a letra inicial - da palavra barata [ZML]. No turno [64], as crianças falam todas ao mesmo, impedindo a ocorrência da construção oral. Aqui o limite [ZML] ficou igual à [ZPA]. Procuramos, então, reorientar os objetivos para que a meta fosse cumprida, sem abrir mão de promover a construção oral da palavra. No turno [66], três crianças explicitaram a resistência à escrita da mesma forma que no período da sondagem inicial da leitura e escrita no início deste estudo com os mesmos argumentos de que não sabiam escrever, e ainda não tinham aprendido [*Sandra, tia eu não sei escrever; Helena – eu também não e Alberto – eu ainda não aprendi*]. Diante da resistência, procuramos orientar os objetivos, informando-as mais uma vez que a escrita seria coletiva e escreveríamos uma palavra de cada vez, utilizando a forma interrogativa [*ta bem?*] para confirmar a convergência de objetivos. No turno [68], procuramos mudar a condução da atividade para que fosse possível promover a escrita das palavras, convidando as crianças para sentar à mesa (único grupo) em frente ao quadro de giz. Iniciamos a atividade de escrita, confirmado que escreveríamos juntos, utilizando como estratégia para que participassem ativamente desta atividade, apresentação do fantoche da barata e solicitamos que

direcionassem seu olhar e complementassem a lacuna da frase sobre a primeira palavra que escreveríamos [Olhem, a primeira palavra que vamos escrever é a.....Mostra o fantoche da barata] As crianças começaram a engajar-se na atividade.[Todos – a barata]. Em seguida, solicitamos que as crianças indicassem como poderíamos escrever a palavra, metacomunicando que a resposta deveria partir delas e ao mesmo tempo, que eram capazes de produzir esta escrita. No turno [71 e 73], as crianças começam a colaborar com a escrita, explicitando a primeira sílaba da palavra. Numa tentativa de envolvermos todas as crianças, solicitamos a concordância da turma para as contribuições de Helena e de Antonio [*Todos concordam que temos que escrever ba*]. Passamos à escrita do /ra/. Aqui, ficou claro que o conteúdo do “r” medial as crianças ainda não conseguiam dar uma resposta positiva, pois na prática pedagógica não tinham trabalhado este tipo de “r”. Então, guiamos diretamente a condução da escrita deste segmento. Após a escrita do “ra”, uma das crianças mostrou-se perplexa sobre o que escrevemos metacomunicando que se era apenas um “ra”, ela sabia [*Isso não. O /ra/ é desse jeito?*] e Antonio faz imediatamente a relação com o “ra” inicial da palavra *rato* [*Ah...é o /r/ (erre) com o a. É igual ao r de rato*]. Diante da fala de Antonio, procuramos fazê-lo ultrapassar o seu desenvolvimento real sobre a posição do “r” nas palavras. Em seguida com a mesma estratégia, passamos à escrita do final da palavra. A sugestão de Ana não é correta. A partir disto, procuramos promover a participação da turma, solicitando que confirmasse se a sugestão de Ana estava correta ou não. Logo, Antonio movimentou-se para completar a palavra corretamente, buscando apoio no alfabeto exposto na sala e sugeriu a alternativa correta. Procuramos envolver todas as crianças ativamente na continuidade da construção escrita [*Escrevi a /ta/ do jeito que Antonio sugeriu (...) vamos ler para ver como ficou com a sugestão de Antonio*]. No turno [92], demos um feedback para as crianças, ressaltando que tinham capacidade de escrever, principalmente todos juntos e ao mesmo tempo, estimulando a participação ativa delas na escrita das demais palavras [*Então, escrevemos a palavra barata com ajuda de vocês. Quantas letras têm essa palavra?*]. Em seguida, solicitamos que as crianças escrevessem individualmente em uma folha a partir da nossa escrita coletiva no quadro de giz. Enquanto escreviam, procuramos acompanhá-las para verificar suas estratégias, como por exemplo, a direção da escrita. Todas as crianças já apresentavam essa exigência da escrita resolvida. Isto é, todas escreviam da esquerda para direita. De modo geral, nesse acompanhamento, as crianças solicitaram apenas a aprovação da escrita, mesmo quando aprovada, decidiam apagar para refazê-la, considerando que a letra não estava adequada como foi o caso de Helena [(...) *a minha ta feia vou apagar*]. A preocupação com a letra bem feita era muito presente nas crianças desta turma. Tal postura advém da orientação da professora para um padrão de escrita ideal, correta e adulta (Smolka, 2001, p. 27). Entretanto, as crianças quando percebiam o erro apagavam e refaziam a escrita novamente diversas vezes para alcançarem êxito.

A seguir, passamos à escrita da segunda palavra *boi*, utilizando as mesmas estratégias de mediação da escrita conjunta, provocando a participação ativa das crianças.

15:40:13	102-Depois da barata, quem a centopéia encontrou? Mostro o fantoche do boi.	
15:41:23		103-Enio diz <i>o boi</i> . Os demais ficam calados.
15:42:29	104-Como podemos escrever a palavra boi?	
15:43:19		105-Silvio diz /a/, Sandra diz <i>não é o a. É o b igual ao b da barata</i> .
15:44:10	106-É /a/ ou /b/ que começamos escrever a palavra boi?	
15:45:29		107-As crianças ficaram caladas um tempinho. Depois Alberto diz <i>tia, não é a, a gente fala /boiiii/</i> . Não é o b?
15:46:38	108-E aí gente, é o /b/ ou não?	

15:47:27		109-Sandra diz <i>é o b mais o /bo/ como a tia (a professora) ensinou.</i>
15:48:14	110-Então, a palavra começa assim como a Sandra ta falando. É /bo/ . Como podemos escrever a palavra toda. Vamos ler o que já escrevemos /bo/ e para terminar de escrever boi falta o que?	
15:49:05		111-Ana diz <i>falta o /e/</i>
15:50:43		112-Antonio diz <i>não... Acho que é o /i/.</i>
15:51:20	113-Iso mesmo só falta o /i/ para completar a palavra boi. Então, vamos ler para ver se a palavra ta completa agora. Lemos a palavra. Agora que lemos, escrevam na folha.	
15:51:48		114-As crianças passaram a escrever na folha.
<p>Neste fragmento, continuamos a escrita, agora com a palavra boi. A palavra boi estabeleceu o limite [ZML]. Para orientar o objetivo da escrita no aqui/agora, mostramos o fantoche, criando uma lacuna, metacomunicando com a apresentação do fantoche, que esperávamos a resposta delas. Enio complementou a lacuna, as demais ficaram caladas ou apoiaram a resposta do colega. Em seguida, para trazer a atenção das crianças para escrita conjunta, solicitamos que nos indicassem como poderíamos escrever a palavra sem dar uma resposta pronta. Este tipo de construção provoca uma interlocução interessante e a negociação entre pares como a que presenciamos no turno [105] entre Silvio e Sandra a respeito da letra inicial da palavra a ser escrita [Silvio diz /a/, Sandra diz <i>não é o a. É o b igual ao b da barata</i>]. Para resolver o impasse da negociação das crianças, devolvemos o problema para o grupo. As crianças ficaram caladas um momento. Em seguida, Alberto movimentou-se para resolver o problema, utilizando a estratégia fonética. Como não está seguro com sua proposta, solicitou a nossa confirmação [...], <i>não é /a/, a gente fala /boiiii/ . Não é o b?</i>. No turno [108], buscamos a participação mais ativa da turma, por meio da confirmação da sugestão de Alberto [E aí gente, é o /b/ ou não?] Uma das crianças confirma positivamente a sugestão anterior com base na prática pedagógica que é trabalhada a escrita de letras e sílabas [Sandra diz <i>é o b mais o /bo/ como a tia (a professora) ensinou</i>] No turno [110], retomamos o turno, confirmando que a sugestão estava certa e sugerindo que ainda falta mais um complemento. Esse complemento é feito por Antonio corretamente no turno [96]. E para estimular as crianças, confirmo a resposta de Antonio. Em seguida, passamos à leitura e à escrita da palavra completa [<i>Isso mesmo só falta o /i/ para completar a palavra boi</i>] Então, vamos ler para ver se a palavra tá completa agora. Lemos a palavra. Agora que lemos, escrevam na folha.</p>		

A seguir, passamos à escrita da terceira palavra, macaco, utilizando as mesmas estratégias de mediação da escrita conjunta, buscando estratégias da participação ativa das crianças.

15:52:15	115-Quando todos terminaram. Depois do boi quem apareceu no caminho da centopéia? Mostro o fantoche do macaco.	
15:52:38		116-As crianças (coro) o macaco.
15:53:09	117-O macaco mandou a centopéia fazer o quê?	
15:55:32		118- Lucio - Amarrar mais patas e ficar só com duas como ele.
15:56:10	119-Como podemos escrever a palavra macaco? P entra em sala, quando estamos elaborando a palavra macaco. Demonstra preocupação com o	

	desempenho das crianças. E diz <i>gente, ó a palavra macaco começa com ma, qual é a letra que começa ma? As crianças não respondem. Ela fala é um m e um a.</i>	
15:57:21		120-As crianças falam todas juntas é o ma, tia
15:58:05	121-Falam todos de uma vez Então, podemos começar a palavra macaco com o /ma/	
15:58:59		122-Alberto e Sandra disseram <i>é o /m/ com o /a /.</i>
15:59:02	123-Então pode ser assim [ma]. Agora como podemos escrever o /ca/?	
16:01:47		124-Helena e Bia disseram <i>é o /c/ com /o/.</i>
16:02:03	125-E aí é assim que vocês pensaram [co]. Vamos ler /maco/...	
16:03:26		126-Antonio e Enio disseram não. É o /ca/.
16:04:13	127-Então, vamos mudar. Vamos trocar /o/ pela /a/. Vamos ler /maca/ E o /co/ como pode ser escrito?	
16:05:10		128- Sandra diz <i>é o /c/ mais o /o/.</i>
16:06:23	129-Vamos completar [macaco]. Vamos ler todos, a palavra [macaco].	
16:06:49		130-As crianças leram a palavra macaco.
16:07:02	131-Agora vocês escrevem na folha.	
16:07:12		132-As crianças passaram a escrever.
<p>Neste fragmento continuamos a escrita, agora com a palavra macaco, a qual agora estabelece o limite [ZML]. Para orientar o objetivo da escrita no aqui/agora, mostramos o fantoche, utilizando a mesma estratégia anterior da lacuna, metacomunicando com a apresentação do fantoche, que esperávamos a resposta das crianças. Em seguida, para manter a atenção das delas na escrita, solicitamos que fizessem uma relação com o contexto da leitura [O <i>macaco mandou a centopéia fazer o quê?</i>] A resposta de uma das crianças foi coerente com o texto. A personagem macaco manda a centopéia ficar como ele, apenas duas patas [<i>Amarrar mais patas e ficar só com duas como ele</i>]. No turno [103], quando iniciávamos a escrita da palavra propriamente dita, fomos interrompidos pela professora que fez uma interferência dando a resposta pronta para as crianças, metacomunicando que as crianças não eram capazes de construir o segmento solicitado [<i>gente, ó a palavra macaco começa com ma, qual é a letra que começa ma? As crianças não respondem. Ela fala é um m e um a</i>] Passamos à escrita do /ca/. Rapidamente Helena e Sandra sugeriram que era o /c/ com o /o/. Registramos a sugestão e propomos a leitura do que já tínhamos escrito [maco] [<i>E aí é assim que vocês pensaram [co]. Vamos ler. /maco/...</i>] Com a leitura, Antonio sugeriu outra alternativa, trocar o /co/ pelo /ca/. Questionamos o grupo quanto à troca do /o/ pela /a/. Com o aceite da sugestão, escrever o [co]. A própria criança que tinha feito a sugestão anterior que não estava correta naquele momento a fez, agora com bastante segurança [<i>Sandra diz é o /c/ mais o /o/</i>]. Em seguida, propomos à leitura e à escrita da palavra por todos.</p>		

Passamos à escrita da quarta palavra cobra, utilizando as mesmas estratégias de mediação da escrita conjunta, buscando estratégias da participação ativa das crianças.

16:11:24	133-Quem apareceu por último, isto é, depois do macaco? Mostro o fantoche da cobra.	
16:11:48		134-Ana e Jorge disseram <i>a cobra bem grandona.</i>
16:12:25	135-Então, vamos escrever a palavra cobra? Como podemos começar?	
16:14:01		136-Helena e Bruna dizem o co do macaco.
16:15:18	137-Então, crianças é isso mesmo? Já	

	escrevemos o [co]. E o bra? Como podemos escrever? P entra novamente na sala e diz isso eles não sabem escrever não. Eu ainda não ensinei. Esta parte é a mais difícil.	
16:16:28	138-Vamos ver como ele pode ser escrito o /bra/. Então, crianças, como podemos escrever o [bra] da palavra cobra?	
16:18:27		139-Jorge arrisca e diz é um /f/ com o /a/.
16:18:49		140-Bruna diz é um /d/ com o /a/.
16:18:57		141-Enio arrisca também e diz é o /a/.
16:19:15		142-Silvio diz <i>não é assim, é o /h/</i> .
16:20:07	143-Então vamos continuar. Escrevemos o [co]. Queremos completar a palavra cobra. Falta o /bra/. Quando falamos [bra] a gente escuta que letra?	
16:21:39		144-Bruna (bem baixinho) diz é o /b/.
16:21:50	145-Legal! A Bruna já ajudou. É o /b/ mesmo. Vou escrever o /b/ que Bruna falou. Como podemos completar o bra?	
16:22:09		146-Silvio diz <i>escreve aí tia o /a/</i>
16:22:49	147- Vamos ler agora. [cob...a] /coba/ é igual a cobra?	
16:23:23		148- Bruna diz <i>não</i> .
16:23:41	149- Então, o que falta?	
16:24:29		150- Antonio diz <i>não sei que letra é</i> .
16:24:58	151-Como as crianças ficaram caladas. Que tal a gente botar um /r/ aqui no meio. Vamos ler agora /co-bra/. E agora, ficou igual a palavra?	
16:25:54		152-Enio diz <i>ficou</i> .
16:27:32	153-Então, escrevam na folha.	
16:28:41		154-As crianças passaram a escrever a palavra cobra.

Neste fragmento, continuamos a escrita, agora com a palavra cobra. O limite [ZML] é estabelecido pela palavra cobra. Para orientar o objetivo da escrita no aqui/agora, mostramos o fantoche, utilizando a mesma estratégia anterior da lacuna, metacomunicando com a apresentação do fantoche, que esperávamos a resposta das crianças. As crianças estavam já estavam mais engajadas na atividade, fomos mais diretas sem abrir mão da contribuição das crianças e mantivemos a mesma pergunta: [Como podemos escrever a palavra cobra?]. Com a experiência da palavra anterior, as crianças fizeram rapidamente a relação do segmento final [co] de macaco para escrever o início da palavra cobra [*Helena e Bruna dizem o co do macaco*]. A resposta das duas crianças foi rápida e coerente com contexto fonológico exigido. E continuamos a nossa escrita, agora faltava o [bra]. Aqui tínhamos certeza que o desafio era maior, mesmo assim procuramos não dar uma resposta totalmente pronta. Nossa opção foi por uma construção conjunta [Queremos completar a palavra cobra. Falta o /bra/. Quando falamos [bra] a gente escuta que letra?]. Uma das crianças arrisca e cita que é o /b/. Confirmamos com elogio a sua participação. Em seguida, outra criança arrisca o /a/. Aceitamos as duas sugestões, deixando um pequeno espaço entre as duas letras sugeridas e escrevemos [cob...a]. Passamos à leitura a fim de que as crianças percebessem o espaço vazio entre as letras sugeridas para finalizar a palavra [Vamos ler agora. [cob...a] /coba/ é igual a cobra?] Logo perceberam na leitura que a escrita ainda não correspondia à escrita desejada. Por outro lado, percebemos que as crianças chegaram em seu limite. Então, interferimos diretamente colocando o [r] no espaço vazio da escrita [cob...a] [*Como as crianças ficaram caladas. Que tal a gente botar um /r/ aqui no meio. Vamos ler agora. /co-bra/ E agora ficou*

igual a palavra?] Com a confirmação de uma das crianças, foram solicitados a escrever individualmente na folha.

10º Episódio: Escrita Coletiva de um Bilhete ao Papai Noel (SE 30/11)

A escrita deste texto ocorreu na 10ª SE (30/11), a partir da proposta da mediadora a fim de trabalhar o gênero textual do bilhete. A proposta não surgiu diretamente das crianças, mas entendemos que esse tipo de escrita é particularmente importante para as crianças perceberem os usos e funções da linguagem escrita. Com isto, procuramos promover a participação ativa das crianças na escolha do destinatário e conteúdo, tornando uma escrita significativa para elas. Inicialmente, exploramos a experiência das crianças com este tipo de comunicação escrita, sua função, usos e a organização do texto oralmente. Durante a escrita, percebemos que as crianças, apesar da pouca experiência com este gênero textual, surpreenderam na estruturação do texto e da escrita propriamente dita. Entretanto, a nossa análise focalizou o processo interativo entre pesquisadora e crianças e as estratégias utilizadas na construção do texto. Para evitar longa transcrição analisaremos aqui dois trechos iniciais e o final do episódio. A seguir, apresentamos o episódio da escrita.

Este texto foi construído de forma coletiva na 10ª SE (30/11) que iniciou às . As crianças foram convidadas para sentar à mesa formando um único grupo em frente ao quadro de giz. Inicialmente construímos oralmente o conceito do gênero textual do bilhete, sua função, usos o destinatário e o conteúdo com as crianças.		
EscT (bilhete) 14:50:12	17-(...) Alguém aqui já escreveu um bilhete?	
14:53:01		18-As crianças responderam - Nãããããããã.
14:53:45	19-Mas já ouviram falar em bilhete? O que vocês imaginam para que serve o bilhete, alguém sabe?	
14:53:51		20-Alberto - para dizer alguma coisa. Ontem a tia mandou um bilhete. A mamãe falou que tem reunião.
14:54:23	21-Olha aí gente. O bilhete serve para comunicar alguma coisa a outra pessoa que a gente não pode falar diretamente com a outra pessoa. Como por exemplo, o bilhete que vocês levaram ontem para casa. Então, vamos escrever um bilhete? Para quem, vocês podem escolher? Para as crianças que estuda nesta escola pela manhã? Para o pessoal que estuda a noite? Para tia Creuza? Para Tia Ivonete que não ta vindo dar aula?	
14:56:26		22-Helena diz a gente pode escolher pra outra pessoa?
14:57:46	23-Vamos ver se as outras crianças querem escrever para esta pessoa que você pensou.	
14:58:23		24-Helena - Papai Noel?
14:59:18	25-Não precisou falar nada mais.	
15:01:12		26-Antonio, Enio, Lucio, Bia, Ana e Sandra concordaram logo com a idéia.
15:02:43		27-Enio já foi adiantando-se dizendo que é para ele trazer um presente.
15:03:52	28-O conteúdo do bilhete está quase	

	pronto pelo jeito. Mesmo assim, instigamos as crianças. O que vamos falar para o Papai Noel?	
15:04:21		29-Lucio diz quero que traga um presente pra mim.
15:05:32		30- Enio vou pedi um presente.
15:06:19	31-Vocês concordam que o conteúdo pode ser este. Então, como podemos escrever? Como posso escrever o que vocês estão falando.	
15:07:12		32-Bia - tia você escreve assim. Papai Noel, no dia de Natal, quero ganhar um presente. Traga um bem bonito.
15:08:32	33-Gente, pode ser assim como a Bia está falando? Fala novamente Bia.	
15:09:06		34-Bia repete.
15:09:23	35-Vamos ampliar o texto para todo mundo. A Bia disse só pra ela. Vamos, colocar todo mundo no bilhete, senão Papai Noel só vai trazer presente para Bia, não é?	
15:10:45		36-As demais crianças aceitaram o texto do bilhete.
<p>A mediadora começou levantando o conhecimento prévio das crianças sobre o gênero textual do bilhete. Apesar da pouca experiência com este gênero textual da turma, Alberto lembrou-se de um contexto interessante do uso do bilhete, uma vez que tal experiência foi compartilhada por todos ali. Excelente relação trazida para o contexto da atividade proposta no aqui/agora quando o objetivo era explorar o conceito de bilhete, seus usos e funções [<i>para dizer alguma coisa. Ontem a tia mandou um bilhete. A mamãe falou (mãe) que tem reunião</i>]. No turno [21], reafirmamos o conceito de bilhete com as crianças, acrescentando a noção de que o bilhete é uma ferramenta que pode mediar a comunicação entre pessoas em uma prática sociocultural de escrita. Propomos que a escolha do destinatário e do conteúdo podia ser feita por eles, visando uma participação mais ativa. Ao mesmo tempo, fiz algumas sugestões do destinatário. Entretanto, nos mantivemos aberta à outras possibilidades que podiam ser também ricas. Em seguida, Helena propôs novo destinatário, o papai Noel [<i>Papai Noel?</i>]. As nossas sugestões tiveram a finalidade de promover a escrita das crianças para um destinatário conhecido, o qual pudesse dar uma resposta escrita [ZPA], tornando uma comunicação real. Foi possível analisar que a escolha feita pelas crianças interferiu na organização textual de forma positiva e extremamente rápida como pode ser observado nos turnos [27, 29 e 30] [<i>Enio já foi adiantando-se dizendo que é para ele trazer um presente</i>]. A proposta do conteúdo de Enio foi acatada por toda turma. No turno [31], nos dirigimos à mediação da organização textual propriamente dita [<i>Vocês concordam que o conteúdo pode ser este. Então, como podemos escrever? Como posso escrever o que vocês estão falando</i>], criando uma lacuna para ser complementada por elas e ao mesmo tempo, procuramos mostrar às crianças que o conteúdo oral formulado por elas podia ser escrito [<i>tia você escreve assim, Papai Noel, no dia de Natal, quero ganhar um presente. Traga um bem bonito</i>]. No [35], propomos a adequação do conteúdo do texto para incluir toda a turma [ZML/ZPA], utilizando expressões redundantes e a convergência de objetivos [<i>Vamos ampliar o texto para todo mundo. A Bia disse só pra ela. Vamos colocar todo mundo no bilhete, senão Papai Noel só vai trazer presente para Bia, não é?</i>]. As crianças concordaram com os ajustes propostos. A seguir passamos a escrita do texto no fragmento a seguir.</p>		
15:11:34	37-Agora vamos escrever. Como podemos escrever Papai Noel? Qual a primeira letra de papai	
15:12:34		38-Antonio - escreve aí tia, pa – pa. Um p com um a
15:13:54	39-Escrevemos papa, falta o que?	

15:14:43		40-Bruna diz pa - pa - i. Falta o i, aponta o i que está no alfabeto exposto na sala de aula.
15:15:24	41-Então juntei o [i] ficou papai. Vamos escrever agora o Noel.	
15:16:19		42-As crianças conseguem dizer só o N (só a primeira letra).
15:17:43	43-Escrivi o N e falta mais o quê? Como podemos completar o Noel? Papai Noel com ajuda de todo mundo, vamos... crianças.	
15:18:19		44- Bia diz falta o /o/.
15:19:31	45- Agora já tem o No. O que falta para completar Noel	
15:20:10		46-Antonio diz falta o /e/ e /u/. No- eu. Falta o /e/ /u/.
15:21:01	47-Então, veja como o Antonio completou Noeu. Vamos ler? Noeu. É assim.?	
15:22:09		48-Alberto - é Noel não sei ta..... (não diz mais nada)
15:23:37	49-Vamos trocar o /u/ por /l/ E podemos ler agora Noel	
15:24:51		50- Silvio - é assim.
15:25:12		51- Sandra pergunta tem é um l no final, tia?
15:26:34	52-Tem. Algumas palavras têm um l no final, mas lemos com o som de /u/. Agora vamos continuar escrevendo no dia do Natal. Como podemos escrever essas palavras?	
15:27:32		53-Antonio diz bota aí tia, o n igual a este aqui (aponta o alfabeto o /n/ e o /u/
15:28:23	54-Será que é assim /nu/	
15:28:59		55-Bia e Ana - dizem é
15:29:41	56-Está certo, mas vamos trocar só /u/ por /o/ Vamos escrever dia agora.	
15:30:13		57- Jorge diz começa com /d/
15:31:43	58-Começa com /d/ mesmo. Agora vamos completar d - i - a	
15:32:45		59-Antonio diz é um /i/ e a, não é tia?
15:33:38	60-Iso mesmo. Vamos completar com o que Antonio disse /dia/. Vamos agora escrever o /i/	
15:34:02		61-Sandra diz é /d/ que o Antonio falou mais um /o/
15:35:42	62-É como Antonio falou mesmo. Vocês já sabem tudo isso. Ta vendo como já estão escrevendo! Vamos escrever agora Natal.	
15:37:34		63-Helena diz é um n - a - t - a - u.
15:38:36	64-Vamos escrever o que Helena falou. Natau é assim mesmo?	
15:39:51		65-As crianças olham e ficam caladas.
15:39:07	66-É assim ou não é? O que vocês não concordam?	
15:40:21		67-Alberto - acho que tem mais coisa.
15:41:45		68-Enio vai à outra sala e olha um cartaz Pergunta a professora e volta dizendo, tia, ali não é o /u/ é o um desse aqui. Aponta o /l/ do alfabeto.
15:43:25	69-Como você descobriu assim tão rápido, Enio?	

