

# **A LEITURA DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA: ESTUDO DA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA**

DENISE MARIA MACIEL LEÃO\*

## **RESUMO**

Na abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, a criança constrói meios de ação com familiares significativos e membros da comunidade que desempenham papéis de agentes de socialização, provendo meios para o aprendizado através das suas interações e das zonas de atividade proporcionadas por estes. Os conhecimentos das funções e usos da linguagem escrita e a formação de atitudes sobre sua utilidade são co-construídos primariamente a partir das experiências com a leitura e escrita em casa e na comunidade. Dentre esses agentes de socialização, consideramos as mães adultos significativos importantes no processo de co-construção da linguagem escrita na infância. O objetivo deste trabalho foi investigar a importância das interações da diáde (mãe-criança) durante sessões estruturadas de leitura de histórias infantis. As sessões foram padronizadas em tipos de participação convencionalizadas, mas ao mesmo tempo, dinâmicas, uma vez que cada diáde mostrou-se única em sua forma de interagir.

**Palavras-chave:** letramento infantil. Interação mãe-criança. Abordagem sociocultural construtivista.

## **ABSTRACT**

### **THE CHILDREN'S STORIES READING: INTERACTION DYNAMICS OF THE MOTHER-CHILD TO THE CONSTRUCTIVIST SOCIOCULTURAL APPROACH.**

On the constructivist sociocultural approach of human's development, the child constructs means of actions with significant relatives and community members who play the part of socialization agents. Those agents have the power to provide means to learning through interactions and activity zones provided by them. The knowledge of the functions and uses of the written language and the formation of attitudes regarding its utility are co-constructed primarily from the reading and writing experiences that take place at home and in the community. Among those socialization agents, we believe that adult mothers are specially significant in the process of co-construction of written language in the

---

\* Graduada em Psicologia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Brasília (UnB). E-mail: deniseleao@furg.br

infancy. This work had the aim to investigate the importance of the interaction dynamics of the mother-child pair in the context of structured sessions of children's stories reading. The sessions were standardized according to types of conventionalized participation – but they were, at the same time, dynamic, since each pair showed a unique way of interaction.

**Keywords:** Child literacy. Mother-child interaction. Constructivist sociocultural approach.

## 1 INTRODUÇÃO

A perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano defende que a cultura constitui os processos psicológicos superiores. Os conhecimentos são histórico-culturais, transmitidos e transformados pela mediação instrumental e simbólica na interação do ser humano com seu contexto sociocultural. Na era contemporânea, a leitura e a escrita são consideradas expoentes da cultura ocidental, e entendemos, neste estudo, que o ingresso da criança no mundo letrado se dá desde o nascimento. Entretanto, reconhecemos que a vivência com esse mundo seja mais intensa para o grupo de crianças que usufrui melhores condições de vida (Weiz, 2006). Ler e escrever são, portanto, processos e produtos da história cultural e devem ser estudados segundo a cultura em que são utilizados. Enfatizando a natureza social da leitura e da escrita, propomos que os conhecimentos de seus usos e funções, bem como a formação de crianças leitoras e escritoras são co-construídos, primeiramente, a partir das experiências com a leitura e escrita em casa e na comunidade. E a escola teria o papel de dar continuidade a estas experiências, ampliando usos e funções sociais, diversidades de estilos, finalidades e manifestações.

Os estudos dos professores e pesquisadores Cagliari (1992) e Weiz (2006) têm demonstrado a natureza social da aquisição da leitura e da escrita, além de indicarem que as apropriações destes processos compreendem modos particulares de representação da linguagem humana e não a mera aquisição de uma técnica de codificação (do oral para a escrita) ou de decodificação (da escrita para a leitura). Entendemos, portanto, o período de alfabetização, como um processo de alta complexidade, no qual a sua aquisição depende diretamente do contexto cultural em que a leitura e a escrita são utilizadas.