15:44:19		70-Ah...perguntei pra tia lá na outra sala.
15:45:34	71-Isso mesmo Enio, você foi pesquisar como era a palavra? É assim mesmo Natal tem um /l/ final? Vamos ler o que já escrevemos Papai Noel, no dia de Natal. Como podemos escrever nós queremos ganhar um presente?	
<p>Neste fragmento, passamos à mediação da escrita do texto conjuntamente [ZPA]. O texto do bilhete aqui/agora é o limite [ZML] colocado pela mediadora. Propomos à escrita da primeira palavra, promovendo a participação ativa das crianças, lançando a pergunta sobre a letra inicial de Papai Noel para a turma [<i>Como podemos escrever Papai Noel? Qual a primeira letra de papai?</i>]. As crianças engajaram-se na atividade com respostas coerentes como pode ser observado nos turnos [38 e 40] dispostos a escrever [escreve aí tia, pa – pa. Um p com um a]. Logo em seguida, outra criança completa a palavra, sem interferência da mediadora [<i>Bruna diz pa - pa - i. Falta o i, aponta o i que está no alfabeto exposto na sala de aula</i>]. Propomos à escrita da palavra Noel. As crianças, inicialmente, responderam apenas a letra inicial da palavra, mas continuamos instigando-as a refletir sobre o segmento que faltava ao mesmo tempo, procuramos engajar todas as crianças na atividade [<i>Como podemos completar o Noel, com ajuda de todo mundo? Vamos... crianças</i>]. A escrita do segmento final da palavra Noel foi bastante interessante [<i>Então, veja como o Antonio completou Noeu. Vamos ler? Noeu. É assim?</i>] Aqui, tivemos a oportunidade de guiar a escrita deste segmento final, oferecendo o auxílio mais diretamente às crianças, propondo a troca do [u] pelo [l] (<i>Scaffolding</i>). Tal troca de letras chamou atenção de uma das crianças [<i>Sandra pergunta tem é um l no final, tia?</i>], procuramos responder seu questionamento de forma que compreendesse, utilizando a estratégia da análise fonética/fonológica. Passamos à escrita do trecho: no dia de Natal, Para tal solicitamos a participação das crianças, uma delas respondeu tal solicitação, buscando apoio no alfabeto exposto na sala [<i>Antonio diz bota aí tia, o n igual a este aqui (aponta o alfabeto o /n/ e o /u/)</i>]. No turno [56], tivemos mais uma oportunidade de auxiliar as crianças mais diretamente na escrita do segmento [nu], utilizando a estratégia de trocar o [u] pelo [o]. No turno [62], procuramos promover participação ativa das crianças na escrita do texto [ZPA], utilizando estratégias de reconhecimento da capacidade de escrever e elogios às crianças [<i>É como Antonio falou mesmo. Vocês já sabem tudo isso. Ta vendo como já estão escrevendo!</i>] Passamos à escrita da palavra, Natal. Este momento foi bastante interessante. Uma das crianças propôs a escrita da palavra toda, mencionando letra por letra. Transcrevemos literalmente a fala de Helena [<i>é um n – a – t – a – u</i>]. Solicitamos a confirmação das crianças, uma delas dá uma sugestão vaga. A outra (Enio) volta da sala vizinha com a solução bastante explicativa e correta [<i>tia, ali não é o /u/ é o um desse aqui. Aponta o /l/ do alfabeto</i>]. Acatamos a sugestão de Enio, mas instigamos, ainda, o contexto da resolução de problema [<i>Enio vai à outra sala, olha um cartaz e pergunta para professora</i>]. Elogiamos a iniciativa de Enio para solucionar o problema da palavra Natal.</p>		

No fragmento a seguir, escrevemos o trecho “nós queremos ganhar um presente”, utilizando as mesmas estratégias já mencionadas anteriormente, investindo na participação ativa das crianças, portanto, sem abrir mão da construção conjuntamente do texto, quando foi necessário, guiamos mais diretamente a escrita, auxiliando as crianças na resolução de problemas. A análise suprimida, aqui, corresponde aos turnos [71 e 101] com o objetivo de evitar transcrição muito longa e repetições desnecessárias. O episódio completo pode ser encontrado no Sumário – (anexo 9). A seguir, analisaremos o fragmento final do deste episódio, destacando a composição completa do texto. A imagem da escrita deste texto feita por uma das crianças pode ver vista na imagem do livro incluído neste capítulo.

16:19:23	102-Vamos ler tudo que escrevemos? “Papai Noel, no dia de Natal, queremos ganhar um presente”. Olha que legal que ficou o texto!	
----------	---	--

16:20:19		103-Todas as crianças leram juntos...
16:21:34	104-Quando terminamos a leitura. Pedimos que escrevessem o texto do quadro de giz na folha.	
Neste fragmento, procuramos mediar a leitura do texto completo com as crianças para perceberem a escrita como um todo e ao mesmo tempo promover o reconhecimento/elogios à produção textual construída por todos. [“Papai Noel, no dia de Natal queremos ganhar um presente”]. Em seguida, as crianças passaram à escrita do texto para compor mais uma das páginas do livro, negociado como produto final do trabalho das SEs.		

Discussão do 9º e 10º Episódios

Nestes episódios analisados, procuramos mediar a escrita de palavras e do texto de forma coletiva, devido a resistência apontada pelas crianças desde o início deste estudo, como um momento especial de interlocução e interação entre a pesquisadora e crianças, visando o cumprimento da meta comum, a co-construção da leitura e escrita. Ao mesmo tempo, procuramos promover a vivência das crianças em uma experiência positiva de escrita, possibilitando internalizarem a crença de que eram capazes de contribuir de forma significativa nestas produções textuais. A escrita, aqui, não foi vista apenas como um produto de conhecimento meramente escolar distante de seus produtores, mas uma forma de linguagem, constitutiva do conhecimento na interação com o outro, desvelando suas várias possibilidades de usos e funções da linguagem na vida cotidiana, como destaca Smolka (2001). A autora afirma que é no movimento das interações sociais e nos espaços das interlocuções, que a linguagem ganha sentido, “se transforma, se constrói como conhecimento humano” (p. 45), provocando uma mudança no desenvolvimento individual e cultural da criança.

O que vale ressaltar nestes episódios é que procuramos, em todos os momentos, metacomunicar às crianças que acreditávamos na capacidade delas de escreverem, portanto, não sugerimos a escrita de textos prontos e acabados, com os quais tivessem apenas como tarefa reproduzir por meio de cópias. Ao contrário, buscamos desafiar-las, possibilitando momentos de descobertas de si mesmo, da linguagem como ferramenta constituidora do sujeito e da relação com o outro e, ainda, da construção da interação entre o seu conhecimento prévio e o novo conteúdo (escrita de palavras e do texto), considerando que na prática pedagógica vivida nesta instituição a ação de treinar, memorizar e copiar corretamente, atendendo a um padrão idealizado eram aspectos valorizados que orientavam metodologicamente a aprendizagem da escrita.

Cabe destacar que a nossa opção de trabalhar a escrita das palavras e do texto, utilizando a análise fonética/fonológica merece uma explicação. Como o nosso interesse era de contribuir com o encorajamento das crianças para ultrapassarem o desenvolvimento real da escrita de letras e sílabas isoladas, o caminho encontrado por nós, neste momento, foi trabalhar a formação das crianças a partir do que já tinham construído como aprendizado da escrita e guiá-las em atividades embasadas na concepção de linguagem como constituída na/pela escrita, buscando estabelecer uma ponte entre a experiência vivida e o novo conteúdo. Isto é, a construção ativa da escrita de palavras e textos.

Vale ressaltar, ainda, que na escrita do texto, mais especificamente, a estratégia de possibilitar às crianças escolherem o destinatário do bilhete, pode ser analisado como uma estratégia de engajar as crianças ativamente na atividade e ao mesmo tempo, pudessem internalizar que a escrita é uma resolução de problema como destaca Moll, no prefácio da obra *Vygotsky e a educação*, publicada em 1996. Além de internalizarem a escrita para si como um problema ser resolvido, essa apropriação deveria ser vista por elas como uma atividade prazerosa e produtiva, como observamos, nos diversos momentos da experiência de escrita coletiva deste estudo em que as crianças demonstraram autonomia e segurança em suas proposições, como destaca Vigotski (1998), “ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida das crianças (...), da mesma maneira, como, por exemplo, a fala” (p.156). O autor ressalta que a aprendizagem da leitura e escrita exige a

mesma capacidade para aprender a falar. Portanto, da mesma forma que as crianças “aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e escrever” (p.156). Isto é, a partir da necessidade de resolverem problemas importantes para elas.

Neste sentido, consideramos que esse estilo de mediação pode ser visto como uma contribuição significativa na co-construção da leitura e escrita na educação infantil. É possível analisar, nestes episódios, que tais atividades contribuíram de forma positiva na co-construção da leitura e escrita nesta turma de educação infantil, evidenciando que as crianças constroem seus conhecimentos sobre a língua escrita em espaços mais amplos que o ensino da sala de aula, autorizado pelo professor. Vigotski e Luria (2006) destacam que a aprendizagem da escrita é um processo extremamente complexo quando afirmam que (...) durante os primeiros anos de desenvolvimento infantil, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho da escrita, técnicas que a capacitam e que a tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita (p. 143-144).

Em análise comparativa com a sondagem inicial da leitura e escrita realizada no início do estudo, é possível afirmar que o grupo de crianças internalizou, neste processo, importantes conhecimentos para a co-construção da leitura e escrita. Dentre eles, podemos destacar os seguintes conhecimentos:

- a escrita em nosso código é registrada de cima para baixo e da esquerda para a direita com letras do alfabeto e não mais com desenhos, números ou traços não-diferenciados;

- a escrita serve para registrar a fala, e, ainda, comunicar ao outro ausente, nossas idéias. Por exemplo, na escrita coletiva do bilhete, uma das crianças propôs uma idéia e as demais apoiaram. *“tia você escreve assim. Papai Noel, no dia de Natal, quero ganhar um presente. Traga um bem bonito”*. O exemplo sinaliza que as crianças compreenderam que a escrita serve para grafar de maneira mais estável o que se emite de forma verbal. E ao mesmo tempo serve para comunicar idéias e desejos ao outro ausente. Isto é, compreenderam que uma das funções sociais da escrita é a comunicação;

- a relação entre fonemas e grafemas para realizar a escrita. Por exemplo, na produção de um dos textos coletivos, o da escrita de palavras.

Pq: *Como podemos escrever a palavra macaco?*

Cr: *é o /m/ com o /a /.*

Pq: *Então, pode ser assim [ma]. Agora como podemos escrever o /ca/?*

Cr: *É o /ca/.*

Pq: *Vamos ler /maca/ E o /co/ como pode ser escrito?*

Cr: *é o /c/ mais o /o/.*

P: *Vamos ler a palavra inteira [macaco].*

- Selecionar tópicos importantes de um texto para recontar a história ouvida, na qual reelabora as mensagens;

- a distinção entre texto e ilustrações.

De modo mais específico, podemos afirmar que embora em níveis diferentes as crianças co-construíram individualmente conhecimentos sobre a leitura e escrita. Dentre estes conhecimentos, podemos destacar alguns que ficaram mais evidentes com cada criança.

Lucio

No início do estudo, Lucio apenas reconhecia o nome próprio. Para registrar as palavras na sondagem inicial da leitura e escrita utilizou uma escrita topográfica como auxílio da memória e registros não diferenciados (Luria, 2006). Isto é, usou um desenho e seqüências diferentes de letras basicamente as de seu nome. Algumas em posições invertidas ($\Gamma \cap C A S$)

para registrar palavras diferentes. Declarou que não gostava de ler e nem de escrever. Ao final do estudo, Lucio expressou atitudes bastante diferentes em relação à leitura e escrita, construindo comportamentos típicos de um leitor eficiente.

Sua mãe, Claudiana, na primeira entrevista, expôs que até aquele momento nunca tinha conseguido ler nenhum livro de história para seu filho. Suas tentativas foram em vão. Ele mostrava-se impaciente para ouvir qualquer leitura. Segundo Claudiana, Lucio dizia que *“já sabia tudo daqueles livros e logo em seguida pegou seus brinquedos e passou a brincar em outro lugar”*.

Na sala de aula, a professora expressou, também, que Lucio não demonstrava interesse para aprender. Para ele terminar as atividades em sala de aula, frequentemente, a professora o colocava em sua mesa, dando uma atenção redobrada.

Durante as SEs realizadas no SPHC, nos momentos das leituras compartilhadas, Lucio começou a solicitar à mediadora que emprestasse os livros para manuseá-los após a leitura. Por exemplo, *“depois eu posso pegar o livro?”* (SE 3 (21/10)). Tais solicitações foram atendidas prontamente. E Lucio começou a mudar sua postura em relação à leitura. Isto é, passou a demonstrar interesse em realizar as atividades propostas nas SEs. Por exemplo, contou individualmente, na SE 5, a história do livro *“A dama e o vagabundo”*. Nesta atividade, produziu um novo texto coerente, utilizando partes essenciais e organizando-o com início, meio e fim, ao mesmo tempo, preservou elementos importantes da história original. Na avaliação com as famílias sobre o SPBL, Claudiana relatou as mudanças de atitudes percebidas em Lucio relacionadas à leitura e à escola. Com os livros da Bolsa de Leitura, eu

“(…) tinha de ler o livro duas ou três vezes pra ele. Senão ele não me deixava em paz. No dia de devolver a bolsa, ele não queria, eu explicava, se você levar (a bolsa) vai trazer outro livro diferente, aí leio pra você. Depois que eu lia, ele ficava olhando o livro, não soltava. (...) Até o pai dele sentiu a diferença. Agora quando (pai) pergunta a letra de uma coisa escrita ele responde ao pai direitinho”.

Na última entrevista com a professora, após o encerramento do SPHC, ela ressaltou, também, a mudança da criança em relação à escola. Isto é, *“ele descobriu os livros, agora ele é outro”*. Em contato com a mãe da criança nos dois anos posteriores ao estudo, ela confirmou que o interesse de Lucio pela leitura e pela escola vem crescendo dia-a-dia. O filho, por iniciativa própria, procura os livros na biblioteca da escola e leva dois a três exemplares por semana para casa. Com isto, ele tem recebido elogios tanto da professora quanto da auxiliar de biblioteca como uma das crianças que mais lê na turma. Ao chegar a casa com os livros, a mãe lê junto com o filho, uma vez que ele está em processo de alfabetização, mas não consegue ler o texto sozinho com fluência. Além disso, ele tem assumido as tarefas da escola e o cuidado com os livros com responsabilidade. Neste sentido, o desenvolvimento de Lucio neste estudo foi bastante positivo e significativo.

Silvio

Silvio, no início do estudo, afirmou que gostava de ler e escrever um pouco. Tem experiência de ouvir a leitura pública nas atividades da igreja que participa com seus pais. *“Fico escutando as pessoas lá da igreja, ler”*. Na sondagem inicial da leitura e escrita, ele escreveu o nome próprio corretamente e sem modelo. Entretanto, assimilou tal modelo de forma externa, como destaca Luria (2006). No registro das palavras utilizou, como a maioria das crianças, uma escrita simbólica com registros diferenciados. Isto é, usou sequências com letras diferentes para grafar palavras diferentes, resultando em uma escrita sem relação convencional com as palavras. Ao final do estudo, Silvio demonstrou que identificava todas as letras do alfabeto, o nome dos colegas, a partir do jogo de bingo e do autor Betinho de Souza na obra *Zerópei*, quando participou da atividade de leitura na SE 8 (18/11). Nesta oportunidade, leu corretamente o título em dupla com outro colega *“tamos com a história da Zeropéia”*. Quando o grupo foi convidado pela mediadora para opinar sobre um dos eventos de leitura da fábula *A cigarra e a formiga* (SE 6 9/11). Isto é, *“se a formiga deixaria a cigarra entrar em sua casa?”* Silvio colaborou dizendo que *“a formiga tá brava e não vai deixar”*. É possível avaliar que Silvio teve uma participação ativa também nas leituras, inclusive na

história do livro *Você Troca?* Que inicialmente não queria trocar nenhum dos quadros propostos pela autora. Outra atividade que demonstrou bastante aceitação foi o recorte de letras e gravuras na produção do livro no SPHC, quando escreveu o nome de um dos colegas.

Helena

No início do estudo, Helena, como Lucio, apenas reconhecia o nome próprio e quando o escreveu na sondagem inicial da leitura e escrita, a pesar de escrever todas as letras corretamente, registrou da direita para a esquerda. Na escrita das palavras, realizou uma escrita simbólica com registros diferenciados. Isto é, usou seqüências com letras diferentes para grafar palavras diferentes, o que resultou em uma escrita arbitrária. Ao final do estudo, Helena co-construiu novo desenvolvimento em relação à leitura e escrita. Um dos elementos que mais contribuiu para sua aprendizagem foi a motivação e a curiosidade. Helena participava ativamente das brincadeiras de escolinha com as crianças da vizinhança e demonstrou que internalizou a escrita de seu nome, relacionando fonemas e grafemas corretamente. Recontou histórias com início, meio e fim, preservando elementos essenciais do texto original. Por exemplo, personagens, enredo da trama, como em seu relato na SE 11 (04/12) sobre o texto “*Você sabe a língua do papagaio?*”. Assumiu nesta atividade a postura de contadora de história. Isto é, havia de sua parte a preocupação com os ouvintes. Por isso, ao recontar virava o livro para os colegas acompanharem as ilustrações. Durante a negociação dos dados fundamentais da história *Chapeuzinho Vermelho*, Helena, a partir do título, introduziu novo tema para discussão, a grafia de palavras começadas pela letra C. Neste episódio, ela buscou estabelecer a relação com o conteúdo aprendido em uma das aulas da professora ao título da história. Tal relação é de fundamental importância para a co-construção da leitura e escrita. Na SE 8, Helena identificou corretamente o título da obra *A galinha dos ovos de ouro*, escrita por Braguinha, adaptada por Fernanda Lopes de Almeida.

Helena participou ativamente, também, na escrita dos textos coletivos. Sugeriu o Papai Noel como destinatário do bilhete e colaborou com a escrita da palavra Natal. Apenas trocou a letra final /l/ por /u/. A troca dessa letra é bastante compreensível, uma vez que a criança apoiou-se no princípio fonético e o que escutou foi /u/ e não /l/.

Jorge

Jorge, na sondagem inicial da leitura e escrita, declarou que gostava de ler e escrever, registrou seu nome corretamente e sem modelo. Entretanto, assimilou este registro de forma externa, como destaca Luria (2006). No registro das palavras utilizou, como a maioria das crianças, uma escrita simbólica com registros diferenciados. Isto é, usou seqüências com letras diferentes para grafar palavras diferentes, mas as palavras não foram representadas convencionalmente. Durante o SPHC, Jorge demonstrou interesse por diversas atividades. Dentre elas, a do relato e a compreensão do texto por meio do desenho da parte que mais gostou da história. Acompanhando sua produção, percebemos que procurava ser fiel em seu desenho à ilustração do livro. Nas atividades de escrita coletiva, colaborou ativamente com o texto escrito das palavras.

Bia

Bia vivenciava, nesta instituição, sua primeira experiência escolar. Ao ingressar já escrevia seu nome sem modelo, faltando apenas a última letra. Tal aprendizagem ocorreu na brincadeira de escolinha com suas irmãs mais velhas. Afirmou que gostava de ler e escrever. Na escrita das palavras utilizou, como a maioria das crianças, uma escrita simbólica com registros diferenciados. Isto é, usou seqüências com letras diferentes para grafar palavras diferentes. Entretanto as seqüências eram as mesmas, alterando a ordem de uma de um grupo pequeno de letras. Por exemplo, na palavra tubarão, registrou a seqüência “*O R L E F*” e o

nome de sua irmã, Catia, escreveu “K O R L E F”. Isto é, acrescentou apenas a letra /K/ para diferenciar da seqüência anterior.

Ao final do estudo, Bia conseguiu internalizar seu nome completo, relacionando os fonemas ao grafemas corretamente. Participou ativamente das leituras compartilhadas das obras utilizadas no SPHC, realizando a compreensão do texto desde a primeira SE (19/10), quando representou a cobra como um dos animais mais interessantes da história *A Menina e o elefante*. Poucas crianças estabeleceram esta relação na primeira SE (19/10). Identificou e leu, ainda, o título da obra *Chapeuzinho Vermelho* na SE 8 (18/11). Seu relato na SE 11 (04/12) foi sobre a obra *Macaquinhos*, resultando em um texto interessante com início, meio e fim, guardando a relação com a trama da história ouvida. Na escrita dos textos coletivos, sua colaboração foi durante todo o processo, principalmente, na organização do conteúdo do texto do bilhete ao Papai Noel.

Alberto

Na sondagem inicial da leitura e escrita, Alberto revelou que gostava de ler e escrever, pois sua mãe lia revista para ele. E quando o pai o visitava, recontava as histórias das revistas. Tem o nome composto se propôs escrever os dois, mas só conseguiu escrever corretamente o primeiro. Afirmou que até aquele momento, aprendeu escrever algumas letras que não sabia. Por exemplo, “A, B, C e G”. No registro das palavras, prontificou-se a escrever o nome de suas brincadeiras prediletas. Escreveu com registros diferenciados o nome de cinco delas. Registrou a palavra “pic-pega” com a seguinte seqüência “G P F I N I T L” e a palavra polícia-ladrão, “R E ɾ^L P F B I”. Isto é, usou seqüências de letras diferentes para grafar palavras diferentes, mas não as representou, ainda, de acordo com a ortografia convencional do nosso código lingüístico.

Ao final do estudo, Alberto apresentou diversas mudanças no desenvolvimento da leitura e escrita. Uma delas foi a capacidade de interpretar o texto por meio do desenho. Na primeira SE (19/10), semelhante a Bia, representou a parte da história que mais gostou com o trecho que aparece a cobra no zoológico, delimitando até o seu tamanho. Na SE 3 (21/10), fez o relato individual bem interessante, utilizando início, meio e finalizando com uma das fronteiras da narrativa “*foi um final feliz*”, demonstrando boa compreensão do texto. Durante as atividades de leitura, ele buscava responder aos questionamentos solicitados pela mediadora e ao mesmo tempo fazia perguntas interessantes para a idade dele. Por exemplo, “*Tia, é verdade tia, que tem galinha que bota ovo de ouro?*” (SE 8 - 18/11) ou “*Tia, vagabundo é quem mora na rua, não trabalha*” (SE 5 - 4/11). Seu último questionamento é marcado por orientações para crenças da cultura em que está inserido. Vagabundo é uma pessoa que não está inserida no contexto produtivo, portanto, não tem direitos de moradia garantidos. Na escrita, Alberto colaborou de forma significativa com os textos produzidos coletivamente.

Antonio

Antonio convive com um ambiente em seu lar bastante diferente da maioria das crianças deste estudo. Não tem acesso a materiais de leitura ou escrita. Por exemplo, lápis, papel ou livros usados. O único suporte é o jornal que vez ou outra seu pai traz do trabalho. Entretanto, na sondagem inicial da leitura, escreveu seu nome. Diz que até aquele momento, aprendeu escrever algumas letras, mas gostava de ler e escrever. No registro das palavras decidiu escrever, também, palavras relacionadas à suas brincadeiras. Escreveu com registros diferenciados, as seguintes brincadeiras pega-pega “A E M L F R L N” e esconde-esconde “E I M N L F R L M”. Sua escrita representou na categorização de Luria, (2006), uma escrita simbólica com registros diferenciados. Isto é, seqüências com letras diferentes para grafar palavras diferentes, embora, utilize quase as mesmas letras. Uma das atividades que Antonio identificou-se foi a do relato. Na SE 11 (04/12), recontou a história *João e o pé de feijão*, a partir da qual construiu um novo texto, com início, formulando dois problemas. No

desenvolvimento da história, construiu a resolução desses problemas. Tal elaboração é fundamental, segundo Vigotski (1998); Zumthor (1993) e Michaels (1991) para a co-construção da leitura e escrita em crianças pequenas.

Enio

Enio, como a Sandra, tinha acesso a livros de literatura infantil em casa e sua irmã que era professora lia com frequência para ele, transformando os momentos de leitura em espaços de entretenimento para ambos. Na sondagem inicial da leitura e escrita, Enio escreveu seu primeiro nome próprio ainda incompleto. No registro dos nomes de suas primas, Isabele e Gabriele (gêmeas), utilizou como a maioria das crianças uma escrita simbólica com registros diferenciados. Isto é, usou seqüências com letras diferentes para grafar palavras diferentes, porém, estas seqüências foram bastante semelhantes e ainda utilizou o número um nas duas seqüências, o que resultou em uma escrita sem relação como registro convencional. Por exemplo, registrou a palavra “Isabele” com a seguinte seqüência “S A O 1 L” e para a palavra Gabriele, “A O 1 I L”. É possível ao final do estudo, constatar que Enio co-construiu passos importantes para o domínio da leitura e escrita. Participou ativamente das leituras compartilhadas. Por exemplo, na introdução da leitura da obra *Zeropéia*, quando a mediadora propõe a construção do significado da palavra Zeropéia, ele significa que é “*porque ela não tem pé*”. Outra construção significativa foi quando Enio externalizou seu conhecimento sobre o seu nascimento opondo, inclusive às orientações para crenças de sua mãe. Quando a mediadora solicitou às crianças que contassem como foi sua chegada na família (SE 1 19/10). Enio no primeiro momento expôs sobre seu nascimento com base na conversa com a mãe. Ao ser questionado pelo colega, esclareceu que a fala anterior pertencia a sua mãe. Ele já pensava diferente. Veja o fragmento a seguir que ilustra esta análise:

Enio: “Minha mãe disse que a cegonha me trouxe e jogou em cima da cama. Aí fui ser seu filho”

Colega: “*não é a cegonha. A gente fica na barriga da mãe...*”

Enio: “*Eu sei. Minha mãe é que falou isto. Eu sei, as gêmeas tava na barriga da mãe delas. Um dia foi no hospital e elas tinha saído*”.

No esclarecimento ao colega, Enio demonstrou a co-construção do conhecimento científico em relação ao nascimento humano corretamente. E ainda defendeu-se com muita habilidade perante os colegas. Em relação à escrita, demonstrou que identificava todas as letras do alfabeto, o nome dos colegas. No momento da escrita da palavra Natal, no bilhete ao Papai Noel. Helena falou a palavra inteira, mas tinha trocado o /l/ final por /u/. Com a instigação da mediadora em relação à escrita da palavra, Enio teve a iniciativa de ir à outra sala solicitar ajuda da outra professora. É possível avaliar que apesar de Enio conviver em casa com um ambiente alfabetizador, durante o SPHC, co-construiu passos importantes para a co-construção da leitura e escrita.

Bruna

Bruna ingressou na instituição no segundo semestre, portanto, não participou da sondagem inicial da leitura e escrita com o grupo. Quando iniciou nesta turma apenas reconhecia o seu nome. Ao final do estudo, conseguiu identificar todas as letras do alfabeto. Apesar da timidez, participou das leituras, respondendo a alguns questionamentos da mediadora durante os momentos da introdução à leitura. Por exemplo, o que você está vendo na capa do livro? (Chapeuzinho Vermelho) “*To vendo uma menina*” e conseguiu opinar quanto ao dia da devolução da bolsa de leitura propondo o retorno para o dia seguinte. Nos momentos da compreensão do texto por meio do desenho, ela ficava bastante concentrada, trabalhando os detalhes com o máximo de perfeição para sua idade.

Ana

A criança mais nova do gupo. Como era bastante alegre, o grupo apoiava no que diz respeito à auxiliá-la quando tinha qualquer dúvida. Entretanto, apesar da pouca idade, Ana participava de todas as atividades normalmente. Na sondagem inicial da leitura e escrita, escreveu *como um brinquedo* (Luria, 2006). Isto é, Ana não demonstrou nenhuma preocupação em relacionar sua escrita à convenção do código, apenas imitou o modelo de adulto.

Ao final do estudo, já conseguia identificar todas as letras do alfabeto, escrever seu primeiro nome corretamente e acompanhar a leitura e escrita dos textos coletivos propostos no SPHC. Em seu relato, teve a assistência mais direcionada da pesquisadora, a qual utilizou o suporte de *scaffolding*, direcionando perguntas para orientar a organização textual.

Sandra

Sandra é uma das crianças que tem acesso a livros de literatura infantil em casa e sua mãe lia com frequência para ela. Na sondagem inicial da leitura e escrita, apesar de possuir o nome composto, escreveu apenas o primeiro corretamente e sem modelo. Entretanto, no registro das palavras utilizou seqüências com letras diferentes para grafar palavras diferentes, o que resultou em uma escrita sem relação como registro convencional, utilizando basicamente letras do seu segundo nome. Por exemplo, registrou a palavra “boneca” com a seguinte seqüência “E P I N E”. Ao final do estudo, Sandra demonstrou que identificava todas as letras do alfabeto, o nome dos colegas e do autor na introdução da leitura na SE 8 (18/11). Colaborou em responder ao questionamento do colega Alberto quando este pergunta se existe galinha que bota ovo de ouro? Sandra afirma com muita segurança que “*esta galinha não tem, é história*”. Leu corretamente o título da obra *A dama e o vagabundo* e apontou o nome do autor. Sandra demonstrou, ainda, interesse pelas leituras compartilhadas. Ao primeiro sinal de que iríamos realizar esta atividade, era a primeira ter a iniciativa de organizar as cadeiras em círculo. É possível avaliar que Sandra teve uma participação ativa também nas atividades de escritas coletivas, quando opinou sobre a produção textual em diversas oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos aspectos fundamentais da abordagem sociocultural construtivista é compreender como se dá a relação entre indivíduo e ambiente. Nesta perspectiva, Valsiner, Branco e Dantas (1997) destacam que é central entender como sujeito e cultura constituem-se mutuamente ao longo dos processos de desenvolvimento humano. Neste estudo, buscamos identificar, durante todo o processo de análise, a emergência dos processos de significação das crianças, da professora, das famílias na dinâmica das relações pedagógicas para compreender a co-construção da leitura e escrita das crianças, considerando que elas são os principais sujeitos desta análise.

É possível constatar que os significados ocorreram de diversas maneiras e em diferentes níveis e podem ser lidos e “escriturados” também em diferentes dimensões. Entretanto, buscamos analisá-los como um processo interligado e interdependente, com vistas a compreender a co-construção significada pelos sujeitos deste estudo.

O objetivo do presente estudo foi interpretar as regularidades ocorridas nos processos de co-construção da leitura e escrita de uma turma de crianças de 4 e 5 anos de idade de jardim II de educação infantil em uma instituição comunitária do Paranoá-DF. Como discutimos ao longo deste estudo, com base na perspectiva sociocultural construtivista, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido sem levar em consideração “a complexidade das interações do intra-subjetivo ao plano da cultura” (Maciel, 1996). Produzir conhecimentos consistentes sobre interações e desenvolvimento humano sem perder a coerência entre o referencial teórico e a investigação empírica tem desafiado diversos pesquisadores da Psicologia do Desenvolvimento a aprimorar a aplicação do método com vistas a dar conta de examinar essa complexidade.

Diante dos desafios mencionados, cabe, portanto, registrar algumas considerações sobre a abordagem teórico-metodológica que orientou o presente estudo. A abordagem sociocultural construtivista articulada com o método microgenético nos possibilitou construir análises interdependentes e articuladas dos processos de co-construção da leitura e escrita das crianças, embora os contextos das atividades pedagógicas tivessem ocorrido em momentos e locais diferentes. Talvez outra metodologia não nos permitisse examinar a disposição das crianças para compartilhar leituras na escola e nos lares, quando da realização do Projeto de Formação de Leitores e Escritores.

O uso de gravações em vídeo das atividades mediadas no subprojeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos nos possibilitou examinar a complexidade e a dinâmica envolvidas na dimensão interpessoal das crianças. Apesar das limitações deste tipo de registro tratadas inicialmente no capítulo da Metodologia e o trabalho gerado na análise de dados, podemos considerar esse tipo de registro em contextos interativos bastante rico, pois contribui para a elaboração de uma análise mais aprofundada, uma vez que permite o pesquisador retornar aos contextos interativos diversas vezes e realizar inúmeras leituras, possibilitando análises mais reais.

Em nosso estudo, mediamos o Projeto de Formação de Leitores e Escritores, composto por dois subprojetos: “A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos” (SPHC) por meio de SEs, realizadas pela pesquisadora e o subprojeto da “Bolsa de Leitura”(SPBL), realizado pelas famílias das crianças da turma pesquisada. Entretanto, antes de iniciar tais subprojetos, realizamos os procedimentos da análise documental, da sondagem inicial da leitura e escrita, entrevistas com a professora e as famílias, observações das aulas da professora, privilegiando nessas observações os contextos de atividades relacionadas à leitura e escrita.

Considerando a dinâmica histórica da instituição em que realizamos este estudo, tivemos, inicialmente, a expectativa de encontrar uma prática pedagógica mais promissora no que diz respeito à construção do conhecimento das crianças da educação infantil. Entretanto, as dificuldades que a instituição vem enfrentando, principalmente, a falta de apoio financeiro, têm interferido em sua capacidade de oferecer à comunidade uma educação infantil que atenda às exigências dos indicadores de qualidade mencionados pelos estudiosos da educação infantil

discutidos no referencial teórico, Zabalza (1998); Sousa (1998); Chaves (2004); Basso (2005); Galvão (2005) e Campos, Fullgraff e Wiggs (2006).

A metodologia proposta contribuiu sobremaneira para explicitar as regularidades dos processos de co-construção de leitura e escrita das crianças desta turma, a partir da realização do Projeto de Formação de Leitores e Escritores e da análise das concepções e práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seus lares. Com base em nossas perguntas de pesquisa, os resultados deste estudo foram descritos em dois níveis: 1) contribuições metodológicas, uma vez que estas possibilitaram a análise dos processos interativos na prática pedagógica instituída pela pesquisadora e 2) contribuições fornecidas pela estrutura e dinâmica dos contextos pedagógicos utilizados.

1. Contribuições Metodológicas

As contribuições metodológicas do presente estudo podem ser descritas da seguinte maneira:

- O registro em vídeo do subprojeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos – SPHC por meio de SEs pode ser ressaltado como uma contribuição metodológica, uma vez que possibilitou a análise em nível microgenético dos segmentos interativos entre pesquisadora e crianças.

- A elaboração de categorias e subcategorias das atividades desenvolvidas nas SEs do SPHC permitiu a organização do sumário das atividades, que por sua vez possibilitou a análise microgenética dos segmentos interativos entre pesquisadora e crianças da educação infantil que ainda não lêem e escrevem convencionalmente, considerando que estudos nessa área com participantes com tais características são pouquíssimos.

- A análise microgenética dos processos de co-construção da leitura e escrita de crianças da educação infantil das camadas populares, utilizando os conceitos de Zonas de Movimento Livre [ZML] e Zonas de Promoção da Ação [ZPA], formulados por Valsiner (1987); Valsiner e van der Veer, (1993); Winegar, Reninnger e Valsiner (1989) a partir do conceito clássico de Zona de Desenvolvimento Proximal elaborado por Vigotski.

- A construção de um conjunto de procedimentos pedagógicos, o qual se caracterizou em projeto de trabalho com vistas a formação de leitores e escritores na educação infantil, envolvendo escola e a família.

- A elaboração de procedimentos metodológicos e técnicas de pesquisa para o trabalho direto com crianças pequenas e não sobre as crianças como orientam os estudos de Kramer (2002); Pinto e Sarmiento(1997); Montandon (2005) e Corsaro (2005).

2. Contribuições da Estrutura e Dinâmica dos contextos pedagógicos utilizados neste estudo

As contribuições geradas pela estrutura e dinâmica dos contextos pedagógicos utilizados neste estudo são apresentadas a partir da análise do Projeto de Formação dos Leitores e Escritores. Tais contribuições podem foram organizadas em dois momentos, uma vez que este projeto é composto por dois subprojetos: A Hora do Conto e a Escrita Significativa dos Textos (SPHC) e o da Bolsa de Leitura (SPBL).

O subprojeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa dos Textos (SPHC) oportunizou às crianças envolvidas neste estudo:

- compartilhar a leitura de diversos textos, mais especialmente, os literários [ZPA], ampliando suas interações e interlocuções com o código lingüístico e outras linguagens, a estética, a artística e a plástica.

- participar ativamente das leituras, apesar de não lerem convencionalmente, antecipando fatos, complementando a fala do outro, introduzindo novos temas para discussões de seus interesses, dialogando com os textos e movimentando-se em direção à construção da fantasia e da imaginação, aspectos valorizados por Vigotski (2001).

Para Vigotski (200), a fantasia é um dos elementos ordenadores da realidade, seu produto pode ser real ou irreal e os desdobramentos que cabem à psicologia e à pedagogia, são estimular a capacidade criadora das crianças, uma vez que os processos criadores da pessoa humana iniciam desde os primeiros anos de vida.

Rego (1994) e Fitzgerald (1991) afirmam que a leitura de história para crianças é uma das vias mais efetivas de internalização da língua escrita. Retomando Branco e Valsiner (1997), podemos afirmar que a criança não ouve uma leitura passivamente, ao contrário, sempre reelabora as mensagens sociais. Portanto, compartilhar leitura de histórias com as crianças da educação infantil torna-se particularmente importante para a internalização/externalização dos processos de desenvolvimento humano. Em nosso estudo, constatamos que as crianças co-construíram a leitura também nas situações de:

- Recontos, quando construíram um novo texto oralmente, a partir da reelaboração das mensagens dos textos lidos nas situações estruturadas.
- Leitura dos títulos das histórias, dos nomes dos autores e ilustradores, identificando em duplas ou sozinhas, o título dos livros, o nome dos autores e ilustradores utilizados nas situações estruturadas.
- Leitura das palavras e textos produzidos nos momentos de escrita coletiva.
- Jogo de bingo, reconhecendo e identificando o nome dos colegas.

Quanto à escrita, desde o início, as crianças resistiram ao processo de escrever. Entretanto, neste contexto, elas realizaram a escrita de textos coletivamente, cooperando e construindo novos conhecimentos sobre a língua escrita, a partir de suas vivências. Isto é, associando fonemas a grafemas, construindo o sentido e os signos lingüísticos da produção textual. Dentre os momentos de escrita, um que merece destaque é o da escrita do bilhete ao Papai Noel. Ali, as crianças assumiram a autoria da escolha do destinatário e organizaram o conteúdo do texto, revelando a compreensão sobre o uso e funções sociais da escrita. Portanto, acreditamos que a resistência para escrever.

Foi possível observar durante os momentos de produção textual neste subprojeto que as crianças co-construíram todas as palavras dos textos elaborados. Exceto na escrita da palavra “história” do texto sobre a avaliação das leituras realizadas nas SEs, quando nós colaboramos diretamente com a escrita do “h” inicial desta palavra e na escrita do texto de palavras com a sílaba “ra” da palavra barata e a sílaba final “bra” da palavra cobra, considerando que as crianças não dominavam, ainda, o funcionamento do “r” nestes contextos. Além disso, a contribuição da mediadora foi coordenar a produção textual, assumindo a função de escriba e fornecendo as estratégias de suportes para encorajá-los a engajarem-se nas atividades. Analisando comparativamente com a produção textual das crianças na sondagem inicial realizada no início do estudo, na qual as crianças expressaram, segundo a categorização de Luria (2006), uma escrita simbólica com registros diferenciados e não diferenciados, as quais não garantem a legibilidade do texto como um auxílio funcional, podemos afirmar que as crianças não foram alfabetizadas, mas co-construíram muitos passos exigidos na aprendizagem da leitura e escrita ao final deste subprojeto.

Em relação ao subprojeto Bolsa de Leitura (SPHC), os objetivos deste subprojeto não foram diferentes do anterior, ao contrário são complementares. Entretanto, a leitura dos textos para as crianças foi mediada pelas próprias famílias em seus lares. E quanto às contribuições é possível observar que foram positivas tanto para as crianças quanto para às famílias, mas especificamente, para as mães.

As crianças puderam vivenciar a leitura de diversos textos literários na companhia de um leitor com o qual tinha uma relação afetiva, condição que favorece a internalização da leitura como algo prazeroso e ao mesmo tempo essencial para a co-construção de um leitor eficiente, requerido pela sociedade pós-moderna. E para as mães, segundo suas avaliações, este

subprojeto possibilitou sua participação no processo de aprendizagem dos filhos, bem como despertou o potencial de algumas delas para a leitura. Uma das contribuições que merece destaque, também, foi a aproximação promovida entre mães e filhos manifestada por duas mães. Para elas, a relação com os filhos ficou mais fácil e as crianças expressaram mais interesse pela escola. Por exemplo, as crianças começaram a ter iniciativa de resolver os deveres enviados para casa e passaram a aceitar a colaboração de suas mães, quando era necessário. Antes do subprojeto, as crianças geralmente não faziam as tarefas e não permitiam suas mães ajudá-las. Como já foi mencionado nas análises anteriores e a literatura utilizada neste estudo, principalmente, os estudos de Topping (1989, 1994) destacam que a leitura conjunta entre as crianças e suas famílias pode ser considerada uma estratégia de aproximações entre os membros familiares e momentos em que as crianças compartilham, principalmente, com as mães, suas vivências no contexto escolar. A partir dessas considerações parece que neste subprojeto, as crianças foram as mais beneficiadas, uma vez que a maioria delas não vivenciava práticas de leitura em seus lares e puderam realizá-las em companhia de suas mães. E aquelas crianças que estavam tendo dificuldades de se relacionar mais positivamente com as mães, puderam ganhar sua atenção e, ainda, despertar seu interesse pela leitura e escrita e escola.

É foi possível afirmar que os objetivos deste subprojeto foram atingidos e ao mesmo tempo revelou novidades a respeito tanto do grupo de crianças quanto das famílias. Por exemplo, em todos os momentos, as mães mostraram-se abertas e cooperativas para participar deste subprojeto, considerando que o letramento deste grupo estava relacionados à atividades funcionais e obrigatórias e não vivenciava a dimensão do prazer que um bom texto pode provocar. Na avaliação das famílias, este subprojeto foi visto como uma boa estratégia pedagógica.

Um destaque que merece ser feito em relação às crianças diz respeito ao empenho delas para cooperar com a execução deste subprojeto, pois muitas vezes foram elas que instigaram suas mães trocarem as tarefas domésticas pela leitura do livro enviado na bolsa. Avaliamos, portanto, que o tempo utilizado no fechamento do contrato de trabalho com as crianças no subprojeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos (SPHC) foi extremamente salutar para o alcance dos resultados deste subprojeto.

Vale ressaltar que o tempo de aplicação deste subprojeto foi relativamente pequeno para maiores generalizações, entretanto, estas famílias possuem características muito semelhantes a grande parcela de pais brasileiros que utiliza a leitura apenas na resolução de problemas de seu cotidiano e não tem prática de compartilhar leituras e escritas com os filhos. Poderíamos levantar diversos motivos que impedem estas famílias de realizar práticas socioculturais de leitura mais “sofisticadas” em seus lares, entretanto, isto fugiriam ao nosso objeto de estudo. Interessou-nos destacar os motivos mais evidenciados por este grupo. Dentre eles, o escasso tempo destinado ao descanso e ao lazer, dificuldades de ler e escrever, pois quando estudantes também não receberam uma formação de leitores e escritores adequada. Isto é, as práticas de leituras realizadas no período de escolarização destas famílias foram com pouca ou quase nenhuma sensibilidade estética. Podemos destacar, ainda, a falta de acesso a materiais de leitura de boa qualidade para ampliar suas possibilidades de desenvolvimento. Isto é, ultrapassar seu desenvolvimento real em relação à leitura e escrita como estudo, cujo vínculo quase sempre está relacionado às situações acadêmicas ou à obrigatoriedade de ler e escrever para atender as exigências da escola e não como uma forma de usufruir de outros conhecimentos e até mesmo como uma forma de lazer e de descobrir sua capacidade de produzir textos criativos para estimular a formação de seus filhos.

Outro destaque que merece ser mencionado é quanto ao significado de leitura para essas famílias. Sem dúvida, elas consideram a leitura como um conhecimento importante. Entretanto, a significam como “estudo”, “instrução” ou instrumento de ascensão social. Por exemplo, a criança leitora para elas é aquela que “*ler tudo o que o professor manda*”; “*ler para aprender as coisas*”, “*quer ter um bom emprego no futuro*” Nenhuma delas assinalou a possibilidade de a leitura contribuir com o desenvolvimento dos filhos na compreensão da vida pós-moderna. Por exemplo, aspectos sociopolíticos do país ou de estratégias para os filhos engajarem-se em trabalhos comunitários. O sentido da leitura manifestado por essas famílias

encerrou uma dimensão individualizada. Isto é, os filhos devem ser bons leitores para serem aprovados e ingressar no mercado de trabalho em “um bom emprego” para superar as precárias condições socioeconômicas a que estão submetidos. Por outro lado, as orientações para crenças destas famílias apontaram que a escola é a instituição mais importante para co-construir a leitura e escrita das crianças das camadas populares desde a educação infantil. Para tanto, cabe ainda à escola, a tarefa de planejar alternativas que promovam práticas de leitura e escrita, levando em conta a diversidade cultural dessas crianças e suas famílias.

Considerando os resultados obtidos nos SPHC e SPBL é possível afirmar que o Projeto de Formações de Leitores e Escritores contribuiu para a co-construção da leitura e escrita desta turma de educação infantil do CEDEP. Entretanto, fazer outras generalizações sobre este projeto só seria possível com novas experimentações em outras turmas da educação infantil e outras famílias com os ajustes exigidos por cada grupo cultural. Vale ressaltar que este projeto pode ser aplicado com crianças de escolas públicas ou comunitárias, cujas famílias possuam baixo nível de escolaridade, uma vez que os textos literários para esta faixa etária são de fácil compreensão sem, contudo comprometer a qualidade da proposta e utilizar exemplares infantis disponíveis na biblioteca da escola ou instituição, assegurando, ainda, a escolha dos livros pelas crianças e professores. As famílias podem escolher, também, materiais para suas leituras como adultos. Para responder aos objetivos deste estudo foi necessário examinar mais adiante o nível de participação das crianças na interação com a pesquisadora e as estratégias interacionais utilizadas pela pesquisadora nas atividades do SPHC.

Nível de participação das crianças nos segmentos interativos do SPHC

Quanto o nível de participação das crianças no SPHC, podemos destacar que no primeiro momento de interação entre pesquisadora, na função de mediadora e crianças, ocorreram divergências de objetivos, as quais foram negociadas, transformando-se em objetivos convergentes entre os segmentos envolvidos. Exceto esse momento, as crianças foram gradativamente engajando-se nas atividades propostas pela pesquisadora. Por exemplo, o convite da pesquisadora para as crianças sentarem-se na rodinha com vistas compartilhar a leitura foi a cada dia ganhando novo contorno. Isto é, a cada dia as crianças sentavam-se mais rapidamente na rodinha, demonstrando curiosidade e interesse pelos livros que seriam lidos juntos. Em algumas oportunidades, flagramos as iniciativas das crianças, arrumando o círculo com cadeiras ou juntando as mesas para que atividades fossem iniciadas imediatamente. Dessa forma, na análise dessa questão, consideramos o nível de participação das crianças nas atividades do SPHC foi bastante positivo, uma vez que as crianças engajaram-se nas atividades dispostas a cooperar com a pesquisadora em função do planejamento das atividades, do vínculo e da relação de confiança criados entre crianças e pesquisadora, como ressaltam McDermott (1977) e Maciel, Branco e Valsiner (2004), no contexto em que o professor e crianças vivenciam uma relação de confiança e respeito, os sujeitos engajam-se nas atividades e um aprende com o outro.

Estratégias interacionais utilizadas pela pesquisadora no SPHC

Em relação as estratégias interacionais utilizadas pela pesquisadora (mediadora) junto às crianças no SPHC, destacamos aquelas de suporte semelhante ao do *andaimé* como denominou Wood, Bruner e Ross (1976) para explicitar o processo de *scaffolding*, indicado no referencial teórico da abordagem sociocultural construtivista. Ao longo da condução do SPHC, tal estratégia foi utilizada em diversos momentos para encorajar as crianças a engajarem-se nas atividades de leitura, mas especialmente, naquelas dos recontos e da escrita de textos coletivos, considerando a resistência apresentada pelas crianças em relação à esta última. Outra estratégia importante para o desenvolvimento do processo de co-construção da leitura e escrita foi a nossa capacidade de escutar as crianças em relação às suas dúvidas, suas curiosidades, e ainda, ser flexível na condução das SEs, sem abrir mão dos objetivos, pois tínhamos clareza da capacidade das crianças em ultrapassar o nível de desenvolvimento real. Durante a realização das atividades, buscamos fornecer o apoio necessário às crianças e gradativamente íamos

transferindo a responsabilidade da tarefa para elas, quando se apresentavam mais seguras. Um dos momentos bastante evidentes da utilização da estratégia do “andaime” foi na atividade de reconto. A primeira vez que propomos uma atividade desta natureza, os resultados foram muito baixos. Nas sessões seguintes, trabalhamos com a compreensão do texto por meio do desenho, a ordenação da história com gravuras (SE 21/10) e perguntas (várias SE), resultando em uma excelente produção do reconto de várias histórias pelas crianças na última SE (02/12), o qual exigiu apenas a coordenação da atividade. Portanto, cabe ressaltar que o investimento em atividades planejadas e trabalhadas adequadamente pode produzir resultados interessantes tanto para as crianças quanto para o professor. Entretanto, consideramos que as estratégias mais importantes para a condução dos resultados deste estudo foram também, a postura compromissada da pesquisadora com o planejamento adequado, o respeito às crianças e a capacidade de acreditar no potencial delas em ultrapassar o nível real de desenvolvimento.

Em relação às concepções de leitura e escrita das crianças e as práticas socioculturais vivenciadas pelas crianças em seus lares, podemos afirmar que no início as crianças não liam nem escreviam convencionalmente, inclusive, aquelas que escreviam seu nome sem modelo nos pareceu que faziam de uma forma “desenhadas” e “automatizadas” sem compreender a língua escrita como um sistema funcional, como Luria (2006) denomina de escrita simbólica. Isto é, as crianças aprenderam escrever algumas letras do alfabeto, mas não conseguiram compreender que a língua escrita é um objeto cultural e ao mesmo tempo um sistema com relações e regras definidas. Ao final do período do estudo que coincidiu quase com o final do ano letivo, observamos que embora não podíamos considerar as crianças alfabetizadas como esperava a professora, houve a co-construção de novas orientações sobre língua escrita.

Quanto às práticas socioculturais de leitura e escrita vivenciadas em seus lares, estas foram bastante diversas passando desde as crianças que ouviam histórias lidas pelos adultos até aquelas que não tinham nenhuma prática em seus lares. Outro aspecto destacado foi também a brincadeira de escolinha na vivência de algumas crianças. Vigotski (1998) resalta a importância desta brincadeira como um dos requisitos importantes para a co-construção da língua escrita. Nos anos posteriores à construção dos dados, realizamos o acompanhamento das crianças com a finalidade de verificar a adaptação delas nas novas escolas. Mantivemos o contato com as famílias para proceder o acompanhamento das crianças durante dois anos consecutivos.

No ano de 2005, as famílias providenciaram a matrícula das crianças em escolas do Paranoá. Como o critério de ingresso na educação infantil é a faixa etária, das onze crianças, dez foram matriculadas no Jardim III, independente da avaliação realizada pela Professora do CEDEP. Destas, uma, como já estava planejado pelos pais, foi matriculada em uma escola particular e as outras nove, na rede pública de Ensino do DF. A única que não conseguiu vaga foi Bruna, tendo em vista que residia em uma área considerada “invasão”. Nesta localidade não possuía nenhuma escola para a sua idade. Dentre as normas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a preferência do atendimento na educação infantil é destinada às crianças que residem nas proximidades da escola. Bruna ficou sem frequentar escola nesse ano. Para não ficar totalmente sem atividade, às sextas-feiras participava junto conosco das atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão – UnB/FE/CEDEP, *A leitura e a brincadeira como experiência na formação dos estudantes e das crianças da educação infantil do CEDEP – Paranoá*, coordenado pela pesquisadora e orientadora deste estudo durante o ano de 2005.

Quanto ao ingresso das crianças no jardim III, as mães expressaram muita tranquilidade em relação à adaptação e ao desempenho das crianças junto às novas escolas. Neste contato, ressaltaram aspectos bastante positivos em relação à leitura de livros literários. Por exemplo, os pais de Bia expressaram que na nova escola Bia continuava levando livros para casa uma vez por semana. Eles e as irmãs realizavam a leitura para a filha. Enio e Sandra continuaram a prática anterior de ouvir leitura sistematicamente por adultos em seus lares. A mãe de Alberto destacou que agora a leitura para o filho estava mais fácil, pois tinham acesso à biblioteca da escola e não dependia de terceiros, como anteriormente. Segundo Graça, normalmente, Alberto tem escolhido os exemplares que quer ler. E quando chega a casa guarda na Bolsa de Leitura. Parece que o subprojeto SPBL foi significado de forma positiva para esta criança. Em relação ao Silvio que é filho único e reside em uma área rural, a mãe relatou que ele tem avançado

muito na leitura e escrita, pois recorta letras de jornais/revistas para montar palavras em casa. Segundo Sonia, mãe da criança, o filho identificou-se com esta atividade durante o período do subprojeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa dos Textos e esta atividade tornou-se a brincadeira predileta dele. Quanto à Helena, ao Jorge e ao Antonio, as mães relataram que as crianças estavam muito bem adaptadas à nova escola e com bom desempenho e não teceram comentários mais específicos. E o Lucio é o caso que nos chamou mais atenção. Segundo sua mãe, o filho tem sido elogiado pelos educadores como a criança leitora de sua turma.

Em maio deste ano, entramos em contato novamente com os pais para acompanhar a situação das crianças, tendo em vista o ingresso delas na 1ª série. Todas as crianças estavam na escola, inclusive Bruna. Bia continuou seu processo de aprendizagem na mesma escola particular, segundo seus pais, com excelente desempenho.

De um modo geral, como no ano anterior, as mães demonstraram muita tranquilidade quanto à possibilidade das crianças se alfabetizarem. Algumas já estavam começando a ler e escrever mais independente e apresentavam-se bastante interessadas pela escola. O único pai que demonstrou preocupação foi o de Antonio, mas o problema não estava relacionado à escola, mas à Mariana (mãe substituta) que o ajudava cuidar de Antonio desde pequeno, pretendia deixá-los. O pai demonstrou preocupação se tal fato não afetaria o desempenho escolar de Antonio, pois ele mostrava-se muito resistente com a perda de Mariana.