Com base na abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, o principal objetivo deste trabalho foi

investigar a importância das interações entre díade (mãe-criança) durante eventos de letramento infantil. Interessou-nos, especificamente, identificar a dinâmica das interações mãe-criança em sessões estruturadas de leitura de histórias infantis, denominadas sessões de leitura (SL).

## **2 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA**

Realizamos esta investigação acerca do processo de letramento infantil ancoradas na abordagem sociocultural construtivista, especialmente, nos estudos de Valsiner desenvolvidos entre os anos de 1994 e 2000, cuja proposta de desenvolvimento sociocultural da criança apresenta, *pari passu*, a singularidade da pessoa e a indissociabilidade de seu meio social e cultural. É, especificamente, esta relação entre o contexto cultural e a pessoa que pode nos levar à compreensão do processo de desenvolvimento humano:

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

Para Valsiner (1994, 1997, 2000), o desenvolvimento humano pode ser entendido como uma transformação construtiva, em tempo irreversível, por meio do processo de interação entre o organismo e o ambiente. Esta definição foi elaborada a partir dos construtos teóricos de Piaget e de Vygotsky. De Piaget, Valsiner trouxe os conceitos da transformação construtiva de estruturas e de equilíbrio, considerando que tais construtos dão a noção daquilo que consideramos como sistêmico e dinâmico no desenvolvimento humano. E de Vygotsky, tomou de empréstimo os conceitos de interação organismo-ambiente como canal de desenvolvimento, a irreversibilidade do tempo e a participação ativa da criança em seu desenvolvimento.

Nas palavras de Vygotsky (1988, p. 102), a criança “modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim, escreve”. Nesta passagem, o psicólogo russo enfatiza a importância dos adultos (pais e professores) compreenderem a

gênese do processo vivenciado pela criança na aquisição das habilidades de ler e escrever:

(...) os estudos empíricos dessas formas primitivas de aculturação não apenas nos ajudarão a obter uma compreensão melhor da criança, mas também ajudar-nos-ão a traçar a gênese das formas mais importantes de habilidades culturalmente adquiridas, que são instrumentos importantes da vida do ser humano adulto e civilizado (VYGOTSKY, 1988, p. 102).

Para captarmos as particularidades do desenvolvimento infantil em toda a sua complexidade e riqueza, é necessária uma mudança radical nas concepções de desenvolvimento que fundamentam os estudos psicológicos. Para o psicólogo russo, o desenvolvimento é um processo:

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

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

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

Quando tomamos como ponto de partida uma perspectiva teórica que, além de construtivista, caracteriza-se por assumir igualmente o caráter sociogenético do desenvolvimento humano, os modelos:

(...) teleológicos e unidirecionais cedem lugar a um modelo aberto que contemplam a natureza dinâmica, plural, complexa e co-construída do desenvolvimento, no qual os caminhos do processo nunca podem ser determinados previamente com exatidão (MARTINS e BRANCO, 2001, p. 170).

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

Para Valsiner (1994), o modelo de transmissão cultural bidirecional torna possível a utilização de uma perspectiva aberta do processo sociogenético, adequado à construção da novidade; e permite que as conceitualizações sobre a sociogênese tornem-se explicitamente desenvolvimentais. Sendo assim, o processo de transmissão cultural é sempre um processo construtivo bidirecional.

A noção de bidirecionalidade na transmissão cultural pode ser melhor exemplificada como uma espécie de encontro entre as culturas. Isto é, a cultura coletiva entra em contato com a cultura pessoal e ambas atuam simultaneamente no desenvolvimento da pessoa, portanto, é de fundamental importância compreender a natureza bidirecional na transmissão cultural na perspectiva sociocultural construtivista (MACIEL, BRANCO e VALSINER, 2004;

VALSINER, 1997). Também central nessa perspectiva sistêmica, utilizada em nosso estudo, é o conceito de canalização cultural (BRANCO e VALSINER, 1997; VALSINER, BRANCO e DANTAS, 1997), processo em que as sugestões sociais e os limites (*constraints*) culturais orientam o desenvolvimento humano. A canalização cultural e a noção de participação ativa do sujeito em seu desenvolvimento constituem base teórica importante para a abordagem sociocultural construtivista (PALMIERI e BRANCO, 2004; RAPOSO e MACIEL, 2005). Na seção seguinte, apresentaremos as orientações metodológicas deste estudo com base na abordagem sociocultural construtivista.