A partir do contexto do acompanhamento, fica aberta a possibilidade para novos estudos, os quais possam analisar a continuidade da participação das famílias na co-construção da leitura e escrita de seus filhos, após a vivência em um subprojeto como o da Bolsa de Leitura nas classes da educação infantil.

Outra sugestão diz respeito a análise da interação entre escola-família na co-construção de leitores e escritores competentes. Poderíamos, ainda, empreender um estudo que acompanhasse as crianças que participaram de um projeto como o da Formação de Leitores e Escritores, desenvolvido neste estudo para analisar sua influência no processo da co-construção da leitura e escrita.

Um dos aspectos que demos bastante atenção neste estudo foi a da prática pedagógica da instituição, sem sombra de dúvida, ficou evidenciado pela literatura utilizada e a prática observada que essa modalidade de ensino exige um profissional com uma formação sólida e apoio de outros profissionais na condução dos planejamentos, preparação de atividades e acompanhamento. Ficou evidenciado, também, quando buscamos na literatura parâmetros de qualidade da educação infantil que a prática educativa oferecida pela instituição à comunidade naquele momento não garantiu níveis mínimos de qualidade exigidos para criança desta faixa etária. Entretanto, resgatando a orientação da perspectiva sociocultural em relação ao caráter dialético das práticas culturais e específicas e em particular os estudos da infância, mais especificamente, o de Sousa (1998) que defende a qualidade na educação infantil como algo em construção, a prática educativa da instituição em que realizamos este estudo pode ser alterada, transformada e tão logo atingir padrões qualitativos correspondentes às necessidades das crianças e das famílias que a utilizam.

Acreditamos que muitas análises e interpretações realizadas neste estudo indicam conclusões do fenômeno educativo numa dimensão psicológica e fundamentada em uma visão epistemológica na qual sujeito e contexto sociocultural constituem-se mutuamente.

Não tivemos a pretensão com essa análise ter esgotado as possibilidades de leitura dos dados construído neste estudo, tampouco a solução para os diferentes problemas observados no contexto pedagógico da instituição. Temos a expectativa de que este trabalho possa gerar reflexões entre os interessados nas questões da infância, profissionais da educação e da psicologia e aqueles que ora estão em processo de formação inicial para ampliar a possibilidade de práticas pedagógicas mais promissoras do desenvolvimento infantil.

À guisa de conclusão, realizamos um estudo qualitativo, no qual o próprio contexto nos foi oferecendo a trilha a ser percorrida. Com isto, acreditamos que conseguimos responder as perguntas sobre o objeto investigado e ao mesmo tempo, ampliamos nossas reflexões sobre a educação infantil, a relação entre escola-família, a co-construção de crianças pequenas, como leitoras e escritoras, principalmente, aquelas das classes populares. Consideramos que a educação infantil necessita de grandes investimentos públicos, principalmente na dimensão

pedagógica, fornecimento de materiais e equipamentos, inclusive das instituições comunitárias. Não basta possibilitar o acesso das crianças à uma instituição, cabe ao poder público assegurar a qualidade do atendimento para beneficiar efetivamente o desenvolvimento infantil.

Acreditamos que os esforços empreendidos terão valido a pena se nosso trabalho contribuir para superar diferenças no atendimento da educação infantil, gerar reflexões sobre as práticas pedagógicas específicas e ressignificar o conhecimento dos profissionais da educação, com vistas a oferecer possibilidades da criança pequena se relacionar com ambiente educativo de forma mais significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowicz, A. (1998). Contos de Perrault, imagens de mulheres. *Cadernos CEDES*, Campinas – São Paulo, 19 (45), 80-98.
- Abramovich, F. (1991). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 2 ed. São Paulo: Scipone.
- Aguiar, V.T. (2003). Leitura literária e Escola. Em A. A. Evangelista, H. B. Brandão, M. Z. V. Machado (Orgs.) *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. (pp 235-255). Belo Horizonte: Autêntica.
- Áries, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bauer, M. & Gaskell, W. (2002). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes.
- Bakhtin, M.V. (1990). *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, J. J. (1994). *Alfabetização e Leitura*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Barreto, A.M.R.F (2004). *Educação infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança*. Tese de doutorado em Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília - DF.
- Barreto, AR. & Branco, A.U. (2004). *Values and beliefs of day care center teachers about child development and early education in Brazil*. Trabalho apresentado no 34 Meeting of Jean Piaget Society. Toronto, June.
- Basso, C.R. (2005). *Qualidade na educação infantil: visão de professores e gestores*. Dissertação de Mestrado em Educação, UnB - Brasília.
- Bento, L. e Meneghel, M. (2003). Creches domiciliares como espaço de educação infantil. *Trabalho apresentado 26ª Reunião da ANPED*.
- Bhering, E. & Nez T.B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parcerias. Em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 18 (1), 63-73.
- Bhering, E., Garcia, S. (2001). Envolvimento de pais em creche de periferia: um estudo sobre as expectativas dos pais e o trabalho desenvolvido pelas atendentes e crianças. Em *Revista Alcance*. Itajaí-SC, VIII, (5), 15-38.
- Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-família: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Branco, A.U. (2003). Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of development psychology*. (pp 238-256). London: Sage Publishers.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1999). A questão do método na Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva construtivista Em M.G.T PAZ & A. TAMAIO, (Orgs.) *Escola trabalho e saúde*. Brasília: Editora UnB, 10-20

- Branco, A.U. & Rocha R.F. (1998a). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, (3), 251-258.
- Branco, A.U. (1998b). Cooperation, competition and related issues: A co-constructive approach. Em M. C. Lyra & J. Valsiner (Orgs.), *Child development within culturally structured environments*. Vol 4: Construction of psychological processes in interpersonal communication, (pp. 181-205). Norwood, N. J: Ablex Publishing Corporation.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1) 35-64.
- Branco, A.U. (1996). Estratégias metacomunicativas nas interações criança-criança. *Temas em Psicologia (Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia)* 3, 7-18.
- Branco, A.U. & Mettel, T.P. L. (1995). Canalização cultural das intenções criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, (1), 13-22.
- Branco, A.U. (1993). Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aulas. *Temas em Psicologia*. São Paulo, 3, 9-17.
- Branco, A.U. (1989). Socialização na pré-escola: o papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre as crianças. Tese de doutorado. USP, São Paulo.
- Brandão, A.C.P. & Spinillo, A.G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul 11, 253-272.
- Brasil. *Constituição Federal*. Brasília – DF. (1988).
- Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília-DF. (1990).
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - Lei 9394/96*. Brasília – DF (1996)
- Brasil. *Plano Nacional de Educação*. Brasília. 2001.
- Bredenkamp, S. & Copple, C (1997). *Development Appropriate Practice in early Childhood Programs – Revised Edition*. National Association for the Education of Young Children. Washington, D. C.
- Bruner, J. (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Budwig, N. Valsiner, J. & Bamberg, M. (1998). The interdisciplinary study of human development. *Clark Working Papers on Developmental Psychology*, 1, 1-16.
- Chartier, R. (1996). Do livro à leitura. Em R. Chartier (Org.) *Práticas de leitura*.(pp 12-23). São Paulo: Estação Liberdade.
- Calkins, L.M (1989). *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Campione J.C. & Brown, A.L. (1987). Linking dynamic assesment whit school achievement. Em C.S.Lidz (Org.) *Dynamic Assessment: international approach to evaluating learning potential*. (pp 82 – 115). New York: Guilford Press.
- Campos, M.M., Füllgraf, J., Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (122), 87-128.

- Campos, M.M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Em MEC/COEDI. *Por uma Política de formação de profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Campos, M.M. & Rosemberg, F. (1993). *Creches e Pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Capistrano, F.P. (2005). *O brincar e a qualidade em educação infantil: concepções e prática do professor*. Dissertação de Mestrado em Educação, UnB - Brasília.
- Carraher, T. & Rego, L. (1984). Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65 (149) 24-41.
- Carvalho, M.E.P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Em *Cadernos de Pesquisa* São Paulo, 110, 143-155.
- Carvalho, A.M.A. & Beraldo, K.E.A. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa da FCC*, 71, 55-61.
- Castro, J.A. & Barreto, A.M.R.F. (2002). Financiamento da educação infantil: alguns desafios e cenários para implantação do Plano Nacional de Educação. Em *Anais do Simpósio Educação Infantil – Construindo o presente* (pp 139-161). Brasília: Unesco.
- Castro, J.M.P. (1996). Educação infantil na percepção de quem está com a mão na massa: dados de realidade de municípios do interior do Estado do Espírito Santo. *Trabalho apresentado no IV Simpósio latino-americano de atenção à criança de zero a seis anos e II Simpósio Nacional de Educação infantil*. Brasília.
- Chaves, L.C.P. (2004). *Educação infantil em contexto: a relação complementar entre família e instituição como fator de qualidade*. Dissertação de Mestrado em Educação, UnB - Brasília.
- Coelho, N.N. (1987). *O conto de fadas*. São Paulo: Ática.
- Cole, M. e Cole S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Cole, M. (1992). Context, modularity and the cultural constitution of development. Em L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs) *Children's development within social context*. (pp 5-32). New Jersey: LEA.
- Corsaro, W.A. (2005). Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Cadernos Cedes*. Campinas, 26 (91) 443-464.
- Correa, B.C (2002). Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. Trabalho apresentado 25ª Reunião da ANPEd.
- Corrêa, B.C. (2003). Considerações sobre Qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 85-112.
- Cruz, S. A. (1999). A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. Trabalho apresentado 22ª Reunião da ANPEd.
- Cury, C.R.J. (1998). A educação infantil como direito. Em *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*, vol II, (pp 9 -15), Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.

- Delgado, A.C. (1999). Estudo etnográfico no Canto da Lagoa: uma experiência de construção curricular alternativa na pré-escola. *Trabalho apresentado 22ª Reunião da ANPEd*.
- De Lemos, T.C. (1988). Introdução a Kato, M. Em M. KATO *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Etchebarne, D. P. (1991). *El arte de narrar: um ofício olvidado*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Evangelista, A.A.M (1993). *Condições de construção de leitores alfabetizando: um estudo na escola e na família em meios populares*. Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte.
- Faria, A.L.G. (1995). Origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: o departamento de cultura e os parques infantis de Mário de Andrade (1935-1938). *Revista Pró- posições*, 6 (17), 34-45.
- Felipe, D.A. (2005). *A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação, UnB - Brasília.
- Fitzgerald, J. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. Em *Journal of Reading Behavior*, 13 (2), 23-27.
- Ford, D.H. & Lerner, R.M. (1992). *Development systems theory: an integrative approach*. London: Sage Publications.
- Fontes, M.J.O. & Martins, C.C. (2004). Efeitos da leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão Crítica*. 17 (1) 83-94.
- Freire, P. (1992). *A importância do ato de ler: em três artigos*. São Paulo: Cortez.
- Fres, N. (2004). Situação da educação infantil na Espanha: perspectiva socioeconômica. Em A. Teberosky & M. Gallart *Contextos de alfabetização inicial*. (13-28). Porto Alegre: ArtMed.
- Freud, S. (1972). Análise do eu e psicologia das massas. Em *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud*. (vol. 7, pp. 113-130). Rio de Janeiro: Imago, originalmente publicado em 1921.
- Galvão, A.S.C. (2005). *Educação moral e qualidade na educação infantil: desafios do professor*. Dissertação de Mestrado em Educação, UnB - Brasília.
- Gama, E. & Jesus, D. (1994). Atribuições e expectativas do professor: Representações sociais na manutenção da seletividade social da escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10 (3), 383-391.
- Gaskins, S., Miller, P.J. & Corsaro, W.A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. Em W.A Corsaro & P. J. Miller (Orgs), *Interpretative approaches to children's socialization* (New directions for Child Development), 58, (pp. 5-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass publishers.
- Gelb, I.J. (1985). *História da escrita*. Madri: Alianza Editorial.
- Goodman, K. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the reading specialist*, 6, 126-137.

- Góes, M.C.R. (2000). Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*. Campinas, 50, 9-25.
- Haddad, L. (1997). Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização das crianças. *Trabalho apresentado 20ª Reunião da ANPEd*.
- Harkness, S., Super, C.M., Keefer, C.H., Van Tijen, N., Van der Vlugt, E. (1995). *Cultural influences on sleep patterns in infancy and early childhood*. Trabalho apresentado no Simpósio Ethnopediatrics: Cultural factors in child survival and health. Encontro da American Association for the Advancement of Science, Atlanta, February.
- Harkness, S. & Super, C. (1992). Parental ethnotheories in action. Em I. E. Sigel, A. McGuiiicudy-Delisi & J. J. Goodnow (Orgs.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. (pp 373-391). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hinde, R. (1996). Describing relationships. Em A. E. Auhaagen & Salisch (Orgs.), *The diversity of human relationships* (pp. 73-35). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Holland, D. & Valsiner. J. (1988) Cognition, symbols and Vigotsk's development psychology. *Ethos*, 16, 247-272.
- Jobim, S. S. (1994). *Infância e linguagem: Bakthin, Vigotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus.
- Jolibert, J. (1994a). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jolibert, J. (1994b). *Formando crianças produtoras de textos* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kappel, D.B. (2003). As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. *Trabalho apresentado na ASBREI: Pré-Congresso Internacional de Educação Infantil*. Rio de Janeiro.
- Kappel, D.B., Carvalho, M. C. & Kramer, S. (2001). Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE, *Revista Brasileira de Educação*, 16, 35-47.
- Kato, M. & Moreira, T. (Orgs), (1997). *Retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística*. Campinas – São Paulo: Pontes.
- Kato, M. (1992). *A concepção da escrita pela criança*. 2 ed. Campinas: Pontes.
- Kishimoto, T. (2000). Salas de aula nas escolas infantis e o uso dos brinquedos e materiais pedagógicos. *Trabalho apresentado 23ª Reunião da ANPEd*.
- Kleiman, A. & Signorini, I. (Orgs.), (2000). *Alfabetização de jovens e adultos e Formação de Professores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Koch, I.G.V. (2003). *Desvelando os segredos do texto*. 2 ed., São Paulo: Cortez.
- Khon, M., Slomeczynski, K., & Schoenbach, C. (1986). Social Stratification and the transmission of values in the family: A cross-national assesment. *Sociological Forum*, 1, 73-102.
- Khon, M.L. (1979). The effctos of social class on parental values and pratices. Em D. Reis & H. Hoffman (Orgs.), *The American family: Dying or developing?* (pp 45-68). New York: Plenum.

- Kostelnik, M., Sodreman, A., Whiren, A (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*. (pp 225-249). New York: Merrill.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 116, 41-59.
- Kramer, S. (2001). Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retornar o debate. *Trabalho apresentado 24ª Reunião da ANPEd*.
- Kuhlmann, Jr., (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Labov, W.W. (1967). *Narrative analysis: oral version of personal experience*. Seattle: Washington Press.
- Lawrence, J. & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: from transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Lerner, D & Sadoviski, P. (1994). El sistema de numeración, um problem didactio. Em D. Lerner, & P.Sadoviski (orgs.) *Didáctica de matemáticas: aportes y reflexiones*. (7-16) Buenos Aires: Paidós.
- Luria, A.R.(2006). O desenvolvimento da escrita na criança. Em L. S. Vygotski, A. R. Luria, & A. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 143-189). São Paulo: Ícone.
- Luria, A.R. e Leontiev, A. e Vygotsky, L.S. e cols. (2005). *Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro.
- Machado, A.M. (2004). *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Afiliada.
- Maciel, D.A. (1996). *Análise das interpretações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Maciel, D., Branco A.U. e Valsiner J. (2004). Bi-directional process of knowledge construction in teacher-students transaction. Em A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacomunication in human development* (pp. 109-125). Greenwich: Information Age Publishing Corporation.
- Maimoni, E.H. & Bortone, M. E. (2001). Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas-SP, 5 (1) 37- 48.
- McDermott, R.P. (1977). Social relation as contexts for learning in school. *Havard University Review*, vol 47, (2), 198-213.
- Melo, C.S. (1996). *Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em contexto de baixa renda*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. UnB, Brasília.
- Michaels, S. (1991). Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. Em, J Cook-Gumperz (Org.), *A construção Social da alfabetização*. (pp 109-137). Porto Alegre: ArtMed.
- Micarello, H.(2003). A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. *Trabalho apresentado 26ª Reunião da ANPEd*.

- Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Relatório do GT Interministerial Transição do atendimento das crianças de 0 e 6 da Assistência Social para Educação*, Portaria 3219 de 21/09/05. Brasília, MEC/SEB, 2006.
- Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Conselho Nacional de Educação, *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Parecer 02/98 e Resolução 01/99. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.
- Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998, vol. I e II.
- Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.
- Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- Miranda, S. L. (2000). Adulto e Criança construindo histórias conjuntamente: formas de assistência. *Revista Symposium*. Recife. Ano 4, Fasa, 50-59.
- Mitjans-Martinez, A. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. Brasília *Linhas Críticas* 8 (15), 189-206.
- Moll, C.L. e Greenberg, B.J. (1996). A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução Em Luis C. Moll, (1996) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. (pp. 313-339). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Monés, J. & Busquets-Pujol, Vallet M. (2003). Maria Montessori: educação ativa e sensorial. *Em Pedagogias do século XX*. (Org.) J. C. Sebarroja. (pp 25-35). Porto Alegre: Murad.
- Montandon, C (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. Campinas. *Cadernos Cedes*. 26 (91), 485-507.
- Munhoz, S.C.D. (2003). *Processo de alfabetização: uma análise das interações família – criança numa situação estruturada*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, UnB Brasília.
- Murphey, D.A (1992). Constructing the child: Relations between parent's beliefs and child outcomes. *Development Review*, 12, 199-232.
- NAEYC.(2004). National Association for the Education of Young Children. NAEYC Early Childhood Program Standards Protocol. (consultado em 27/07/2006, www.naeyc.org).
- Neubauer, R. Davis, C & Espósito, Y. L. Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 13, 35-65.

- Novaes, M.J.C (2002). *Gestão de Competências: desafios para uma educação infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado em Educação, UnB - Brasília.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Oliveira, C.M. (2006). Traços pós-modernos em Ana Maria Machado: uma vertente infantil do questionamento do poder. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*. Vol. IV, nº XVI, jan-mar.
- Oliveira, S.M. (1999). *Crenças e valores de educadoras de creches sobre o desenvolvimento e educação de crianças de 2 e 3 anos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. UnB, Brasília.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. Em J. Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. (pp - 41-88). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira, M.K. (1993). *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Osborn, A.F. e Milbank, J.E. (1992). *Efectos de la Educación Infantil*. Madri: La Muralla.
- Olson, D. & Bruner, J. (2000). Psicologia popular e pedagogia popular. Em Olson, D. R. & N. Torrance. (Orgs.), *Educação e desenvolvimento humano*. (pp 21-35). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Palmieri, M.W.A.R. (2003). *Cooperação, competição e individualismo: uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola*. Tese de doutorado em Psicologia, UnB, Brasília.
- Patrini, M.L. (2005). *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez.
- Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento na criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Piletti, C. (1987). *Didática Geral*. São Paulo: Ática
- Pereira, M.B.O. (2002). *Biblioteca na educação infantil – Que espaço é este?* Dissertação de Mestrado em Educação, UnB - Brasília.
- Pinto, M., Sarmiento, M. (1997). *As crianças: contextos*. Portugal: Universidade do Minho.
- Pontecorvo, C. (2005). A contribuição da perspectiva vygotskiana à Psicologia da Educação. Em C. Pontecorvo, A.M. Ajello & C. Zucchermaglio (Orgs.), *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola*. (pp 15 - 30). Porto Alegre: ArtMed.
- Pontecorvo, C. (2005). Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. Em C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Orgs.), *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola*. (pp 45 - 61). Porto Alegre: ArtMed.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and TV guide: relations ships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.

- Queiroz, N.L., Maciel, D, Branco, A.U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia* 16 (34) 169-179.
- Rego, L.B. (1994). Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler. 2ª ed. Em M. Kato (Org.) *A concepção de escrita pela criança*. (pp. 105-131), Campinas: Pontes.
- Rhone, L. (1980). *Vida Pré-Escolar: Tempo de brincar?* (pp. 45-55). Belém: Universidade Federal do Pará. (Série Pesquisa, 14).
- Rocha, R.V.M. (2002). *A criança no processo de reescrita: um estudo de caso sobre “O príncipe e a rã e suas versões”*. Dissertação de Mestrado: UFPE. Recife.
- Rocha, E., Silva Filho, J. (1996). Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis. *Trabalho apresentado 19ª Reunião da ANPEd*.
- Rogoff, B. (2003). *The culture nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1990). Structuring situations and transferring responsibility. Em B. Rogoff, *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. (pp 86-109). New York: Oxford University Press.
- Rosemberg, F. (2003). Sisifo e a educação infantil brasileira. *Revista Pró-posições*. Campinas, 14 (1) 177-196.
- Rosemberg, F (1989). O a 6: desencontro de estatísticas e atendimento. *Cadernos de Pesquisa da FCC*, 71, 36-48.
- Rosetti-Ferreira, Amorim, K.S., Silva, A.P. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre 13 (2) 281-193.
- Sayão, D.T. e Mota, M.R.A. (2000). A educação infantil no município de Rio Grande-RS; caracterização das professoras. *Trabalho apresentado 23ª Reunião da ANPEd*.
- Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication*. An introduction. Oxford: Blackwell.
- Shweder, R. (1991). Cultural Psychology: What is it? Em R. A. Shweder, *Thinking through cultures: expeditions in cultural psychology*. (pp 73-110). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shweder, R.A & Much, N.C (1987). Determinations of meaning: discourse and moral socialization. Em W. M. Kurtines & J. J. Gewirtz (Orgs.), *Moral development through social interaction*. (pp – 197-224). New York: Wiley.
- Sylva, K., Samons, S., Melhuish, E., Siraj-Blatford, I., Taggart, B. (1999). *An Introduction to the EPPE Project*. Londres: Institute of Education, University of London, (Technical Paper 1).
- Siegler, R.S & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46 (6) 606-620.
- Simões, V.L.B. (2000). Histórias infantis e aquisição de escrita. *São Paulo, Perspectiva*, 14 (1), 22-28.

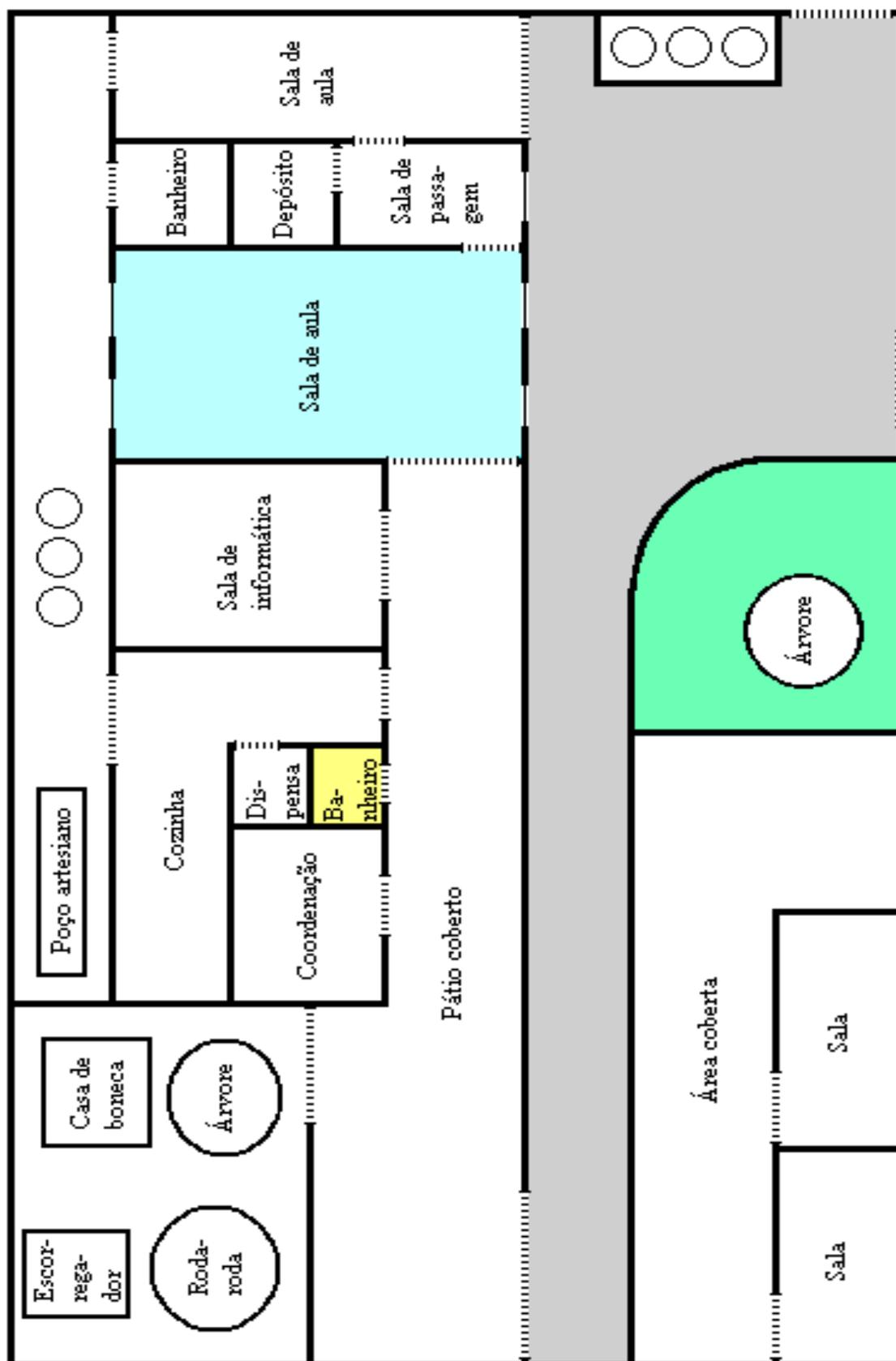
- Smith, F. (1994). *Understanding Reading*. 5 ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smolka, A L.B (2001). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 10 ed. São Paulo: Cortez.
- Soares, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sousa, M.F.G. (1998). Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade. Em *Seminário Nacional de Educação Infantil do SESI: Identidade na diversidade*. Brasília.
- Souza, S.J. & Pereira, R.M.R. (1996). *Anais do II Simpósio Nacional de Educação Infantil* (pp. 646-666). Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Souza, B. (1993). Entrevista sobre a literatura infantil. *Jornal do Brasil*, Caderno de Educação em 23/08/93.
- Spodek, B. & Saracho, O.N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Steyer, V.E. (2001). Escrita e leitura na educação infantil: um mundo de possibilidades Em E. D. Roman & V. E. Steyer (Orgs.), *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*, (pp - 149-168). Canoas RS: ULBRA.
- Stoco, R.A. (2001) 0 a 3 anos: *desafios da qualidade em educação infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação, UnB - Brasília.
- Sulzby, E. & Teale W. (1991). *Emergent Literacy: reading and writing*. Nordwood: Ablex.
- Tacca, M.C.V.R. (1999). Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos. *Revista Linhas Crítica*. UnB – FE, Brasília, vol 5, (9) 85-102.
- Tancredi, R e Reali A. (2001). Visões dos professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil. *Trabalho apresentado 24ª Reunião da ANPEd*.
- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tomazzetti, C.M. (1997). O atendimento nas creches municipais de Santa Maria – RS: uma análise do referencial da educação para a cidadania. *Trabalho apresentado 20ª Reunião da ANPEd*.
- Topping. K. (1994). *Paired reading spelling and writting: the handbook parent and peer tutoring in literacy*. Londres: Cassel.
- Topping. K. (1989). Lectura conjunta: una ponderosa técnica al servicio delos padres. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 3 (4), 143-151.
- Tozoni-Reis, M.F.C. (2002). *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas, São Paulo:Autores Associados.
- Tudge, J., Hogan, D., Lee, S., Tammeveski, P., Meltsas, M., Kulakova, N., Snezhova, I & Putnam, S. (1999). Cultural heterogeneity: parental values and beliefs and their preschooler's activities in the United States, South Korea, Rússia, and Estonia. Em A. Goncü (Org.), *Children's engagement in the world*. (pp. 62 – 96). Cambridge: Cambridge University Press.

- Valsiner, J. (2000). Culture and development. Em J. Valsiner (Org.), *Culture and human development*. (pp 49-59). London: Sage.
- Valsiner, J., Branco, A. U. & Dantas, C. (1997). Socialization as co-construction: parental belief orientations and heterogeneity of reflection. Em J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.) *Parenting and children's internalization of values*. (283-306). New York: Wiley.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions*. 2 ed. New York: Wiley.
- Valsiner, J. (1994a). Bi-directional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W Graaf e R. Maier (orgs) *Sociogenesis examined* (pp. 47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J (1994b). Culture and human development: A co-constructionist perspective. Em P. van Geert & L. Mos (Orgs.), *Annals of Theoretical Psychology*. Vol 10. New York: Plenum.
- Valsiner, J. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. Em C. V. Shantz & E. W. Hartup (Orgs.), *Conflict in child and adolescent development*. (pp. 15-35). UK: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. & van der Veer, R. (1993). The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretations. Em R. R. Cocking & K. A. Renninger (Orgs.), *The development and meaning of psychological distance*. (pp 35-62). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its studs*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's actions*. New York: Wiley & Sons.
- Van Der Veer, R., Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola.
- Vasconcelos, V. (1998). Construindo o perfil dos profissionais de Educação Infantil da rede pública de Niterói. *Trabalho apresentado 21ª Reunião da ANPEd*.
- Vieira, L.MF. (1988). Mal necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança. *Cadernos de pesquisa*, 67, 3-16.
- Vieira, L.M.F. (1986). Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências, rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação de Mestrado, UFMG, Belo Horizonte.
- Vigotski L. S (2005). Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em A. Leontiev, A. R. Luria, Vigotski, L. S. e outros. *Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. (pp 1-17). São Paulo: Centauro.
- Vigotski, L.S. (2000). *A Construção do Pensamento da Linguagem*. São Paulo: Martins.
- Vigotski, L.S. (1998). *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins.
- Villardí, R. M. (2001). O que mostram os textos infantis sobre o processo de aquisição da língua escrita: uma reflexão sobre a linguagem, cognição e cultura. *Letras de Hoje* Porto Alegre PUCRS. 30, (3), 553-558.

- Vilaplana, E. (2003). A escola cooperativa: pesquisar e cooperar Em *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre, 73-79.
- Virtuali, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 489-514.
- Wertsch, J.V. & Hickmann, M. (1987). Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis. Em M.Hickmann (Org) *Social and functional approaches to language and thought*. Nova York: Acedemic Press.
- Winegar, L.T., Renninger, K. & Valsiner, J. (1989). Dependent-independence in adult-child relationships. Em D. A. Kramer & M. J. Bopp (Orgs.). *Movement through form: Transformation in clinical and development psychology*. (157-168). New York: Springer.
- Winegar, L.T. (1989). Organization and process in the development of children's understanding of social events. Em J. Valsiner (Org.), *Child development in cultural context*, (pp 45 – 65). Norwood, NJ: ABlex.
- Wiggers, V. (2002). Viéses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros. *Trabalho apresentado 25ª Reunião da ANPEd*.
- Wood, D. Bruner, J. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. Em *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yunes, E. (1984). *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e Pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares.
- Zabalza, M. (1999). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M.A. (1998). Os dez aspectos-chaves de uma educação infantil de qualidade. Em *Qualidade em educação infantil*. (pp 49-61), Porto Alegre: ArtMed.
- Zilberman, R & Magalhães, L. C (1982). O jogo e a iniciação literária Em *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação* (pp. 25-40). São Paulo: Ática.
- Zipes, J (1996). Os contos da subversão. *Cadernos Cedes*, 41, 67-71.
- Zucchermaglio, C. (2005). Compartilhar socialmente a convencionalidade da língua escrita Em C. Pontecorvo, A.M. Ajello & C. Zucchermaglio (Orgs), *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola* (pp. 264-279). Porto Alegre: ArtMed.
- Zumthor, P. (1993). *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras.

ANEXOS

Anexo 1 – CROQUI DO ESPAÇO FÍSICO DO CEDEP



Anexo 2 -Termo de Aceite da Instituição**Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-CEDEP****TERMO DE CIÊNCIA****Ao Comitê de Ética em Pesquisa –CEP/FS/UnB,**

O Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-CEDEP está ciente e de acordo com a pesquisa a ser realizada, no segundo semestre de 2004, pela aluna Norma Lucia Neris de Queiroz , regularmente matriculada no Curso de Doutorado da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

O tema da pesquisa é “A co-construção da leitura e da escrita por crianças da educação infantil de um centro comunitário, instituição comunitária localizada na cidade do Paranoá”. A pesquisadora selecionará uma turma da educação infantil, a professora regente da classe e os pais das crianças e/ou responsáveis envolvidos para participarem da pesquisa. As atividades serão realizadas na sede do CEDEP e nas residências das famílias.

A instituição fornecerá o apoio logístico necessário para a realização da pesquisa.

Brasília, 10 de março de 2004.

Eva Lopes Sampaio
Coordenadora da Educação Infantil

Maria Creuza Evangelista de Aquino
Presidente

Endereço do CEDEP:
Quadra 9, conjunto D, área especial, lote 1, Paranoá, CEP: 71570-090;
Telefone: (61) 369-2544.

Anexo 3 - TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

Prezados pais e/ou responsáveis,

Você e seu filho (a) estão sendo convidados a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo investigar o processo de co-construção da leitura e da escrita.

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 se encontram ao pé desta página.

Agradecemos sua atenção e cooperação.

Data _____/_____/2004

Nome da mãe: _____

Nome da criança: _____

Telefone para contato: _____

 Assinatura: Pais ou responsáveis da criança

Pesquisadora: Norma Lucia Neris de Queiroz

Telefones: 356-5502 (residência); 99878609; E-mail: normaqueiroz@unb.br.

Orientadora: Diva Maria de Albuquerque Maciel

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

Anexo 4 - ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Formação acadêmica:

Tempo de experiência:

1. Conta um pouco sobre sua formação de professora e outras experiências de trabalho.
2. O que você tem planejado para trabalhar com as crianças?
3. O que você acha interessante trabalhar com as crianças?
4. Você tem enviado dever para casa?
5. Como são o retorno destas atividades?
6. Qual a posição dos pais em relação aos deveres para casa?
7. Na sua opinião, estas crianças têm condições de aprender?
8. O CEDEP tem uma proposta pedagógica? Você a conhece?
9. Na sua opinião, como deve ser o trabalho de leitura e escrita nesta turma?
10. Como você tem utilizado o material de leitura e escrita com as crianças?
11. O que você acha mais interessante que as crianças aprendam?
12. Em seu contato com a família, você percebe se os pais lêem histórias infantis para as crianças?
13. Os pais demonstram interesse pela aprendizagem dos filhos?
14. Como você avalia o nível de leitura e escrita das crianças?
15. O que você espera da aprendizagem das crianças até o final do ano letivo?
16. Na sua opinião, as observações da pesquisa têm atrapalhado seu trabalho?

Anexo 5 - ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA

Data 15 de dezembro de 2004

Local sala do CEDEP

Esta entrevista foi gravada (cassete)

Objetivo: Oportunizar a professora fazer a auto-avaliação sobre seu trabalho pedagógico com as crianças e do trabalho da pesquisa.

1. Antes de falarmos sobre a avaliação do trabalho pedagógico, gostaria de comentar alguma coisa sobre sua formação acadêmica que não foi contemplada na entrevista inicial.
2. Agora que a gente está chegando ao final do ano, você, lembra da primeira entrevista? Você estava cheia de planos. Como você avalia seu trabalho com as crianças durante o ano.
- 3 – E o nome? Eles conseguiram aprender o nome?
- 4 – O que você acha que eles aprenderam?
- 5 – E a parte da matemática, como você avalia?
- 6 - Na sua opinião, os pais pressionaram para que as crianças aprendessem ler e escrever?
- 7 – E essas crianças vão continuar (estudando) aqui no CEDEP, com você?
- 8- Você considera que as crianças acompanharão o processo de ensino-aprendizagem no Jardim III?
- 9- Na sua opinião, que pontos considerou fáceis e difíceis para desenvolver esse trabalho.
- 10- Na sua opinião, quais as vantagens dos planejamentos coletivos realizados este ano?
- 11- Para a gente fechar essa pergunta. Você considera que atingiu seus objetivos?
- 12- Você acha que valeu a pena eu desenvolver esse trabalho de pesquisa com as crianças?
- 13- Você acha que dá para aplicar este trabalho em outras turmas?
- 14 – Porque você não utilizou os livros e a caixa estante da instituição para trabalhar leitura com as crianças?
- 15- O que você sugere para melhorar a educação infantil do CEDEP.

Anexo 6 - ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

Início:

Término:

Duração:

Mãe Idade Natural de: Profissão: Nível de escolaridade: Estado civil: Nº de filhos:	Pai: Idade: Natural de: Profissão: Nível de escolaridade: Renda familiar:
---	---

Endereço da família:

Nome da criança:

Data de nascimento:

DATA DA ENTREVISTA:

Horário:

Conversa inicial: A pesquisadora expôs objetivos da pesquisa mais uma vez.

1. Na sua opinião, o que é uma pessoa educada?
2. O que espera que seu filho (a) atinja de escolarização durante a vida delas?
3. O que vocês lêem e escrevem no dia-a-dia?
4. Como vocês (família) têm usado a leitura e a escrita?
5. O que vocês têm de materiais escritos aqui na casa?
6. Vocês gostariam de ler uns livros para seu filho (a) aqui, em casa, uma ou duas vezes por semana (Bolsa de leitura)?
7. Para informação, nós (pesquisadora) enviaremos os livros que devem ler junto com o filho (a).
8. Que outras questões a família gostaria de perguntar sobre a leitura e escrita ou a pesquisa?

Anexo 7 - ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

Início:

Término:

Duração:

Avaliação do Subprojeto Bolsa de Leitura e sua participação neste subprojeto?

1. Conta um pouco prá gente sobre as leituras dos livros que enviamos na Bolsa?
2. Na sua opinião, você acha que a criança gostou de ler com você em casa?
3. O que seu filho (a) demonstrava na hora da leitura?
4. E prá você, como foi fazer a leitura para seu filho (a)?
5. Quem lia para a criança em sua casa?
6. Quando e como ocorriam as leituras?
7. O que você achou desse projeto?
8. As leituras atrapalharam você em suas tarefas?
9. Na sua opinião, você acha que este projeto possa ser feito novamente com outras crianças

Anexo 8 – Comunicação às famílias**CEDEP – Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá****Srs. pais,**

Estamos dando início a uma atividade com as crianças da pré-escola sobre a história de vida deles. Gostaríamos que você conversasse com ele (a) como foi o nascimento, onde e como nasceram. Enfim como foi a chegada dele ou dela em sua família.

Esclarecemos que esta conversa é importante para que possam referir-se à sua história de uma forma positiva. Não é preciso escrever nada sobre a história deles, basta conversar.

Paranoá, 04 de outubro de 2004.

Norma Lucia Queiroz
Pesquisadora

Anexo 9 – Sumário do subprojeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos (SPHC)

ord	SE	DATA	DURAÇÃO (minutos)
1	SE 1	19 de outubro de 2004	159
2	SE 2	20 de outubro de 2004	104
3	SE 3	21 de outubro de 2004	120
4	SE 4	22 de outubro de 2004	155
5	SE 5	04 de novembro de 2004	132
6	SE 6	09 de novembro de 2004	64
7	SE 7	11 de novembro de 2004	74
8	SE 8	18 de novembro de 2004	160
9	SE 9	30 de novembro de 2004	110
10	SE 10	02 de dezembro de 2004	124
11	SE 11	04 de dezembro de 2004	96
TOTAL			1322 minutos

SE 1

DATA: 19 de outubro de 2004

INÍCIO: 14:13:47

TÉRMINO: 16:52:03

DURAÇÃO: 159 minutos

Crianças que participaram desta atividade: Enio – Helena – Sandra – Ana – Alberto - Antonio – Jorge - Bruna e Bia.

Ativid/ tempo	Pesquisadora	Crianças	Comentários
No dia anterior ao início da 1ª SE enviei um comunicado aos pais solicitando que conversasse com os filhos sobre o nascimento, a chegada deles na família Como foi o seu nascimento, enfatizando o lado positivo. Para subsidiar o trabalho em sala de aula.			
CvInf 14:13:47 19	1-Pq convida as crianças sentar no tapete para começar as atividades.		Neste dia, a professora atrasou-se, mas tínhamos combinado o trabalho. As crianças perceberam a ausência da professora e queriam aproveitar o tempo para brincar ao máximo. Pq convidou as crianças para sentar (tapete) para fechar o contrato de trabalho do SPHC. Demoramos iniciar a conversa. As crianças não conseguiam sentar na rodinha. Ficaram correndo pela sala - Jorge, Ana e Bia. Antonio e Alberto que estavam sentados, resolverem engajar-se na brincadeira. As demais crianças ficaram nas mesas conversando ou sem fazer nada.
14:14:17	2-Pq convida as crianças mais uma vez		Pq posiciona a

	para sentar no tapete. Colocou a filmadora na posição.		filmadora com referência ao grupo que está sentado.
14:15:39	3-Pq convidou novamente. Vamos brincar de outra coisa agora! Vamos brincar de ler? Sentem-se no tapete.		
14:16:58	4-Pq convidou pela quarta vez. Pronto! 1, 2, 3 todos sentados ali no tapete. Bia senta ali perto de Helena, Jorge perto de Enio, Aberto e Antonio daquele lado de lá (aponta com a mão o lado esquerdo do tapete) e Ana, do lado da cá (direito)		Pq - Confere a posição da filmadora.
14:17:22	5-Pq conta para as crianças a novidade: A partir de hoje, Uns dias, vou ficar com vocês. Vamos ler histórias..., desenhar, escrever palavras..., pintar para fazermos junto um livrinho. Essas atividades são de minha pesquisa com vocês, ta bom? Eu também vou ser a professora nos dias que Tia*** não estiver aqui? Que tal! Gostaram da idéia?		
14:18:49		6-Todos responderam – gostaram (coro).	
14:20:26	7-Pq convida as crianças para ouvir uma história. Aqui mesmo sentados no tapete. É uma história bem legal. Antes de começar ler o livro, Pq pergunta Quem já foi ao Zoológico?		Depois do fechamento do contrato sobre as atividades do SPHC. Pq convidou as crianças para ouvir uma história. Antes de começar ler o livro, perguntou quem já tinha ido ao Zoológico? Esta pergunta teve a intenção de levantar o conhecimento prévio das crianças sobre o contexto da história – zoológico. Entre as nove crianças participantes apenas três já visitaram o Jardim zoológico de Brasília.
14:23:59	8-Pq solicita que Helena, Enio e Ana contem um pouco sobre o que viram no passeio ao zoológico para os colegas.		Helena, Enio e Ana passaram a contar sobre seu passeio ao zoológico de Brasília
14:26:21		9-Jorge pergunta ao Enio: <i>A cobra era grandona? Você não ficou com medo dela?</i>	
IntLet 14:32:23 6	10-Pq iniciou a apresentação do livro, explorando a capa, o nome do autor e do ilustrador.		O livro lido: <i>A menina e o elefante</i> de Nicole de Cock (Trad. Ana van Lieshout Titan). São Paulo: Cosac & Nayfy, 2004. Pq interrompe e pede

			ao Jorge que se sente no tapete para não atrapalhar os colegas e a
15:33:55	11-Pq fez as seguintes perguntas (Introdução à leitura) O que vocês estão vendo nesta capa? Como será esta história? Por que a menina está em cima do elefante? Vamos ver o que a Nicole escreveu para nós?		As crianças reconhecem logo elefante (capa do livro).
LtTLit 14:38:11 14	12-Pq inicia a leitura da história. Quando lê um trecho no qual diz que o elefante está proibido de aceitar comida, Helena a interrompe.		Com o livro aberto em uma das mãos, a Pq tenta mantê-lo virado para as crianças e ao mesmo tempo para si, de forma que possa ler o texto escrito em voz alta, pausadamente, às vezes apontando o lugar onde estão as palavras. Com movimentos leves da esquerda para a direita com a ponta dos dedos sobre a linha lida. Durante pequenas pausas, Pq aproxima o livro aberto das crianças, fazendo um movimento semi-circular para que observem as ilustrações. A leitura foi fiel ao texto, buscando-se fazer uma boa entonação para manter o interesse e a compreensão por parte das crianças.
14:38:35		13- Helena diz <i>quando fui ao zoológico dei pipoca ao macaco</i> . E pergunta: <i>tia, por que não pode dar comida aos bichos zoológico?</i>	Interação da criança buscando explicitar suas experiências de mundo e ao mesmo tempo confirmar uma dúvida.
14:39:41	14-Pq orienta Helena que os animais do zoológico não podem comer a mesma comida que a gente senão eles podem ficar doentes. Pq continua a leitura. Quando chega o trecho: <i>“Os dois (elefante e menina) ficam muito amigos. Às vezes, os dois fazem uma brincadeira de elefante”</i> Pq faz uma pausa e pergunta Como é a brincadeira de elefante?		Pq utilizou as pausas para conversar sobre o texto e as ilustrações entremeando a narrativa. Nessas oportunidades foram utilizados os procedimentos de jogos da construção da linguagem.
14:41:13	15-Pq pergunta: Como é o nome desse negócio do elefante que Silvio está		Pq procura construir o significado da palavra

	falando?		tromba com as crianças.
14:41:45		16- Bia fala é trupa,. A trupa do elefante.	
14:42:02	17-Pq pergunta: será que é trupa ou tromba? Valeu Bia sua tentativa, mas a gente fala tromba. Todos, agora. O elefante tem a tromba ou trupa?		
14:43:59	18-Pq continua a leitura. Após o pequeno trecho, dá uma (Pausa). Como é a brincadeira de menina? As crianças respondem como foi lido no livro. Pq continua a leitura. Quando a andorinha entrou na leitura, houve mais uma interrupção. Desta vez por Enio.		Trecho do livro “ <i>Às vezes, os dois fazem uma brincadeira de menina</i> ”. Todas as crianças estão ouvindo a história atentamente.
14:44:33		19- Enio diz <i>lá em sua casa tem um passarinho igual, tia.</i>	.
14:45:36	20-Pq pergunta ao Enio qual é o nome do pássaro do livro?		
14:46:43		21- Enio olha novamente e diz <i>é esse passarinho preto</i> daí.	
AvAtv 14:52:32 3	22-Pq continua a leitura. Ao final, Pq faz uma síntese da história com as crianças. E avaliou se as crianças gostaram da história?		
14:54:51		23- As crianças em coro respondem “ <i>gostaram</i> ”.	A professora entra em sala, diante da resposta “ <i>gostaram</i> ”, ela ensina que não é <i>gostaram</i> , mas <i>gostamos</i> .
RecLit crianças 14:55:49 22	24-Pq convida as crianças para sentarem à mesa (único grupo) e solicita que elas contem a história que acabaram de ouvir. Pq orienta que falem com suas palavras o que entenderam da história. Vou entregar o livro, pois se alguém precisar olhar uma página, pode olhar para contar a história.		Todas as crianças repassam o livro rapidamente ao colega. Enio, por exemplo, conta parte da história bem rapidamente. As crianças não conseguiram recontar a história.
14:58:55	25-Pq estimula Enio contar a história. Conte o que você entendeu.		
14:59:33		26- Enio fica de pé, pega o livro novamente e conta que <i>é a história da menina, do elefante e do pássaro preto.</i>	
15:00::0 5	27-Pq, dá o feedback ao Enio e dá outras pistas da história. É a história da menina que gosta do elefante do zoológico. Ela gosta de todos os animais, não é? Acha os pássaros bonitos, mas se tornou amiga do elefante.		
15:00::5 5	28-Pq estimula Antonio, conta pra gente como é a história.		
15:01:33		29- Antonio recebe o livro, abre-o, mas não	

		conta nada.	
15:04:39	30-Pq diz continue Helena. Era uma vez uma menina no zoológico		
15:04:51		31- Helena conta <i>que a história é da menina que foi procurar o elefante. E o elefante ficou feliz da vida.</i>	.
15:05:01	32-Pq valoriza a iniciativa de Helena. E a estimula contar a história. A menina foi procurar o elefante onde?		
15:05:10		70-Helena responde lá bem lonjão, lonjão.	
15:05:29	71-Pq diz: na África, não foi? Antes de ir a África ela pediu ajuda a quem Helena?		
15:05:47		33- Helena diz Não sei e repassa o livro ao Alberto.	
16:06:37	34-Pq estimula Alberto continuar história. É a menina que gosta do zoológico; ela gosta de todos os animais e...		
15:06:54		35-Alberto só olha o livro não conta nada e repassa o livro à Ana.	
15:07:04	36-Pq diz: vamos Ana, conta um pouco a história.		
15:07:27		37- Ana diz não quero contar. Bia ao seu lado verbalizou também não quero contar não tia. Ana repassa o livro à Sandra Esta diz hoje não quero contar não tia.	
15:07:55	38-Pq diz: Vamos Enio, conte um pouco do que entendeu. Se errar não tem problema.		
15:08:36		39- Enio pega o livro mais uma vez. Pára na ilustração do macaco, reconhece que é um macaco e repassa o livro à Bruna.	
15:09:36		40-Bruna diz <i>achei a história muito legal e gostei do elefante no zoológico.</i>	
15:10:49	41-Pq pergunta: Vocês entenderam a história?		
15:11:21		42-As crianças respondem (em coro) “entenderam”.	As crianças respondem excluindo-se da ação.
15:12:33	43-Pq pergunta novamente, por que não contaram a história?		
CompT 15:17:53 39	44-Pq solicita às crianças que desenhem a parte da história que mais gostaram.		Pq distribuiu folha (papel A 4) e lápis de cor. Nesta atividade, todas

			<p>as crianças participaram com entusiasmo, fizeram o desenho.</p> <p>A cobra foi um dos animais que aparece nos desenhos das crianças na história, mas aparece uma única vez.</p> <p>Bia e Ana, do outro lado da mesa, começam desenhando uma cobra também.</p>
15:28:33	45-Quando as crianças foram entregando o desenho, Pq vai procurando saber qual foi a parte da história que ela mais gostou.		<p>Questiona as crianças sobre a parte que mais gostaram da história.</p> <p>Quando as crianças vão terminando seus desenhos, Pq tenta saber da criança qual a parte da história que mais gostou, pois mesmo com o desenho não era possível compreender, uma vez que a maioria das crianças não vinculou seus desenhos à história.</p>
15:35:17	46-Pq pergunta se alguém gostou do elefante?		
15:36:49		47- As crianças (em coro) respondem <i>gostamos sim.</i>	
15:37:07	48-Pq questiona novamente. Por que ninguém desenhou?		
15:37:36		49-Antonio eu não sei <i>desenhar elefante. É muito difícil.</i>	
15:37:58	50-Pq mostra o livro novamente para as crianças		
EscPal nome 15:55:23 3	51-Pq solicita que as crianças coloquem o nome em suas atividades.		
RecAtv 15:58:15 1	52-Pq recolhe os desenhos das crianças. Agora vamos falar sobre o livro, lembram que eu falei no início?		
CvInf 15:59:09 2	53-Pq propõe o mais uma etapa do fechamento do trabalho. Podemos falar um pouquinho agora? Pensei que nós podíamos fazer um livrinho juntos. Um livro tem muitas páginas, não é? Para não ficar muito cansativo, cada dia podemos fazer uma página deste livro. O que vocês acham da idéia? Vocês gostaram da idéia?		
AvAtv 16:01:04 1		54- Todos <i>Gostamos.</i>	

CvInf Livro 16:02:49 21	55-Pq orienta a elaboração do livro. Os autores, que são vocês, poderão fazer o desenho de vocês, escrever a idade, um bilhete para uma pessoa que vocês gostam, o nome dos colegas, desenhar a família, as brincadeiras, o que gosta de comer e ainda colocar uma capa bem legal, desenhada com uma coisa que vocês gostem muito. Vocês estão entendendo a idéia do livrinho?		
16:04:06		56- Tamos. (coro)	
16:07:17	57-Pq responde a Alberto e para todas as crianças que neste livro os autores vão desenhar e escrever juntos. Todo mundo. Neste livro vocês vão colocar um pouco da história de vocês. Vocês são os autores, não é mesmo?		
16:07:56	58-Pq encoraja as crianças na produção do livro e pergunta se os pais conversaram sobre o nascimento, como e onde nasceram? Quando nasceram? Quem já estava em casa esperando vocês? O nome e a idade?		
16:08:01		59-Todos responderam. Conversaram. (coro)	
16:08:15	60-Pq informa às crianças que hoje farão a primeira página do livro. E solicita que as crianças iniciem a conversa que tiveram com os pais sobre o nascimento deles e sua chegada na família.		Esta conversa foi para preparar a nossa primeira página do livro.
16:18:39	61-Pq orienta a elaboração da primeira página do livro. Vamos escrever apenas o nome e fazer o retrato. Vamos responder a pergunta: Com esta atividade, vamos dizer no nosso livro Quem é o autor? Vocês serão os autores, não são?.		Depois desse bate papo como nasceram, iniciamos a nossa primeira página.
16:19:24		62- Todos <i>Somos</i> (em coro)	
EscT 16:24:19 20	63-Pq continua orientando a elaboração da primeira página do livro. O retrato do autor do livro. Hoje é nossa primeira página. Antes façam o nome, bem bonito também.		As crianças manifestaram interesse pela atividade
CvInf Bolsa de Leitura 16:44:43 8	64-Pq recolhe os desenhos. Agora quero contar mais uma novidade para vocês. A bolsa...(apresenta a bolsa). Hoje cada um vai levar uma bolsa desta para casa com um livro para ser lido por um dos pais e este caderno (apresento o caderno de registro). E vocês vão trazer a bolsa com o livro na próxima semana para trocar o livro e levarem de novo, outro livro na mesma bolsa.		Nesta data, as crianças levaram pela primeira vez a bolsa de leitura com o livro e o caderno de registro para casa.
16:46:37	65-Pq propõe a combinação de um dia para todos trazerem a bolsa. Vamos ver um dia legal pra todos		Combinamos que a devolução será toda segunda-feira e levarão toda quinta feira.
16:47:11	66-Pq pergunta: Todos concordam com a segunda-feira para o dia da devolução		

	da Bolsa. Assim, os pais podem ler no final de semana com vocês. Então, leva na quinta-feira e todo mundo traz na segunda. Pode ser assim?		
16:47:19		67- Todas as crianças – <i>Concordaram</i>	
16:51:46	68-Pq agradece a participação das crianças e encerra a sessão.		