### 3 MÉTODO

A pesquisa foi realizada no ano de 2004, em uma instituição educacional comunitária – Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (CEDEP) – que atende crianças da classe popular, localizada na cidade do Paranoá-DF. Participaram do estudo seis díades (mãe-criança), formadas por crianças da educação infantil, com idade entre 4 e 5 anos e suas mães. A seleção dos participantes obedeceu aos seguintes critérios: a criança deveria estar na faixa etária entre quatro e cinco anos; a disponibilidade de tempo da mãe da criança para participar da pesquisa. Todas as mães leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (redigido segundo parecer do Ministério da Saúde), manifestando o interesse em participar da pesquisa. As mães participaram de uma reunião, com objetivo de informar sobre a pesquisa e as SL (sessões de leitura) e também de conhecer o nível de leitura das mães.

A co-construção dos dados constou de: (a) uma reunião com as mães; (b) três sessões estruturadas de leitura de histórias infantis, realizadas com cada díade, intercaladas entre dois e sete dias, correspondendo um total de 18 encontros. A reunião com as mães foi planejada como o objetivo de informar sobre a pesquisa e também conhecer o nível de leitura das mães. Criamos, na instituição, um ambiente, denominado “cantinho” para que as díades (mãe-criança) realizassem as atividades de forma mais acolhedora possível com uma mesa e duas cadeirinhas, mobiliários típicos da sala de aula da educação infantil. Tal estrutura foi pensada para que facilitasse, ainda, o registro das sessões (filmagem). O “cantinho” foi organizado em uma das salas de aula utilizada por uma turma da educação infantil no turno vespertino e

no momento da pesquisa encontrava-se sem uso. As três sessões, para cada díade, foram realizadas no mesmo local com a intenção de que os participantes mantivessem ambientação semelhante para a realização de todas as atividades.

Escolhemos duas histórias para o estudo. Os critérios utilizados foram: o conteúdo, o tipo de letra e a extensão da história. As histórias deveriam, em primeiro lugar, ser interessantes para as crianças. O tipo de letra deveria ser a de forma maiúscula, pois esse formato de letra é mais estável e sem grandes variações; por fim, concordamos com a visão de que a letra de forma maiúscula é mais adequada para ser usada no início da alfabetização, quando a criança ainda não compreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabético (Cagliari, 1992; Weisz, 2006). Considerando a idade das crianças e a pouca prática de escutar histórias, o texto literário infantil deveria ser, ainda, relativamente curto, pois textos muito longos poderiam dispersar a atenção da criança.

Para a primeira sessão, optamos por uma história conhecida das crianças em nossa cultura. Assim, escolhemos a clássica história Chapeuzinho Vermelho, adaptada por Cristina Marques com ilustrações do Belli Studio, publicada em 2000. Nas outras duas sessões, utilizamos uma história originalmente publicada no ano de 1996, em Madri, intitulada Amigos, de Loles Durán e ilustrações de Perico Pastor, traduzida para a Língua Portuguesa em 1998, por Maria Luíza Garcia Prada. Selecionamos esta história por incluir aspectos agregados aos critérios gerais descritos anteriormente (conteúdo, tipo de letra e extensão do texto). Além disso, o texto foi organizado em páginas (21cm x 29cm) quase com o mesmo tamanho do papel A4; a quantidade de frases por página (uma ou duas frases); e o tipo de capa (dura) que facilitou o manuseio do livro por todas as crianças, exatamente doze vezes, sem avarias significativas. Entretanto, a beleza da história foi o aspecto mais privilegiado na escolha.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As crianças adaptaram-se, cada uma em sua sessão de leitura individualizada, ao “cantinho” e aos equipamentos de filmagem com muita rapidez. O equipamento de gravação – a câmera de vídeo disposta em tripé – foi apresentado às crianças logo no primeiro encontro. As sessões estruturadas foram organizadas com a leitura de um texto e uma atividade, por exemplo, reconto oral e escrito da história ouvida. A mãe da criança