SE 2**DATA: 20 de outubro de 2004****INÍCIO: 14: 56: 21****TÉRMINO 16:40:21****DURAÇÃO:104 minutos**

Crianças que participaram desta atividade: Sandra– Lucio– Andr ea- Sílvio - Enio – Helena – Ana – Alberto - Antonio – Jorge – Bruna e Bia.

Ativid/ tempo	Pesquisadora	Crianças	Comentários
CompG 14:56:21 3	1-Pq convida as crianças para sentar à mesa (único grupo).		Hoje, as crianças foram acolhidas pela coordenadora da instituição, as Profs atrasaram-se. Iniciei o trabalho com a atividade da elaboração do livro (desenho) e em seguida a leitura do livro.
14:56:51		2- As crianças sentaram-se rapidamente	
14:57:34	3-Pq responde a uma das crianças. O que vamos colocar nestas folhas? Pode ser a segunda página do livro, a idade?		
CvInf idades 14:59:19 4	4-Pq pergunta quem tem 4 ou 5 anos de idade aqui na turma?		
EscN idades 15:03:26 2	6-Pq solicita ao Enio que escreva, no quadro de giz, o numeral 4. Em seguida, lemos em conjunto, relacionando à idade das crianças que tinham 4 anos.		
15:04:56		7- Todas as crianças leram e reconheceram o numeral 4.	
EscN idades 15:05:26 1	8-Pq solicita à Helena que escreva, no quadro de giz, o numeral 5 para todos lerem. Hoje vamos fazer a segunda página do livro, colocando a idade. Quem tem 4, colocará 4 e que tem 5 escreverá 5.		Distribuí folha (segunda página do livro) para escreverem a idade. Em seguida, todas as crianças começam escrever sua idade na folha.
EscPal (nome) 15:06:05 2	9-Pq em seguida pede para escreverem o nome na atividade.		Sílvio não demonstra muita animação na elaboração da atividade

15:09:19	10- Pq dá o feedback ao Lúcio de que sua escrita está correta.		
15:13:58	11-Pq orienta Sandra escrever o numeral 5.		
15:14:17		12- Sílvio confere sua atividade com a de Bruna	
CvInf 15:15:03 2	13-Pq apresenta um boneco E questiona as crianças sobre o que poderia ser aquele boneco?		Boneco em cartolina com 20 centímetros aproximadamente.
15:15:11		14- As crianças (coro) respondem <i>é um menino</i> .	
CompG 15:17:08 2	17-Pq divide as crianças em 2 grupos.		
CVInf (Grupos) 15:19:15 10	18-Pq incentiva as crianças opinarem sobre a amizade.		Os grupos iniciam a conversa. Eles falam muitas coisas sobre o que é ser amigo.
15:20:53		19- No Grupo 1, Alberto diz <i>que ser amigo é brincar com o outro sem machucar</i> .	
15:21:37		20- No grupo 2, Helena diz <i>que ser amigo é gostar do amigo, ajudar o amigo, como a gente viu no livro de ontem</i> .	Helena refere-se à história: A menina e o elefante lida no dia anterior.
15:23:51		22- Helena responde <i>a gente não ri quando o amigo cai e chora</i> .	
15:25:39	23-Pq pergunta: Quem tem amigo aqui?		
15:26:06		24-Alberto, Antonio, Helena, Sandra Andrea e Enio logo se manifestaram. Nós temos amigos aqui.	
15:27:43	25-Pq pergunta: aqui nesta sala tem muita gente amiga?		
15:28:49		26- Tem. Alberto diz <i>que todos os colegas são seus amigos</i> .	
Jg 15:29:36 2	27-Pq faz o sorteio do nome do amigo oculto.		As crianças gostaram de sortear o nome no saquinho, mas ao mesmo tempo começaram a comentar. Assim que iam colorindo iam perguntando para o amigo (sorteado) se ele estava achando bonito.
OrAtv Guardan do segredo 15:31:36 2	28-Pq orienta as crianças não falar o nome do amigo sorteado agora. Deixem para falar na hora da revelação.		
Pint 15:33:17 26	Inicialmente, as crianças brincaram com os bonecos. Quando começaram a atividade, surgiram diversas		A conversa das crianças está centrada na atividade, a cor da

	perguntas: <i>Como faço a calça? E a blusa?</i>		calça, da blusa, da saia, do cabelo. Para algumas crianças tomar decisões sozinhas sobre que cor deve colorir parece ser um desafio, como é o caso de Ana, Andrea, Jorge e Silvio.
15:47:12	30-Pq orienta Bia pintar do outro lado, Antonio completar o rosto.		Não conseguia apagar a pintura.
CvInf 16:00:41 2	31-Pq convida as crianças para sentar na rodinha. Helena e Enio querem sentar o mais próximo possível do livro.		
IntLet 16:02:16 8	33-Pq solicita que as crianças fiquem um pouco mais afastadas (rodinha) para todos verem o livro. Apresenta o livro.		O livro lido foi <i>Você troca?</i> De Eva Furnari. São Paulo:Moderna, 1991 (coleção hora da fantasia)
16:02:41	35-Pq pergunta se conhecem alguém com o nome de Eva? As crianças respondem que <i>sim</i> (em coro).		
16:06:54	37-Pq provoca as crianças para relacionar o nome da autora do livro ao nome da coordenadora. Tia...? Como é então, o nome da autora do livro?		
16:07:05		38-Helena – Ah! já sei Eva.	
16:07:34	39-Pq incentiva a criança. Isso mesmo, Helena. O nome da autora é Eva Furnari. E quem será que fez a ilustração, os desenhos?		
16:07:54		40- Bruna. Não sei. Alberto diz <i>abre tia com certa impaciência</i>	
16:08:01	41-Pq negocia o nome da autora e da ilustradora: Quem escreveu e desenhou foi a mesma pessoa. O que será que a Eva Furnari quer que a gente troque? Alguém quer trocar alguma coisa aqui?		
16:08:14		42-Nãaaaaaaaaaaaao.	
16:08:21	43-Pq pergunta: Ninguém quer trocar nada?		
16:08:37		44-Nãaaaaaaaaaaaao.	
16:08:39	45-Pq inicia a leitura. Então, vamos começar pela capa? O que está escrito? Chapeuzinho está com uma cara de boa menina aqui? Por que será que a Eva desenhou uma chapeuzinho assim? Será que ela tá contente?		
16:08:41		46- Ela parece que tá com uma cara de brava, diz Silvio.	
LtLit 16:10:06	47-Pq introduz a leitura orientando a leitura. A Eva fez este livro, pensando		As crianças juntaram quase todas ao

24	em gente que gosta de ler como nós. Ela fez este livro assim: Vai perguntando prá gente se a gente quer trocar uma coisa por outra. A decisão de trocar é de cada um nós. Vamos começar a leitura?		mesmo tempo perto do livro. Se ficarem um pouco mais afastadas todos podem participar. No primeiro momento, elas ficam. Depois vão chegando, chegando. E começo lendo o livro
16:10:27		48-Todos – vaaaaaamos.	
16:12:34		49- Eu não quero trocar nenhum. <i>Quero ficar com os dois, diz Silvio. Enio, Jorge, Sandra e Ana, a gente fica com o canguru. Antonio Lucio Alberto o nosso é urubu.</i>	
16:12:47	50-Pq orienta Silvio, se não trocar não participa da história. Você quer ou não participar?		
16:13:36		51-Quero diz Silvio.	
16:14:36	52-Pq reinicia a leitura: Vocês trocam um leão sem dente por um dragão obediente?		
16:15:54		53-Todos - nãããããããããããã.	
16:16:45		54- Lucio pergunta, <i>depois posso ver o livro de perto?</i>	As crianças não conseguem ficar nas cadeiras, sentaram-se no chão para ficarem mais próximos ao livro.
16:17:07	55-Pq confirma o pedido de Lucio. Pode e continua a leitura Vocês trocam um ratinho de camisola por um passarinho na gaiola?		- Lucio não espera nem ler o texto já está fazendo sua escolha. As demais esperam um pouco mais para tomar a decisão.
16:19:14		56-Todos <i>siuuuuuuuuuuuuim.</i>	
16:20:13	57-Pq pergunta: Querem ficar com o passarinho preso na gaiola?		
16:20:34		58-Sim. Quem quer ficar com rato, tia? É sujo, diz Sandra.	
AvAtv 16: 32:36 2	63-Pq pergunta: vocês querem trocar mais alguma coisa? Gostaram da história?		
16:33:01		64- Foi legal (todos) Alberto propõe ao Enio Você quer trocar uma bola velha por um pirulito chupado...por um monte de ferro velho, diz Bia.	
Jg (Ver amigo) 16:34:09 6	65-Pq passa a atividade da revelação do amigo sorteado.		Como as crianças conseguiam identificar o nome dos colegas nestas fichas, utilizei para ajudar no sorteio. Pq espalha as fichas

			do nome das crianças no centro da rodinha. Convida as crianças para revelarem o nome dos amigos. Pq pede que cada criança apresente o seu amigo (colorido) para formarmos a nossa turma.
16:35:54		66- <i>Meu amigo que tirei foi a Sandra.</i> E assim por diante.	A atividade reforçou a idéia de que na sala de aula todos eram amigos.
16:39:54	67-À medida que as crianças iam apresentando o amigo, Pq foi colocando o trabalho (boneco) no quadro para formar a turma.		Imagem da turma completa exposta no quadro.
16:40:21	68- Encerramento da atividade.		

SE 3**DATA: 21 de outubro de 2004****INÍCIO: 14:31:12****TÉRMINO: 16:31:34****DURAÇÃO: 120 minutos**

Crianças que participaram desta atividade: Sandra – Lucio – Andrea - Silvio - Enio – Helena– Ana – Alberto - Antonio – Jorge - Bruna e Bia.

Ativid/ tempo	Pesquisadora (Pq)	Crianças	Comentários
CompG 14:31:12 1	1-Pq convida as crianças para sentar à mesa em 2 grupos.		
14:31:59		2-As crianças sentaram-se rapidamente.	
CvInf 14:32:12 2	3-Pq faz um suspense para as crianças. Um, dois e três: Parabéns para você... Viva a Bia!		Assim que posiciono a filmadora.
14:33:56		4-As crianças acompanham a música: Parabéns para Bia que está fazendo aniversário.	A conversa em torno do aniversário foi intensa entre eles.
EscT (livro) 14:34:29 17	5-Pq convida as crianças continuarem a fazer o livrinho hoje?		
14:34:59		6-As crianças respondem: vamos (coro).	
14:36:58	7-Pq pergunta Aqui, todos gostam de brincar?		Pergunta se todos aqui gostam de brincar?
14:37:31		8-As crianças respondem: <i>gostamos</i> (coro e bem alto).	
14:38:23	9-Pq solicita ao Enio distribuir a folha e giz de cera para os colegas. Hoje vocês vão colocar o nome e desenhar o que gostam de brincar.		O ajudante de hoje é o Enio Pede ao Enio ajudante para distribuir a folha e giz de cera para os colegas. Orienta que

			nesta folha as crianças vão colocar o nome e desenhar o que gostam de brincar.
14:40:08	10-Pq orienta as crianças. Tem gente que gosta de brincar de bola, de carrinho, de boneca, de casinha, de parquinho, não é? Você gosta de brincar de quê, Silvio?		As crianças continuam conversando sobre as brincadeiras. Lucio está todo envolvido em seu desenho de robôs dos desenhos animados da Tv. Levanta e senta em sua cadeira, mas não sai do lugar. Está pensando sobre o seu desenho. Parece que nem percebe que levanta e senta em sua cadeira, tal é o seu envolvimento na atividade. Bruna também está bastante envolvida em sua atividade.
14:41:38		11-Silvio respondeu eu gosto de correr.	
14:42:59	12-Pq incentiva Silvio desenhar o que gosta de fazer.		
EscPal (nome) 14:51:34 10	13-Pq lembra às crianças de escrever o nome na atividade.		
14:57:12	14-Pq pergunta à Helena como ela brincava com o arco-íris?		
14:58:39		15-Helena diz <i>que quando chove ele (arco-íris) aparece, nós fica lá na rua brincando.</i>	
RecAtv 15:01:07 2	16-Pq quando todos terminam, recolhe as atividades (3ª página do livro) e convida as crianças para fazer a rodinha (no chão) para ouvir a história. (as crianças sentam-se na rodinha rapidamente).		As crianças sentam no chão rapidamente.
IntLet 15:03:53 15	17-Pq mostra o livro que será lido hoje.		O livro lido foi Chapeuzinho vermelho Conto dos irmãos Grimm, da coleção Pequenas pedrinhas ilustrado por Jean-François Martin. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.
15:04:13		18-Enio diz <i>é a do lobo mau. É o lobo mau, né tia?</i>	As crianças começaram a especular/confirmar se de fato tratava-se da história de Chapeuzinho

			Vermelho. Helena, Sandra, Enio e Bia já conheciam a história
15:04:46	19-Pq diz é a história da menina...é interrompida por uma das crianças.		
15:05:29		20-Helena - <i>é a história do Chapeuzinho vermelho, não é?</i>	
15:05:35	21-Pq lança a pergunta para as crianças. O que vocês acham?		
15:05:53		22-Sandra diz <i>tia, é a história do lobo.</i>	
15:06:03		23-Bia diz <i>é a história do lobo mau.</i>	
15:06:41	24-Pq devolve a pergunta para as crianças, qual é a história, mesmo?		
15:07:08		25-Enio - <i>Acho que é a do lobo mau e da Chapeuzinho.</i>	
15:07:23	26-Pq diz vamos ver de que se trata a história?		
15:08:45		27-Lucio pergunta <i>depois eu posso pegar o livro?</i>	Pq pede às crianças para abrir o círculo.
15:09:19	28-Pq responde. Pode. Mostra o livro novamente. O que vocês estão vendo? Quem não falou ainda, vamos ver o que vocês estão vendo aqui na capa do livro?		
15:11:46	29-Pq pergunta vocês sabem quem escreveu e ilustrou este livro?		
15:12:02		30-Sandra diz <i>foi um homem bem inteligente. Ele sabe contar história, né tia?</i>	
15:12:33	31-Pq pergunta Quem ilustrou? Quem fez os desenhos para o livro ficar interessante para as crianças como vocês? Foi interrompida por Helena.		
15:13:02		32-Helena diz <i>Tia, Chapeuzinho começa com C, não é? C de casa, C de caneco, C de caco e C de cana.</i>	
15:14:13		33-Bia completa <i>C de Camila e de Cássia. O nome de minhas irmãs começa assim e da minha prima Carina também.</i>	
15:14:29		34-Antonio diz <i>o C é de caneco e de cãs.a</i>	
15:14:37		35-Silvio – <i>a Tia*** falou que o C é de cachorro também.</i>	
15:14:43		36-Bruna <i>a Tia*** falou que o C é de caneco.</i>	
15:15:23	37-Pq confirma Chapeuzinho começa com C (aponto com o dedo a palavra		

	Chapeuzinho no livro). Nós escrevemos casa, caneco, caco, cana, Camila, Cássia, cachorro tudo com C como a Tia*** falou. Agora, vamos voltar aqui na história. Quem falou que a história era de Chapeuzinho?		
15:15:44		39- <i>Eu, eu, eu, eu, eu, eu.</i>	
15:15:56	40-Pq responde vocês acertaram. Vocês já ouviram esta história?		
15:16:09		41-Bia, Helena, Enio e Sandra responderam <i>que sim.</i>	
15:16:25	42-Pq pergunta gostaram?		
15:16:41		43- <i>Sim, sim, sim, sim,</i> dizem Bia, Helena, Enio e Sandra.	
15:17:07	44-Pq chama atenção que tem gente aqui que não ouviu esta história, então vamos ouvir todos com bastante atenção, ta bem?		
15:17:45		45 – Vamos (coro).	
LtLit 15:18:29 28	46-Pq negocia os dados do livro.		
15:21:29	47-Pq inicia a leitura. Vamos começar ler a história. Então, 1, 2, 3. Era uma vez...uma menina que todo mundo gostava. Sua avó...		
15:22:43		48- Todos - Chapeuzinho Vermelho.	
15:22:57		49- Jorge não conseguia ficar sentado. Fica de joelho perto do livro.	
15:24:46		50-Mamãe, eu vou com cuidado, pode deixar, diz Bia.	À medida que vou lendo. Mostro as ilustrações para as crianças. Sente-se Jorge.
15:24:58	51-Pq lê mais um trecho. Assim que Chapeuzinho entrou na floresta encontrou o		
15:25:02		52-Ana, Helena e Lucio – o lobo.	Jorge sente o joelho doer, forra com a sua própria bermuda, mas não senta. Tal é o interesse pela história
15:25:58	53-Pq usa trecho do livro para permitir maior participação das crianças. O que a mamãe de chapeuzinho disse?		
15:26:04		54- Helena - <i>Não era pra conversar com gente desconhecida.</i>	
15:26:35	55-Pq pergunta: O que ela Chapeuzinho) respondeu ao lobo?		
15:27:43		56-Sandra - <i>Vai na casa da vovozinha, ela está doente.</i>	
15:27:53	57-Pq pergunta o que chapeuzinho estava levando pra a vovó?		
15:28:11		58-Todos - Uma cesta de	

		docinho.	
15:28:28	59-Pq pergunta será que ele (lobo) conseguiu?		
15:29:23		60-Uns dizem que <i>sim</i> outros dizem que <i>não</i> .	
15:31:21	62-Pq pergunta o a vovó perguntou Quem é? É a chapeuzinho. Pode entrar. Era mesmo a chapeuzinho?		
15:32:39		63-Não, era o lobo, diz Helena.	
15:32:45	64-Pq pergunta e o que ele fez?		
15:32:51		65- Comeu a vovozinha.	
15:33:23		66-As opiniões ficaram divididas. Uns falam <i>que não vai acontecer nada</i> , outros dizem <i>que o lobo vai comer a Chapeuzinho</i> .	
15:33:36	67-Pq continuou a leitura Chapeuzinho chegou e achou a vovó muito estranha. Por que ela achou a vovó estranha?		
15:34:02		68-Bia - <i>Não era a vovó. Era o lobo fingindo... na cama da vovó (apoiada na ilustração)</i> .	
15:34:12	69-Chegamos ao clímax da história, trecho mais esperado pelas crianças que conhecem a história. Pq orienta a participação delas na leitura. As crianças deste lado (direito) vão fazer de conta que é a Chapeuzinho e do lado de cá (esquerdo) vão fazer de conta que é lobo, ta bom.		Pq muda de voz para dar mais ênfase à leitura.
15:35:06	70-Pq lê: Vovó, como as suas orelhas são grandes?		
15:35:23		71-Crianças do lado direito – <i>É para te ouvir melhor minha netinha</i> .	
15:36:35	72-Pq lê: Vovó que olhos grandes você tem?		
15:37:58		73-Crianças do lado esquerdo – <i>É para te ver melhor minha netinha</i> .	
15:38:11	74-Pq lê: Vovó como suas mãos são grandes?		
15:39:09		75-Crianças do lado direito - <i>É para te segurar melhor, minha netinha. É pra te comer melhor</i> .	
15:39:46		76-As crianças acompanharam a leitura de Pq em estado de euforia.	
15:40:01	77- Pq continua a leitura. O lobo pula da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho. De barriga cheia, o lobo dormiu. Começou a roncar tão alto que um caçador que ia		

	passando ouviu. O que será que aconteceu?		
15:40:23		78-O caçador tirou a vovó e a Chapeuzinho da barriga do lobo. (apoiado na ilustração).	
15:41:07	79-Pq pergunta e o lobo não acordou?		
15:41:23		80-Nãããããããããããã.	
15:42:53	81-Pq pergunta e o que ele fez? Botou umas pedras na barriga do logo e depois costurou para que ele pensasse que as duas estavam lá dentro, não foi?		
15:43:23		82-Sandra, Enio e Bia – <i>conta de novo, tia.</i>	
15:44:31	83-Pq recontou trechos essenciais do texto para subsidiar a atividade de ordenação da história por meio das figuras.		A atividade é ordenar as partes da história.
CompG 15:46:18 2	84- Após a leitura, Pq organiza os grupos.		Em seguida pede as crianças para sentarem em dupla para fazer uma atividade relacionada à história. Formam duplas e trios.
15:49:43	85-Pq orienta que as crianças vão colocar as gravuras (xerocadas) na ordem como aconteceu na história. Retomou o início da história.		Pq entrega um envelope com 8 gravuras (xerocadas) da história para que o grupo ordene a história. A atividade pede para as crianças ordenarem 5 gravuras. (início, meio e final) da história.
15:56:35		86-Bia - <i>É. Ele (lobo) fala com chapeuzinho...</i>	
15:56:54		87-Alberto, Lucio e Antonio dizem <i>que não estão entendendo o que é para fazer.</i>	
15:57:35	88- Pq pergunta, entenderam? Agora continuem botando as gravuras na ordem. Como aconteceu na história. Vamos ver qual é a próxima. O lobo encontrou a chapeuzinho e depois o que aconteceu na história?		
15:58:15		89-Sandra – <i>Chapeuzinho foi levar a cesta. Ele foi pra casa da vovó.</i>	
15:58:26	90-Pq solicita, achem a gravura da chapeuzinho indo para a casa da vovó.		
15:59:23		91-Bruna - <i>Achei....achei....</i>	
16:01:56	92-Pq confirma, todo mundo achou. Agora o que aconteceu?		
16:02:04		93-Antonio – <i>o lobo vai</i>	

		<i>pra lá...</i>	
16:03:45	94-Pq questiona depois o que aconteceu?		
16:04:19		95-O lobo come deita na cama da vovó....	
16:05:55	95-Pq questiona depois que comeu a vovó, ele deitou na cama e Chapeuzinho chegou, não é. E depois?		
16:06:31		96-Alberto e Lucio – O caçador tirou a vovozinha e a menina da barriga grandona do lobo	
16:08:23		97 – Lucio – Botou pedras na barriga do lobo, assim ele pensava que a vovozinha ficasse lá....Mas a vovozinha já tinha saído.	
16:09:49	98-Pq confirma o término da história. Quem quer contar a história?		
16:10:05		99-Alberto - Euuuuuuuuuu.	
16:11:29	100-Pq incentiva Alberto recontar a história.		
16:16:14	101-Pq questiona de acordo com a história esta gravura é aí?		
16:23:24	102-Pq reconta alguns trechos descritos nas gravuras para facilitar para o trabalho deste grupo.		
16:25:37		103-O grupo (Alberto/Lucio/Antonio) conseguiu ordenar as 3 primeiras gravuras. As duas últimas ficaram trocadas.	
16:29:26	104-À medida que os grupos iam terminando a ordenação das gravuras, Pq distribuiu cola para finalizar a atividade.		Esta atividade foi bastante demorada, mas as crianças apesar de não terem experiência com este tipo de atividade demonstraram receptividade.
AvAtv 16:30:06 1	105-Pq avaliou com crianças se gostaram da atividade de hoje.		
16:30:57		106-As crianças respondem que sim.	
16:31:34	107-Encerramento.		

SE 4

DATA: 22 de outubro de 2004

INÍCIO: 14:21:08

TÉRMINO: 16:56:13

DURAÇÃO: 155 minutos

Crianças que participaram desta atividade: Sandra – Lucio– Andrea- Silvio - Enio – Helena – Ana – Alberto - Antonio – Jorge – Bruna e Bia.

Ativ/ tempo	Pesquisadora(Pq)	Crianças	Comentários
----------------	------------------	----------	-------------

CompG 14:21:08 1	1-Pq convida as crianças para compartilhar a história (círculo chão).		Hoje a história será contada com o recurso da caixa de contos - personagens.
14:21:48		2-As crianças sentaram-se rapidamente.	
IntLet 14:22:08 16	3-Pq faz de conta que vai abrir a caixa. Desiste para criar um suspense nas crianças.		
14:22:57		4-As crianças logo ficaram curiosas para saber o que tinha dentro da caixa. Lucio ficou de pé.	
14:23:12	5-Pq faz nova tentativa. As crianças ficaram mais curiosas. A curiosidade das crianças já está bastante aguçada. Pq faz mais uma tentativa. As crianças levantam-se e aproximam-se da caixa.		
14:29:32	6-Pq fecha a caixa rapidamente. Apresenta o livro da história. Vamos ver o que o Betinho e a Bia escreveram para nós?		A história contada é a do livro Zeropéia de Herbert de Souza – Betinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
14:29:51		7-As crianças responderam, vamos (coro).	
14:30:05	8-Pq apresenta a principal personagem – A zeropéia. E questiona se na sala tem algo parecido com a zeropéia?		A zeropéia confeccionada de papel cartão com pernas de lã e sapatinho vermelho, semelhante a do livro.
14:31:28		9-Silvio diz <i>lá tia, o animal que carrega as letras.</i>	Na sala está exposta uma centopéia com as letras do alfabeto.
14:32:34	10-Pq questiona que no livro está escrito zeropéia e não centopéia. Por que será zeropéia?		
14:33:12		11-Enio diz: <i>por que ela não tem pé.</i>	A resposta foi bem interessante.
14:35:23	12-Pq convida para compartilhar a leitura Vamos ver o que o Betinho e Bia têm a nos dizer com esta história? Olha que centopéia legal! (entonação). E o corpo da centopéia como é? (pausa). E os sapatinhos? São iguais? (pausa). São da mesma cor? (pausa). E quantas patas será que ela tem?		A personagem criada para ilustrar a história (papel cartão).
LitLet 14:38:43 37	13-Pq inicia a leitura. Ia a centopéia com suas cem patinhas pelo caminho, quando topou com uma....? (criamos outro suspense). Quem será que a centopéia encontrou em seu caminho?		Cria outro suspense. Quem será que a centopéia encontrou em seu caminho? E começa a contar a história.
14:44:09	14-Pq retira da caixa de conto, o (fantoche.) D. Barata. - Mas D. Centopéia para que tantas		As gravuras das personagens (barata, boi, macaco e a

	patinhas? Quantas patinhas têm a centopéia, crianças?		cobra) são apresentadas durante a leitura da história (mesmas ilustrações do livro), presas em um palito para facilitar a visualização pelas crianças.
14:49:03	15-Pq continua a leitura. Continuei lendo a história. A centopéia continuou sua caminhada e encontrou com mais um animal? Quem será desta vez?		
14:51:24	16-Pq mostra o boi (fantoche). Que vantagens você tem com 6 patas? Olha, eu só tenho quatro e faço o quero! Quantas patas o boi manda a centopéia amarrar para ficar igual ele? Ela só com seis patas. (Antonio está segundo a centopéia agora)		
14:54:23		17-As crianças respondem quatro (coro).	
14:56:36	18- (entonação da centopéia) A centopéia continuou sua caminhada e encontrou mais um dos bichos. E agora? (Baixando o tom de voz...) Quem ela encontrou ?		
14:58:01	19-Pq mostra o fantoche do macaco. A Tenho duas mãos e apenas duas patas, subo nas árvores, pulo de galho em galho. Amarre mais duas patas D. centopéia. Será que ela amarrou?		
14:59:11	20-Pq lê o trecho E não é que ela seguiu o conselho do macaco, amarrou mais duas. -É agora eu até posso ter nome de gente: Maria ou Florinda (Centopéia).		
15:05:10	21-Pq lê o trecho - A centopéia encontrou mais um animal. Quem será? Apresenta o fantoche da cobra. D. Centopéia porque andar com essas duas patas num corpo tão comprido e desajeitado? Não vê como ataco, corro, escapo, meto medo subo até em árvore e até nado sem patas? Por que não completa a obra e amarra tudo de uma só vez?		
15:06:41	22-Pq lê o trecho e pergunta será que a centopéia seguiu o conselho da cobra? E pediu que Alberto amarrasse as duas últimas patas.		
15:09:16	24-Pq questiona: E agora? O que será que aconteceu?		
15:10:09		25-Enio - <i>eu não disse que ela ficou sem pés?</i>	De fato Enio no início da história fala em pés quando é questionado o sentido de zeropéia.
15:10:14	26-Pq lê o trecho: Deixei de ser uma		

	centopéia e acabei virando uma zeropeia. O que será que a centopéia fez?		
15:11:01	27-Pq lê o trecho: - Mas como é que eu vou dirigir esse carro, se eu não tenho mais patas? Os bichos começaram a discutir para ver quem deveria resolver o problema da zeropeia. - É gente, a culpa é minha é minha. Eu não devia ter escutado essa conversa fiada de amarrar patinhas! Eu não sou barata, não sou boi, não sou macaco nem cobra; eu sou é eu mesma, uma centopéia que quase virou uma zeropeia. Dona zeropeia mandou a bicharada desamarrar todas as suas patinhas. E decidi que o mais importante era ser ela mesma e ter suas próprias idéias na cabeça.		
15:11:23	28-Pq reconta partes essenciais da história. E pergunta se as crianças tinham, gostado da história?		
15:13:34		28-As crianças respondem <i>gostaram</i> .	P estava presente na sala de aula no final da história. Quando as crianças responderam gostaram ao invés de gostamos, consertou a resposta das crianças. <i>Gostaram, não, Gostamos</i> .
LtPal 15:15:48 2	29-Pq começa a questionar qual a letra inicial da palavra barata?		Pq trabalha a construção oral das palavras: barata, boi, macaco e cobra, explorando a letra inicial das palavras juntos às crianças.
CompG 15:17:06 1	30-Pq convida as crianças para sentar na mesa.		As crianças em grupo sentaram-se à mesa em frente ao quadro de giz. Juntamos as mesas.
EscPal 15:18:53 71	31-Pq convida para escreverem juntos, as palavras dos animais que aparecem na história. Mostra o fantoche da palavra barata.		Pq distribui folha de papel, lápis (preto) e prega no quadro as gravuras (uma de cada vez) para construção da escrita junto com as crianças.
15:19:01		32-Todos – a barata.	
15:19:12	33-Pq passa a escrita da palavra barata?		
15:19:46		34-Helena diz <i>começa com ba</i> .	
15:20:27	35-Pq questiona. Como vamos escrever a palavra “ba-ra-ta”?		
15:20:49		36-Antonio - <i>escreve ba</i> .	
15:21:16	37-Pq pergunta se todos concordam que		

	temos que escrever ba...?		
15:22:04		38-Todos (coro) <i>Concordamos.</i>	
15:22:39	39-Pq escreve o ba...e o ra?		
15:22:58		40-As crianças não respondem.	
15:23:09	41-Pq questiona. Como podemos escrever o /ra/?		
15:23:47		42-Silvio diz <i>isso ainda não aprendi.</i>	
15:23:56	43-Pq diz o /ra/ aqui é escrito assim /ra/.		
15:24:48		44-Helena responde. <i>Isso não. O /ra/... é desse jeito?</i>	Helena responde pelo grupo. Isso
15:24:59		45-Ah... <i>é o /r/ (erre) com o a. É igual ao r de rato diz Silvio</i>	
15:25:24	46-Pq constrói com as crianças o /r/ intervocálico. Confirma a hipótese silábica de Silvio, mas esclarece que o /ra/ é diferente da sílaba inicial da palavra rato. Falamos /ra/ inicial de outro jeito, não é?		
15:25:50		47-Alberto diz <i>é mesmo...</i>	
15:25:58	48-Pq questiona. Como podemos escrever o /ta/?		
15:26:16		49-Ana diz <i>é o /d/ com o /a/ de meu nome.</i>	
15:26:55	50-Pq consulta as crianças se podemos escrever o /ta/ do jeito que a Ana disse? Antonio sai de sua cadeira e vai localizar a letra “T” do alfabeto exposto na sala.		Antonio sai da sua cadeira e vai localizar a letra “T” do alfabeto exposto na sala.
15:27:48		51-Antonio diz, <i>acho que não é o /d/, acho que é mesmo um /t/ com um /a/</i>	
15:27:51	52-Pq devolve a pergunta ao grupo. Será que é assim Antonio? Escrevi a /ta/ do jeito que Antonio sugeriu (junto à bara...ta). E agora vamos ler para ver como ficou com a sugestão de Antonio.		
15:28:45		53-Todos leram a palavra ba...ra...ta.	
15:28:58	54-Pq incentiva as crianças. Escrevemos a palavra barata. Quantas letras têm essa palavra?		
15:29:33		55- Todos (coro) <i>seis.</i>	
15:29:53	56-Pq pede que escrevam a palavra barata na folha.		
15:30:50		57-As crianças passaram a escrever a palavra barata. Sandra e Enio terminam de escrever e pergunta tá certo, tia?	
15:34:53	58-Pq acompanhou a escrita das crianças. Havia uma certa preocupação por parte das delas em relação ao certo e errado.		O erro é muito marcado na prática pedagógica.
15:40:13	59-Pq questiona. Depois da barata, quem		

	a centopéia encontrou? Mostra o fantoche do boi.		
15:41:23		60- Enio diz <i>o boi</i> . Os demais ficam calados.	
15:42:29	61-Pq passou a escrever junto com as crianças a palavra boi, usando as mesmas estratégias da palavra anterior?		
15:52:15	62-Quando todos terminaram. Pq questionou. Depois do boi quem apareceu no caminho da centopéia? Mostra o fantoche do macaco.		
15:52:38		63- As crianças (coro) o macaco.	
15:53:09	64- O macaco mandou a centopéia fazer o quê?		
15:55:32		65- Amarrar mais pernas e ficar só com duas como ele.	
15:56:10	66-Pq passa a escrever a palavra macaco, usando as mesmas estratégias da palavra barata.		
16:07:02	67-Pq pede que as crianças escrevam na folha.		
16:11:24	68-Pq questiona: Quem apareceu por último, isto é, depois do macaco? Mostra o fantoche da cobra.		
16:11:48		69- Ana e Jorge disseram <i>a cobra bem grandona</i> .	
16:12:25	70-Pq passa a escrever juntos com as crianças a palavra cobra? Como podemos começar?		
16:14:01		71- Helena e Bruna dizem o co do macaco.	
16:15:18	72-Pq questiona as crianças é isso mesmo? Já escrevemos o [co]. E o bra? Como podemos escrever?		Entra a professora na sala e diz, isso eles não sabem escrever não. Eu ainda não ensinei. Esta parte é a mais difícil.
16:16:28	73-Pq chama a atenção das crianças para a escrita. Vamos ver como pode ser escrito o /bra/. Crianças, como podemos escrever o [bra] da palavra cobra?		
16:20:07	74-Pq incentiva as crianças. Vamos continuar. Escrevemos o [co]. Queremos completar a palavra cobra. Falta o /bra/. Quando falamos [bra] a gente escuta que letra?		
16:21:39		75-Bruna (bem baixinho) diz <i>é o /b/</i> .	
16:21:50	76-Pq dá o feedback. Legal! A Bruna já ajudou. Vou escrever o /b/ que Bruna falou. Como podemos completar o bra?		
16:22:09		77-Silvio diz <i>escreve aí tia o /a/</i> .	
16:22:49	78-Pq lê o que já tinham escrito. Vamos ler. [cob...a]. Questiona se a palavra estava semelhante /coba/ é igual a cobra?		Escrevi o [a] deixando um espaço entre o [b] e o [a].

16:23:23		79- Bruna diz <i>não</i> .	
16:23:41	80-Pq questiona. O que falta?		
16:24:29		81-Antonio diz <i>não sei que letra é</i> .	
16:24:58	82-Pq colabora diretamente com as crianças. Que tal a gente botar um /r/ aqui no meio. Vamos ler agora /co-bra/. Ficou igual a palavra?		
16:25:54		83-Enio diz <i>ficou</i> .	
16:27:32	84-Pq pede as crianças que escrevam na folha.		
16:28:41		138-As crianças passaram a escrever a palavra cobra.	
RecAtv 16:29:13 1	85-Quando terminaram Pq recolhe a atividade.		
Ajud/da 16:30:45 3	86-Pq sorteia junto com as crianças, o ajudante da classe.		Pq sorteia o ajudante da classe para distribuir papel, lápis e a borracha. Fez o sorteio.
EscPal (nome) 16:33:36 3	87-Pq solicita que as crianças que escrevam o nome na parte superior da folha para fazer a identidade do autor do livro. Uma surpresa!		Pq orienta as crianças escreverem o nome na parte superior da folha. E comunica que hoje vamos fazer a identidade do autor do livro. Uma surpresa!
Pint (mãos) 16:36:28 16	88-Pq passa tinta nas mãos, um de cada vez para fazer a impressão no papel.		Em seguida, Pq passa tinta nas mãos das crianças (uma de cada vez) e faz a impressão no papel. Em seguida, pede ao colega que está com a mão limpa para colocar o trabalho no canto da sala para secar. A criança escolheu a cor da tinta: vermelho ou amarelo.
AvAtv 16:52:01 2	89-Pq avalia as atividades do dia?		
16:53:01		90- Antonio diz <i>tá bom; E agora você vai mostrar o que tem na caixa com aquele papel vermelho?</i>	
CvInf Surpres a caixa 16:54:13 2	91-Quando terminaram de lanchar, Pq distribuiu um pirulito para cada criança. A surpresa da caixa.		
16:55:01		92- Alberto diz <i>amanhã tem história com aquela caixa?</i>	
16:56:13	93-Amanhã tem outra história. Encerramento.		

SE 5

DATA: 04 de novembro de 2004

INÍCIO: 13:20:45

TÉRMINO:15:32:05

DURAÇÃO: 132 minutos

Crianças que participaram desta atividade: Sandra – Lucio – Andrea - Silvio - Enio – Helena – Ana – Alberto - Antonio – Jorge – Bruna e Bia.

Ativid/ tempo	Pesquisadora	Crianças	Comentários
CompG 13:20:14 1	1-Pq convida as crianças sentar para ouvir a história de um livro também bem legal (círculo chão).		Hoje, a P da turma chegou mais tarde. Com isto começamos o trabalho mais cedo, pois as crianças não poderiam ficar sozinhas.
13:20:45		2-As crianças sentaram-se rapidamente.	Cada dia as crianças formam a rodinha mais rápido.
IntLet 13:21:45 10	3-Pq mostra o livro para as crianças. Leu o título, explorando com as crianças. Como será a história?		O livro lido hoje foi A dama e o vagabundo. São Paulo. Walt Disney, 2000
13:23:09	4-Pq pergunta: Tem alguém que quer falar mais alguma coisa sobre esta história?		
13:24:51	5-Pq faz a chamada. O que o autor escreveu para nós? Será que a dama é uma pessoa?		
13:25:28	6-Pq instiga mais um pouco, por que não Bia?		
13:26:43		7-Bia diz <i>a gente ta vendo uma cachorrinha toda chic.</i>	
13:27:07	8-Pq pergunta, por que será que o livro fala em vagabundo?		
13:29:18	9-Pq questiona, será que vagabundo aqui é uma pessoa?		
LtTLit 13:31:56 13	10-Pq faz uma chamada. Por que o autor botou o título “A dama e o vagabundo” neste livro? Mostra o livro bem de pertinho para as crianças. Começa a leitura		O livro já na primeira página tem uma animação. As crianças não se contentaram ficar de longe. Demonstraram encantamento com o livro.
13:38:55		11-Lucio diz <i>depois você deixa a gente olhar</i> (livro).	
13:38:59	12-Pq responde. Pode.		
13:39:17	13-Pq continua lendo a história, manipulando as animações propostas pelo livro.		
CompT 13:44:45 8	14-Após o final, Pq começa a investigar o que as crianças compreenderam da história com as seguintes perguntas: Quem era Lili? Quem Lili encontra na rua? Tinha um		As crianças respondem as perguntas com compreensão da história. Em seguida,

	vagabundo na história? Ele era uma pessoa ou não Alberto? Isso Alberto. O vagabundo gostou da Lili ou não. Como terminou a história?		Pq deixa as crianças manusearem o livro, como prometera no início
LtLit (manuseio) 13:52:34 15	15-Pq enquanto arruma as mesas, as crianças olham o livro.		
13:58:31	16-Pq convida as crianças para fazer outra página do livro. Hoje, vocês vão desenhar a casa de vocês.		O ajudante vai distribuiu papel e lápis de cor.
EscPal (nome) 13:34:01 3	17-Pq solicita às crianças que coloquem o nome na atividade.		Pq lembra as crianças para colocarem o nome na atividade
RecT (criança) 14:37:27 3	18-Pq solicita ao Lucio que recontar a história.		
14:41:45		19- Lucio começa contar... <i>O moço deixou ela (Lili) sair pra rua. O cachorro encontrou a Lili. A galinha ficou com medo do cachorro e com medo da Lili, porque o cachorro ficou muito bravo. Ai depois eles se casaram. Os filhos nasceram e ficaram felizes para sempre e nunca se separaram e nunca mais se separaram até o fim.</i>	
EscT criança 14:40:21 6	20-Pq solicita a Lucio que repasse o livro aos colegas e faça sua atividade: a página do livro.		Pq posiciona novamente a filmadora e procura saber se as crianças terminaram de fazer o a atividade. Agora Lucio repassa o livro aos colegas e faz sua atividade: a página do livro
TfM (livro) 14:46:38 43	21-Pq convida as crianças a fazer mais uma página do livro? Vocês vão recortar das revistas gravuras de animais que gostam.		Como a P da turma demorou de chegar à escola e não deixou nenhum planejamento tomei a decisão de fazer mais uma página do livro neste dia com as crianças. Distribuiu revistas usadas e tesouras para as crianças que já terminaram. As crianças iniciaram a pesquisa sobre os animais.
15:12:38	22-Pq orienta Silvio colar as gravuras na folha.		As crianças não querem parar de procurar os animais

			na revistas. Distribuiu folha para quem já tinha recortado as gravuras.
CvInf 15:29:24 2	23-Pq orienta que cada um fale sobre o animal que encontrou. Por que escolheu? Se as crianças têm algum animal em casa.		Quando todos terminaram. Pq pede que cada um fale sobre o animal.
AvAtv 15:31:04 1	24-Pq avalia com as crianças o trabalho desenvolvido.		Pq pede que cada um coloque seu trabalho para secar. E faz a avaliação das atividades de hoje.
15:31:24		25-As crianças responderam <i>que gostaram.</i>	
15:32:05	26- Encerramento das atividades.		

SE 6**DATA: 09 de novembro de 2004****INÍCIO: 14:24:09****TÉRMINO: 15:28:34****DURAÇÃO: 64 minutos****Crianças que participaram desta atividade: Lucio –Silvio - Enio – Helena – Ana – Bruna - Alberto**

Ativid/ tempo	Pesquisadora	Crianças	Comentários
CompG 14:24:09 1	1-Pq convida as crianças para sentar à mesa. E informa que hoje elas farão mais uma página do livro. Vão desenhar a família.		Hoje estava chovendo muito, a frequência das crianças foi baixa. Compareceram apenas 7 crianças.
14:24:19		2-As crianças sentaram-se rapidamente	
EscT 14:24:35	3-Pq reforça a idéia do que é o autor. Vocês concordam que o autor do livro tem uma família e vocês são os autores também tem uma família?		
14:25:42		4- <i>Concordamos</i>	
14:25:51	5- Pq orienta a atividade. Vocês vão desenhar as pessoas de sua família. Quem mora com você em sua casa.		Pq orienta as crianças desenharem as pessoas da sua família. Quem mora com você em sua casa. Pq pede a Bruna que distribua as folhas para desenharem e os potes de lápis de cor.
14:26:45	6-Pq responde a Silvio que desenhe as pessoas da sua família. Quem mora em sua casa?		
14:27:20		7- Alberto pergunta <i>posso desenhar o nenê que está na barriga da minha mãe?</i>	Alberto faz um desenho bastante detalhado. Desenha o bebê (barriga da mãe) e pai que não mora com ele em casa.
14:27:41	8- Pq responde a Alberto. Pode. Ele já		

	está na família?		
14:28:13		9- Alberto - <i>ele parece que ta lá. Minha avó fica falando (bebê) toda hora.</i>	
14:28:35		10- Posso desenhar minha prima, pergunta Ana.	
14:28:41	11-Pq responde a Ana. Você deve desenhar quem mora em sua casa com você, ta bem?		
14:30:45		12-Lucio – Vou apagar o Valter.	A família de Helena tem 9 pessoas. 4 irmãos, os pais, a avó e um tio.
14:31:03	13-Pq questiona. Ele mora em sua casa?		
14:31:15		14- Lucio - Não. Ele é meu padrinho.	
14:32:27		15- Alberto – Posso desenhar o Ademir?	
14:32:43	16-Pq questiona. Ele mora em sua casa?		
14:32:54		17-Alberto - Não.	
14:34:41	18-Pq orienta que continue desenhando. Vamos gente, os desenhos estão bem legais.		
14:34:56		19-Lucio – vou desenhar minha avó, Enio. (Enio fala algo, mas fica inaudível)	
14:35:23		20-Helena - não vou desenhar o José.....	
14:35:44		21-Bruna fala para Alberto - Eu não vou desenhar o meu pai. E Alberto - eu vou desenhar só minha mãe...Eu queria desenhar o Ademir...não pode	
14:36:02	22-Pq questiona. Por que você não vai desenhar o seu pai, Bruna		
14:36:17		23-Não quero.	
14:36:35		24-Alberto eu não quero mais desenhar, tia....	
14:37:17	25-Pq pergunta. Por que você não quer mais desenhar sua família Alberto?		
14:37:45		26-Não posso desenhar o Ademir?	
14:38:06	27-Quem é o Ademir, Alberto?		
14:38:17		28-Você sabe que ele gosta muito de mim tia, é meu pai. Não quero mais desenhar não.....	
14:39:06	29-E por que você não pode desenhar seu pai?		
14:39:10		30-Ele não mora lá em casa.	
14:40:14	31-Se ele é seu pai pode desenhar. Se		

	esse é o problema, pode desenhar. Pq reorienta o conceito de família. Quem são as famílias de vocês? Desculpe, acho que deixei vocês confusos, quando falou que era para desenhar só quem morava em casa.		
14:40:44		32-Pode desenhar o Ademir? Ah....agora vou desenhar, diz Alberto	
14:40:58	33-Pq reorienta a atividade. Quem tem o pai que mora fora de casa pode desenhar também. Se o irmão ou irmã já for casado pode desenhar, como é o caso do Enio. Se o irmão é grande e trabalha em outra cidade pode desenhar também, viu Helena.		
14:41:15	34-Pode.		
14:41:54	35-E agora quem quiser desenhar mais pessoas da família que estava na dúvida, pode desenhar.		
IntLet 14:42:54 13	36-Pq convida as crianças para compartilhar a leitura. Apresenta o livro. Pergunta Quem conhece cigarra?		O livro lido foi <i>A cigarra e a formiga</i> . Conto clássico recontado por João de Barro (Braguinha). 6ª ed. São Paulo:Moderna, 1996
14:42:33		37-Todas as crianças responderam que <i>sim</i> .	
14:46:14	38-Pq faz a chamada para atrair a atenção as crianças. Quem escreveu e quem desenhou este livro? O autor e o ilustrador. O que o Braguinha escreveu para nós? Vamos começar a leitura da história?		
14:54:07		39- As crianças - <i>vamos!</i>	
LtLit 14:55:32 16	40-Quando Pq lê o trecho que a cigarra bate na porta da formiga, pedindo abrigo, uma das crianças interrompe a leitura.		
14:56:54		41- Helena pergunta, <i>tia mas a cigarra é verde? A que eu vi aqui era marrom.</i>	
14:57:25	42-Pq responde a Helena. Ela pode ficar meio marrom também.		
14:58:18		43- Lucio diz <i>coitada da cigarra, ela vai morrer de frio.</i>	
14:59:23	44-Pq questiona as crianças. Será que a formiga vai deixar a cigarra entrar ou não? Será que não pode ser diferente?		
15:01:48		45- Ana diz <i>só no final é que vamos saber.</i>	
15:02:34	46-Você tem razão Ana. Vamos continuar a leitura.		
15:06:54		47- Lucio e Helena perguntam <i>se depois podem ver o livro?</i>	
15:08:33	48-Pq pergunta: Vocês gostaram da		

	história?		
15:09:46		49- Todos dizem <i>sim</i> . Bruna diz <i>eu gostei mais porque no final as duas ficaram amigas e a cigarra não morreu.</i>	
CompT 15:11:13 12	50-Pq convida as crianças para modelar a parte que mais gostou da história.		
CvInf 15:23:19 5	51-Quando terminam a atividade, Pq pede que cada um apresente suas modelagens.		As crianças apresentam as atividades. Algumas ficam muito tímidas como é o caso de Ana e Bruna, mas todos falaram. Como as ilustrações do livro traziam uma casa, utensílios de cozinha e coisas da natureza (folhas, árvores) ajudaram a criatividade das crianças.
AvAtv 15:28:05 1	52-Pq avalia as atividades da SE.		
15:28:16		53- Respondem que <i>sim</i> .	
15:28:34	54-Encerramento das atividades.		

SE 7

DATA: 11 de novembro de 2004

INÍCIO: 14:38:15

TÉRMINO: 15:52:07

DURAÇÃO: 74 minutos

Crianças que participaram desta atividade: Sandra – Lucio – Andrea - Silvio - Enio – Helena – Ana – Alberto - Antonio – Jorge– Bruna e Bia.