lia a história selecionada, e, poderia fazer a releitura, caso a criança demonstrasse interesse. Na 1ª sessão, a criança ouviu a história *Chapeuzinho Vermelho*, em seguida a mãe pediu à criança para escrever ou desenhar o que entendeu sobre a história. Na 2ª e 3ª sessões, as crianças ouviram a história *Amigos*. O objetivo da 2ª SL foi dar continuidade ao processo de contato com a leitura e escrita no contexto da pesquisa, incentivando a participação direta da criança pelo relato. Nessa atividade a mãe pediu à criança para recontar a história lida por ela no momento anterior. Na 3ª SL a mãe leu a mesma história da sessão anterior, e orientou, em seguida, para a criança fazer o registro da história escrevendo ou desenhando. Todas as atividades realizadas formam o contexto da pesquisa como um todo, mas no momento, analisaremos somente os eventos de leitura. O tempo de leitura de cada encontro está entre parênteses logo após sua identificação no relato de cada diáde a seguir. No início da descrição das sessões de cada diáde, descrevemos o tempo total de leitura e analisamos a dinâmica da interação mãe-criança daquela diáde nas três sessões de leitura (SL). E, ao final, analisamos os resultados das sessões. Vejamos como cada diáde participou e interagiu nesses momentos.

#### **Díade 1 – Adriely e Ana:**

O tempo total de leitura, nas três sessões, foi de 7min. Na 1ª SL (2min), a mãe informou que contaria a história *Chapeuzinho Vermelho*, e perguntou a filha se conhecia a história. A criança respondeu que sabia e que era a do Chapeuzinho Vermelho. A leitura da mãe foi direta, rápida e com pouca entonação. Entretanto, Adriely ficou atenta à leitura. Na 2ª SL (3min), assim que a filha sentou-se a mãe falou que iria ler uma historinha. A leitura da mãe foi um pouco mais lenta, porém quase sem entonação. Mesmo assim, a filha acompanhou a leitura atentamente. A mãe interrompeu a leitura em dois momentos, fazendo os seguintes comentários: a) pediu para a filha prestar atenção à leitura no momento que a desviou o olhar para a porta da sala; e b) solicitou que a criança olhasse as ilustrações do livro. Na 3ª SL (2min), Adriely ficou atenta à leitura da mãe, que manteve o seu padrão de leitura: rápida e quase sem entonação. Ana leu para a filha com fraca entonação de voz, o que tornou a leitura pouco emocionante, apesar de correta. Adriely já conhecia a história *Chapeuzinho Vermelho*, e manteve a atenção nas três sessões durante todos os momentos de leitura.

## **Díade 2 – Sarah Lygia e Eliane:**

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

## **Díade 3 – Juliana e Germana:**

O tempo total de leitura foi de 24min. Na 1ª SL (6min), Germana (mãe) fez uma leitura interessante comentando passagens e fazendo perguntas à filha sobre o que aconteceu em algumas páginas. Juliana pareceu gostar da forma como a mãe leu, pois demonstrou satisfação em determinados momentos (riso). A mãe usou o dedo indicador esquerdo para guiar a leitura. Na penúltima página, a mãe pensou que a história tinha terminado, mas as pesquisadoras alertaram que ainda faltava o final, então, ela prosseguiu a leitura até o fim. Na 2ª SL (12min), Juliana chegou muito sorridente. A mãe solicitou atenção da filha para a leitura. Apontando as frases como o dedo, Germana fez uma leitura lenta, quase silabada. A expressão facial de Juliana foi de certa estranheza em alguns trechos do livro. Ficou um pouco dispersa, possivelmente por causa do barulho externo de fogos de artifício. Nesse momento, Juliana estava metacomunicando seu incômodo, mas não foi possível saber se foi por causa do barulho ou do conteúdo da história. A mãe comentou determinados detalhes das ilustrações em cada página, antes e depois de leitura. Em seguida, a mãe propôs a atividade desta SL, perguntando se a filha poderia recontar esta historinha. Juliana respondeu meneando negativamente a cabeça. Então, Germana perguntou se Juliana desejava ouvi-la novamente para tentar recontá-la. Com a resposta positiva da filha, Germana fez a releitura da história. Juliana