Ativid / tempo	Pesquisadora	Crianças	Comentários
CompG 14:38:15 1	1-Pq convida as crianças para sentar em círculo (chão) e compartilhar a leitura.		Hoje, a P assumirá a outra turma, pois sua colega faltou. Com situação estruturada anterior, pode começar o trabalho mais cedo.
14:38:45		2-As crianças sentaram-se formando um círculo rapidamente.	
IntLet 14:39:19 17	3-Pq mostra o livro e questiona, quem de vocês já ouviu falar do Peter Pan? Onde será que mora o Peter Pan? O que ele faz? Será que ele é grande ou pequeno? Aí todas as crianças querem falar. Vocês já viram o filme de Peter Pan no cinema?		As crianças não respondem as perguntas de Pq. Estas perguntas iniciais foram interessantes para provocar um diálogo entre o conhecimento que as

			crianças têm sobre o Peter Pan. Algumas falas têm coerência com a personagem outras não faz nenhuma relação.
14:48:58		4- As crianças responderam. <i>Não</i> .	
14:49:21		5-Ana, Bruna Silvio, Jorge, Antonio e Alberto disseram que nunca foram ao cinema.	A verbalização de Antonio é a seguinte. <i>Eu nunca fui nesse lugar, tia.</i>
14:50:39	6-Pq lê o título do livro: Peter Pan: onde estão os irmãos de Wendy? Este livro foi escrito por Suzanne Fergusson. Quem escreveu o livro mesmo?		O livro lido Peter Pan: onde estão os irmãos de Wendy? Adaptado por Suzanne Ferguson. São Paulo: Manole Ltda, 1996. Um livro cheio de surpresas, destacando o nome da autora. Depois pede para as crianças repetirem o nome da autora. Então que escreveu este livro?
14:55:00		7- Lucio diz <i> você pode colocar (livro) na minha bolsa para eu levar para casa, tia?</i>	A vontade de Lucio manusaer os livros aumenta a cada dia. Este aqui ainda sem conhecer o conteúdo ele quer levar para casa.
LtTLit 14:56:03 10	8-Pq responde a Lucio. Este nós vamos ler agora. Vamos ouvir a história!		Este livro tem 8 páginas duplas, em cada dupla traz uma surpresa que normalmente responde uma questão do diálogo entre Peter e Wendy que procura seus irmãos e as crianças não prevêem. Portanto, surpreende o leitor. Os textos escritos são bem pequenos. E em cada página tem uma surpresa!
14:56:32		9- As crianças respondem vamos! Vamos logo....	As crianças ficam encantadas.
RecT 15:06:17 3	10-Pq reconta partes essenciais, mostrando as animações do livro. Vocês gostaram da história.		
15:08:25		11- Respondem que sim.	
CompT (grupos) 15:09:45	12-Pq convida as crianças para sentar à mesa (2 grupos) e desenhar a parte		

14	que mais gostaram da história.		
15:10:27		13-As crianças sentam bem rápido.	
15:11:58	14-Pq orienta a atividade. Vocês vão desenhar juntos na mesma folha.		Uma folha por grupo. As crianças desenham coletivamente mesma folha.
Jg (Bingo) 15:23:57 9	15-Quando terminam, Pq convida crianças para juntar às mesas (único grupo) e brincar com um Bingo . Vocês vão encontrar o nome dos colegas.		Este bingo não tem como objetivo ganhar ou perder, mas reconhecer o nome dos colegas.
15:25:12		16- Helena distribuiu as cartelas e o lápis preto.	
15:28:17	17-Quem achou o nome de Sandra na cartela marque. Se não achou espere o próximo. Vamos ver quem é o próximo? De quem é este nome?		
15:29:57		18- Todos – Ana. Silvio demorou achar Sandra ajudou.	
15:30:14	19-Pq sorteia em seguida o nome de Antonio e assim o nome de todas as crianças.		Esta atividade permitiu que as crianças ajudassem os colegas, quando tinham dificuldade. Como é uma palavra pequena, as crianças acharam logo. Ana que demorou um pouco, a própria Sandra ajuda encontrar em sua cartela. As crianças tiveram facilidade em reconhecê-lo também na cartela. As crianças aceitaram bem esta atividade. Era uma festa quando eles localizavam o nome.
EscPal (nome dos colegas) 15:32:38 17	20-Quando as crianças terminaram, Pq propõe mais uma página do livro com a escrita do nome dos colegas.		
15:33:38		21- Vamos...	Helena distribuiu o material.
15:34:38	22-Pq Antes de recortar as letras, Pq lê com as crianças, os nomes nas fichas. Solicita que cada criança escolha o nome de um colega. Depois recortem as letras das revistas para formar o nome dos colegas escolhido.		Todos lêem os nomes dos colegas, explora a letra inicial e o nº de letras de todos os nomes e pede que escolham o nome de dois colegas. Em seguida recortam das revistas as letras

			para formar o nome do colega escolhido.
15:44:11		23- Silvio eu queria escrever o nome de André e Enio?	Esta atividade permitiu uma troca intensa entre as crianças. Tomam iniciativa de recorrer ao colega quando entraram em dúvida. Os próprios colegas quando percebiam alguma falha orientava a construção do nome corretamente.
AvAtv 15:49:24 4	24-Pq avalia com as crianças se gostaram das atividades de hoje?		
		25-Ascrianças responderam que sim.	
15:52:07	26-Encerramento da atividade.		

SE 8**DATA: 18 de novembro de 2004****INÍCIO: 14:12:13****TÉRMINO: 16:52:26****DURAÇÃO: 160 minutos****Crianças que participaram desta atividade: Sandra – Lucio – Andrea - Silvio - Enio – Helena – Ana Alberto - Antonio – Jorge – Bruna e Bia.**

Ativid/ tempo	Pesquisadora	Crianças	Comentários
CompG 14:12:13 1	1-Pq convida as crianças para sentar às mesas (2 grupos) e elaborar mais uma página do livro. Vamos pesquisar as comidas preferidas de vocês.		A P da turma hoje assumirá a outra turma, pois sua professora não virá.
14:12:23		2-As crianças sentaram-se rapidamente e iniciam a pesquisa.	Sandra é a ajudante do dia e distribuiu tesouras e revistas. Enio não se contenta ficar procurando comidas, mas chama atenção dos colegas para brinquedos. Seu trabalho foi elaborado com comidas e brinquedos. Helena fica durante muito tempo procurando um prato de macarrão, pois é a comida que mais gosta.
14:22:12	3-Vamos crianças, pesquisar as comidas que o autor do livro gosta.		Pq percebe que os critérios de seleção usados pelas crianças para recortar gravuras são variados. Helena e Andrea, por exemplo, selecionam

			o tipo de comida que querem encontrar na revistas e os demais estão mais abertos selecionam a partir do que a revista traz, como foi o caso de Enio que achou uma gravura de laranjas, como ele gosta, a recortou. Outras crianças selecionaram pela beleza do prato, como foi o caso de Alberto.
14:32:32	4-Alberto, você gosta desta comida?		
14:33:05		5-Alberto responde, <i>gostei desta comida, não é bonita, tia?</i>	Pq ajuda as crianças, colocar cola para fixa-las na folha A4. E convida para a audição de leitura
14:34:31	6-Você já comeu um prato assim?		
14:35:09		7-Alberto responde <i>nunca comi, mas é bonito.</i>	
IntLt 14:40:13 9	8-Pq convida as crianças para a audição de leitura. Mostra o livro. Quem já ouviu falar da galinha dos ovos de ouro?		O livro lido foi: A galinha dos ovos de ouro. Conto Clássico (adaptado por Fernanda Lopes de Almeida). 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, 1999.
14:41:33		9-As crianças ficaram caladas.	
14:41:55	10-Pq pergunta: Todos conhecem galinha?		As crianças começam soltar a voz e suas experiências com galinhas.
14:42:13		11-Alberto - <i>Conheço tia, lá na minha rua tem umas...</i>	
14:42:49		12-Sandra diz <i>na fazenda do meu avô tem um bocado, eu brinco com elas e dou milho assim na mão.</i>	
14:43:24		13-Silvio diz <i>lá na minha casa tem. Umas bica a gente.</i>	
14:44:41		14-Lucio diz <i>que uma vez ganhou um filhinho de galinha (pintinho).</i>	
14:45:19		25-Jorge diz <i>quando viajei bem lonjão... na casa de minha avó tinha galinha.</i>	
14:46:27	16-Pq pergunta: Será que elas botam ovo de ouro?		
14:47:05		17-Silvio diz <i>lá em casa</i>	

		<i>bota ovo e tem filhos (pintinhos). Uma vez morreu um montão de filhinhos.</i>	
14:47:33		18-Alberto diz <i>é verdade tia que tem galinha que bota ovo de ouro?</i>	
14:48:28	19-Pq convida as crianças: vamos ver se tem galinha que bota ovo de ouro?		
14:48:57		20-As crianças demonstraram muita animação. <i>Vamos logo, tia...</i>	
LtTLit 14:49:13 25	21-Pq começa a leitura da história....		
15:05:35		22-As crianças ouviram a história muito atentas.	
15:06:49	23-Quando terminou de ler a história, Pq fez a avaliação. Gostaram gente?		
15:07:12		24-Bruna diz <i>não gostei porque a galinha morreu.</i>	Bruna é muito tímida. Expressar que não concordou com o final da história é um grande avanço.
15:07:41	25-A fala de Bruna foi aclamada por Silvio, Ana e Jorge.		
15:08:01		26-Helena diz <i>o homem foi muito malvado e bem feito, agora ele nunca mais tem ovo. Vai ter de trabalhar muito.</i>	
15:09:29		27-Alberto <i>quem mandou matar a galinha.</i>	
15:10:53	28-Alberto será que tem galinha que bota ovo de ouro?		
15:11:13		29-Ana - <i>eu acho que não.</i>	
15:11:47		30-Bia - <i>é uma história.</i>	
15:12:04		31-Alberto - <i>queria saber se botava pra comprar uma galinha pra ficar bem rico comprar todos os brinquedos que quisesse. Mas eu acho que não.</i>	
15:12:26		32-Sandra diz <i>esta galinha não tem, é uma história.</i>	
15:12:58		33-Jorge arrisca, eu acho <i>que já teve galinha assim.</i>	
15:13:11	34-Pq confirma que é uma história, contada por muitas pessoas há muito tempo. Não existe galinha que bota ovo de ouro e convida as crianças para sentar à mesa (2 grupos) e realizar outras atividades.		
15:13:56		35-As crianças sentam bem rápido.	
CompT (história) 15:14:13	36-Já que esta história teve este final triste, vocês devem desenhar a parte		O ajudante distribui papel A4 e lápis de

6	que mais chamou a atenção.		cor para as crianças desenharem.
15:14:37		37-Sandra – <i>vou desenhar a galinha, tia.</i>	Iniciam os desenhos. Quase todos optam por desenhar uma casa.
15:15:25		38-Alberto – quero desenhar o ovo, tia?	
CvInf 15:20:09 4	39-Quando todos terminaram, Pq convida para elaborar mais uma página do livro. Vamos escrever um pouco sobre o que estamos fazendo nestes últimos dias?		
15:20:38		40-Sandra - <i>tia, eu não sei escrever.</i>	
15:21:01		41-Helena - <i>eu só sei escrever um pouco, ainda não aprendi. Tenho medo de escrever errado.</i>	
15:22:34	42-Pq ouve as crianças. Vocês sabem de muitas coisas. Eu não disse que vocês vão escrever sozinhos. Vamos fazer uma escrita assim. Vocês falam o que devemos escrever. Escrevo com a ajuda de vocês no quadro de giz e depois vocês escrevem no papel igual no dia das palavras da Zeropéia.		Quando propõe à turma que tem de escrever aparece logo a resistência, argumentando que não sabe e não querem escrever errado.
15:23:57		43-Jorge responde pelo grupo <i>ah! ta bom.</i>	
LtLit 15:24:12 14	44-Pq organiza com as crianças o texto oral. Antes de escrever vamos ver o que lemos neste dias? Lemos em conjunto o título de cada livro, o nome do autor e do ilustrador.		A lembrança dos títulos dos livros por algumas crianças foi surpreendente. As crianças acompanharam a leitura. - o título, o nome do autor e do ilustrador. Muitos lembram do título inteirinho como a Bruna com o livro Menina Bonita do laço de fita de Ana Maria Machado e Sandra e Lucio, A dama e o vagabundo.
15:25:34	45-Pq coloca os livros no centro da rodinha. Em dupla, escolham um livro para achar o nome da história e o nome de quem escreveu e quem desenhou, junto com o colega. E quem ficar sozinho, lê sozinho.		Pq pede as crianças em dupla escolhessem um exemplar, pois até este momento só lemos oito livros. Alguns puderam ficar com um exemplar sozinho
15:26:07		46-As crianças escolheram o livro. Em dupla ou sozinha leram um pouco mais para apresentar o	a turma o título do livro. Alguns se atrapalharam com o nome do autor, pois

		livro à turma.	não conseguiram memorizar todos.
15:25:29	47-Pq orienta a leitura. Cada dupla ou quem está sozinho vai ler no livro o nome da história, o nome do autor e do ilustrador (este último quando aparece na capa). Vamos lá Silvio e Antonio, Qual o nome da história do livro de vocês? E assim por diante.		
15:37:51	48-Pq informa as crianças que quando terminarem de escrever, poderão olhar os livros mais tempo.		
CvInF 31 15:38:02	49-Pq diz agora que já olhamos os livros, vamos ver quais os que mais gostaram para escrever o nosso texto no quadro de giz. Quais os livros que vocês mais gostaram?		
15:39:24		50-Todos (coro) <i>gostamos. Começaram a conversar todos ao mesmo tempo.</i>	
15:40:01	51-Pq diz não estou entendendo nada. Um de cada vez. Vamos lá. Um de cada vez.		
15:58:12	52-Pq diz parece que vocês gostaram de ler histórias não foi? Mas vamos ver aqueles que mais vocês gostaram?		
16:00:09		53-As crianças ficaram caladas um pouco. Alberto diz <i>todo mundo gostou da história dos cachorrinhos e do Peter Pan.</i>	
16:04:38	54-Pq confirma a sugestão de Alberto. É isso gente. Os livros que vocês mais gostaram foram estes? Apresenta os livros: A dama e o vagabundo e o do Peter Pan.		
16:06:03		55-As crianças confirmaram.	
16:08:32	56-Pq informa as crianças que depois delas terminarem a atividade poderão olhar os livros mais tempo. Passaram a escrita do texto.		
EscT (coletiva) 16:09:13 30	57-Vamos falar para a (professora) que lemos livros e vocês gostaram mais destes daqui. Como podemos escrever o Nós lemos muitas histórias. As que mais gostamos foi a da dama e o vagabundo e a do Peter Pan.		Pq guarda os livros e começa a construção do texto oralmente com as crianças. Como vamos falar para a (professora) que lemos livros e vocês gostaram mais destes daqui.
LtTLit 16:45:11 5	58-Quando todos terminam a atividade, Pq recolhe a atividade e distribui um livro para cada grupo. Depois vocês podem trocar para que todos possam ter a oportunidade de manusear.		As crianças manifestam um grande prazer em rever os livros.
AvAtv 16:50:26 2	59-Pq avalia a atividade com as crianças.		
16:51:59		60-As crianças respondem	

		que <i>sim</i> .	
16:52:26	61-Encerramento da atividade.		

SE 9

DATA: 25 de novembro de 2004

INÍCIO: 14:23:05

TÉRMINO: 16:13:39

DURAÇÃO: 110 minutos

Crianças que participaram desta atividade: Sandra – Lucio – Andrea - Silvio - Enio – Helena – Ana – Alberto - Antonio – Jorge – Bruna e Bia.

Ativid/ tempo	Pesquisadora (Pq)	Crianças	Comentários
CompG 14:23:05 1	1-Pq convida as crianças para sentar à mesa (único grupo) e elaborar a capa do livro. Pensem em um desenho bem legal para a capa, ta bem? As crianças verbalizam muitas idéias. Alguns mostraram-se indecisos para escolher o desenho da capa.		Hoje, as crianças fariam o primeiro ensaio da formatura. A P pediu que as atividades fossem mais rápidas. Para não prejudicar o andamento do ensaio.
14:23:45		2-As crianças sentaram-se rapidamente.	
IntLet 14:37:01 3	3-Quando as crianças terminaram os desenhos, convido para compartilhar a leitura do livro.		O livro lido foi a Menina Bonita do laço de fita de Ana Maria Machado, 7ª ed. São Paulo:Ática, 2004.
14:37:43		4-Rapidamente as crianças fazem o círculo no chão.	
14:38:45	5-Pq mostra o livro e apresento a autora. Vamos ver o que Ana Maria Machado escreveu para nós? Começa lê a história.		.
15:29:32		6- Bruna e Lucio pedem o livro para ler em casa.	
15:30:39	7-Pq responde que podem olhar aqui na sala de aula.		
Reconto da Bolsa 15:32:45 37	8- Pq questiona as crianças sobre as leituras que estão sendo feitas em casa junto com os pais, vocês estão gostando?		
15:42:23	9-Pq convida para as crianças contarem uma história de um dos livros que está lendo em casa?		
AvAtv 16:09:39 2	10- Pq avalia as atividades da SE.		
16:10:13		11-As crianças respondem que <i>sim</i> .	
CvInf 16:11:21 2		12- Sandra pergunta <i>amanhã tem história de novo, tia?</i>	
16:12:24	13-Pq responde Não. Só na próxima semana.		P entra em sala e diz não amanhã temos de escrever as letras que falta pra gente ver. Não pode ser história todo dia.
16:13:39	14-Pq agradece as crianças e encerra as atividades.		

SE 10

DATA: 02 de dezembro de 2004

INÍCIO: 14:32:21

TÉRMINO: 16:45:24

DURAÇÃO: 133 minutos

Crianças que participaram desta atividade: Sandra – Lucio – Andrea - Silvio - Enio – Helena – Ana – Alberto - Antonio – Jorge – Bruna e Bia.

Ativid/ tempo	Pesquisadora (Pq)	Crianças	Comentários
CompG 14:32:21 2	1-Pq convida as crianças para fazer um círculo no chão.		P participa do início desta SE, pois as turmas estão juntas. A P da outra turma não comparecerá à escola hoje.
14:33:11		2-As crianças sentaram-se rapidamente.	
CanM 14:34:01 4	3-P inicia o trabalho, cantando músicas natalinas com as crianças das duas turmas. Noite Feliz e outras com a mesma temática.		Treino para a formatura das crianças e a festa de encerramento do ano letivo.
14:36:14		4-Após o canto, P leva as crianças menores para outra sala.	
CvInf 14:37:11 13	5-Pq convida as crianças para fazer a última página do livrinho. E propõe um bilhete.		Para dar continuidade aos trabalhos de hoje, Pq convida as crianças para fazer a última página do livrinho. E para ficar bem legal tinha pensado em escrever um bilhete.
14:41:53	6-Pq lembra as crianças que na semana passada elas escreveram um texto coletivo sobre as histórias que gostaram. O bilhete pode ser do mesmo jeito.		
EscT (bilhete) 14:50:12 81	7-Pq explora o conhecimento que as crianças têm sobre bilhete?		
15:06:19	8-Pq organiza com as crianças o destinatário e o conteúdo do bilhete e passam a escrita coletiva no quadro de giz. <i>“Papai Noel, queremos ganhar um presente”</i> .		
16:20:19		9- Todas as crianças leram juntos....	
16:21:34	10-Quando terminamos a leitura. Pq pede as crianças que escrevessem o texto do quadro de giz na folha.		
EscT 16:22:03 12		11-As crianças começam a escrita na folha.	
RecA 16:44:27 1	12-Quando as crianças terminam, Pq recolhe a atividade para compor o livro.		
16:45:24	13-Encerramento da atividade.		

SE 11

DATA: 04 de dezembro de 2004

INÍCIO: 14:28:06

TÉRMINO: 16:04:18 16:04:18

DURAÇÃO: 96 minutos

Crianças que participaram desta atividade: Sandra– Lucio - Silvio - Enio – Bruna- Helena – Ana – Alberto– Jorge- Antonio e Bia.

Ativd/ Tempo	Pesquisadora	Crianças	Comentários
CompG 14:28:06 1	1-Pq convida as crianças para fazer a leitura de diversos livros. Distribui os exemplares.		P participa desta SE até a metade da atividade Os nomes dos livros estarão em uma lista em anexo. A professora distribuiu livros infantis da própria instituição. Entrega um livro para cada criança, mas deixa vários em sua mesa para que as crianças pudessem trocar. As crianças demonstram grande receptividade à atividade.
14:28:46		2-As crianças sentaram-se rapidamente.	
LtTLit 14:29:06 8 crianças		3-Lucio abre o seu livro e compara com o da Ana. E diz, olha que legal esse leão. Em seguida tenta fazer o mesmo com a Sandra que está também ao seu lado, mas Sandra está interessada na leitura que nem percebe o Lucio.	
14:31:12		4-Sandra está interessada em sua leitura. Lê em voz alta (do seu jeito), um dos trechos registrado foi “a menina foi buscar manteiga lá longe...” quando observamos a ilustração que faz referência, retrata a cena de uma família fazendo a refeição e a menina abre a geladeira. Tal cenário não dá nenhuma pista que a menina vai à geladeira buscar manteiga.	
14:33:45		5- Jorge pega o livro, começa folheá-lo. E começa ler em voz baixa (do seu jeito) (inaudível), passando o dedo no texto escrito do livro (folha por folha) muito entusiasmado. Quando passa todas as páginas	Jorge solta o livro, Lucio troca com ele, mas sem sua permissão.

		com este procedimento diz terminei.	
14:36:34	6-Pq informa que ela e a professora farão a leitura com cada um para em seguida elas recontarem para os demais colegas.		
LtTLit Indiv Pq – P 14:37:06 23	7-Pq e P iniciam a leitura com as crianças individualmente.		
14:58:06	8-Pq convida as crianças para recontar a história que leu com a P ou Pq na cadeira do leitor.		
14:59:58		8- <i>Gostamos.</i>	
RecT (cadeira do leitor) 15:00:26 1	10- P inicia com Ana na cadeira do leitor.		Inicialmente, Ana fica tímida.
RecT Ana 15:01:17 3	11-P vai folheando o livro e pergunta alguns detalhes das ilustrações para Ana. Ela vai respondendo apenas as perguntas de P. É uma menina?		
15:01:29		12- Ana responde <i>é.</i>	P faz a leitura das gravuras para Ana. As demais crianças não prestam atenção na leitura da colega.
RecT Antonio 15:04:04 5	13-P chama Antonio e pergunta e sua história é de que?		
15:04:19		14- Antonio responde <i>é sobre...</i>	
15:05:52	15-P lê o título do livro para Antonio. Sua história é a do João e o pé de feijão.		As crianças estão conversando muito, P pede silêncio para que Antonio possa recontar sua história.
15:06:23		16Antonio começa a narrar sua história. <i>Tem um menino, uma vaca e uma árvore bem grande. Aí o menino queria subir. Arranjou uma escada bem grandona e aí chegou numa casa bem lá no alto.O homem era muito rico, tudo de ouro que morava lá. Só que tinha uma cara muito feia aí ele ficou com muito medo. Aí desceu correndo.</i>	
15:08:24	17-P diz palmas para Antonio. Foi assim com todas as crianças.		
RecT Bia 15:09:40 4	18-P chama Bia para sentar na cadeira do leitor. E pergunta como se chama sua história?		
15:10:01		19-Bia diz <i>minha história é de dois macaquinhos. Eles foram dormir na cama. Ai eles acorda vão passear num lugar bem</i>	

		<p><i>alto. Ai eles ficam na janela vendo a lua e as estrelas e depois vão dormir. O macaquinho pequeno (o filho) vai andando e encontra o homem sentado na cadeira. Aí o pai (macaquinho) tava acordado procurando o filho (macaquinho) que tinha saído. O pai ficou todo preocupado.</i></p>	
<p>RecT Bruna 15:13:40 7</p>	20-P chama Bruna e diz é a vez de Bruna. Vamos? P passa a página do livro e pergunta o que fez o lobo?		As crianças começam a demonstrar interesse pela história da colega.
15:14:34		21- Bruna responde <i>sem olhar a gravura do livro. Aí ele comeu a vovó dela (Chapeuzinho Vermelho).</i>	
<p>RecT Sandra 15:20:09 8</p>	22-Pq chama a Sandra para contar sua história. Como é o nome da sua história?		
<p>RecT Enz 15:28:33 4</p>	23-P chama Enio para contar sua história. P não interfere na leitura.		
<p>RecT Helena 15:32:19 8</p>	24-Pq Chama Helena Agora vamos ouvir Helena contar sua história, ta bem crianças? Pq - retoma e pergunta como é o nome história.		
15:35:21		25- Helena responde É do papagaio. É do papagaio.	
15:35:43	26-Então, Helena o título de sua história é <i>Você sabe a língua do papagaio?</i> Continue a história, nós estamos te ouvindo.		
15:41:39	27-Como é o nome da sua história, Lucio.		
15:42:53		28-Lucio responde: O barco. Mostra a ilustração para os colegas. Em seguida começa a contar sua história. O velho foi andando (remando) com o barco no rio, aí encontrou um passarinho que ficou no chapéu (velho). Aí o jacaré olhou do mato e foi atrás (do velho) Aí (apareceu) uma peixe falou com o peixe to com medo do jacaré. Aí, foram correndo (nadando).	
<p>RecT Alberto 15:45:32 5</p>	29-Como é nome da sua história?		
15:46:45		30-Alberto responde O veado (Bambi).	
<p>RecT Silvio 7 15:50:56</p>	31-Como se chama sua história, Sílvio? Ela fala de quê? Senta ali na cadeira do leitor e conta a sua história para todo mundo ouvir. Silvio resiste um pouco a sentar na		

	cadeira, mas depois senta. Fala pra todo mundo o que sua história fala?		
15:51:16		32-Silvio - Ela diz assim é <i>um menino do nariz grande</i> . Silvio mostra o livro (Pinóquio) <i>para os colegas que mentia, aí o nariz ficou grandão</i> .	
15:56:43	33-Conte sua história Jorge agora.		
RecT: Jorge 15:57:39 5		34-Jorge diz <i>minha história é do coelho. Aí o coelho estava andando no mato encontrou o urubu. Aí o urubu chamou pra ir na casa dele. Lá tinha uma festa. A tartaruga perdeu a festa ela muito devagar</i> .	A história é a festa no céu.
16:01:23	35-Pq elogia as crianças. Vocês estão muito bons contadores de história. Continuem lendo as histórias.		
AvAtv 16:02:06 2	36-Pq avalia a atividade de contar história com as crianças.		
16:03:37		37-As crianças respondem em coro, <i>gostamos</i> .	
16:04:18	38-Encerramento		

Anexo 10 – Trabalhos produzidos pelas crianças nas SEs

TRABALHO PRODUZIDO PELAS CRIANÇAS NA 3ª SE



TRABALHO PRODUZIDO PELAS CRIANÇAS NA 7ª SE



TRABALHO PRODUZIDO PELAS CRIANÇAS NA 8ª SE



ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

	<p>Uma regra matemática:</p> $\begin{matrix} 2 & 1 \\ \square & \square + \Delta = \end{matrix}$ $\begin{matrix} 3 & 2 \\ \Delta & \Delta + \square = \end{matrix}$ $\begin{matrix} 1 & 3 \\ \Delta & \square + \square = \end{matrix}$ $\begin{matrix} 2 & 1 & 3 \\ \circ & \circ + \circ & \circ \circ \circ \end{matrix}$ $\begin{matrix} 1 & 1 \\ \Delta & \square = \end{matrix}$	<p>Coloque - 1 objeto em cada desenhado:</p>
<p>_____ NOME</p>		
<p>A-E-I-O-U</p> <p>A-E-I-O-U</p> <p>A-E-I-O-U</p> <p>A-E-I-O-U</p> <p>A-E-I-O-U</p> <p>A-E-I-O-U</p> <p>A-E-I-O-U</p>	<p>UVA - UM</p> <p>AVO - OVO</p> <p>AVEL - APITO</p> <p>EMA - EVA</p> <p>ILHA</p> <p>OSO - OVO</p> <p>UVA - UM</p> <p>FELIPE</p>	<p>UVA - UM</p> <p>AVO - OVO</p> <p>AVEL - APITO</p> <p>EMA - EVA</p> <p>ILHA</p> <p>OSO - OVO</p> <p>UVA - UM</p> <p>FELIPE</p>
<p>UVA - UM</p> <p>AVO - OVO</p> <p>AVEL - APITO</p> <p>EMA - EVA</p> <p>ILHA</p> <p>OSO - OVO</p> <p>UVA - UM</p> <p>FELIPE</p>	<p>UVA - UM</p> <p>AVO - OVO</p> <p>AVEL - APITO</p> <p>EMA - EVA</p> <p>ILHA</p> <p>OSO - OVO</p> <p>UVA - UM</p> <p>FELIPE</p>	<p>UVA - UM</p> <p>AVO - OVO</p> <p>AVEL - APITO</p> <p>EMA - EVA</p> <p>ILHA</p> <p>OSO - OVO</p> <p>UVA - UM</p> <p>FELIPE</p>