continuou dispersa como da primeira vez. A mãe, ao contrário, esteve concentrada na leitura e empenhou-se nos comentários. Na 3ª SL (6min), a mãe propôs a atividade da SL, e em seguida perguntou se Juliana desejava ouvir a história novamente. Juliana concordou, sempre meneando a cabeça. Juliana esteve atenta à leitura, às gravuras e aos comentários da mãe. Durante a leitura, a mãe pediu para filha prestar atenção, uma vez que ela recontaria em seguida a história. Apesar de permanecer a maior parte do tempo séria, Juliana algumas vezes olhou para a mãe admirada e sorriu diante dos comentários da mãe em determinadas passagens do texto. O que mais chamou a nossa atenção foi a forma como a mãe compensou seu estilo silabado, esforçando-se para realizar, comentários sobre alguns trechos do texto e expressando risos em outros momentos para atrair a atenção da filha.

#### **Díade 4 – Gislane e Gilvânia:**

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

#### **Díade 5 – Matheus e Andressa:**

O tempo total de leitura foi de 14min. Na 1ª SL (3min), durante a leitura, mãe comentou as gravuras da história em todas as páginas. Matheus acompanhou a leitura olhando as ilustrações com atenção. Na 2ª SL (4min), a mãe comentou algumas páginas, apontando determinadas partes do desenho à medida que lia o texto. Percebendo que o barulho das outras crianças (da sala de aula ao lado) e o equipamento (câmera) de filmagem distraia o filho, pediu sua atenção para a leitura, ao que Matheus obedeceu prontamente sua

mãe, olhando fixo para o livro. Segurou o filho caçula no colo (Felipe) com uma mão e, com a outra, passava as páginas do livro. Felipe também olhou para a câmara, pareceu espantado e ao mesmo tempo prestava atenção à leitura, olhando as gravuras em alguns momentos. A mãe quase não conseguiu ler o nome do segundo urso da historinha, *Yutha*. Na 3ª SL (7min), a mãe informou ao filho que leria a história novamente, mas esqueceu de perguntar se ele queria ouvir outra vez, de acordo com as instruções iniciais das pesquisadoras. Como na leitura da SL anterior, a mãe comentou algumas páginas para o filho. Este fez também três comentários em diferentes partes da história, antecipando a leitura de determinados trechos. Ele esteve disperso no início, mas depois se concentrou na leitura. Ao final da leitura, a mãe confundiu-se novamente, agora trocando o nome do segundo ursinho, e ambos riram com a confusão. Em seguida, a mãe perguntou se Matheus queria ouvir a história novamente. Nesse momento, constatamos que ela se confundiu com o momento de fazer a pergunta, a qual deveria ter sido feita no início da sessão. Matheus confirmou com a cabeça. A mãe leu novamente a história de forma semelhante à primeira vez. Nesta segunda vez, Matheus esteve menos atento, e até um pouco inquieto: desviou várias vezes seu olhar do livro, bocejou, segurou o rosto com as mãos, espreguiçou-se, bateu as mãos na mesa e nos ombros, olhou para o irmão. Felipe ficou ao lado da mãe, mexendo na mesa, mas somente ao final incomodou a leitura da mãe, puxando o livro para si. A mãe não deixou e pacientemente continuou sua leitura. Mais uma vez, a mãe confundiu o nome do segundo ursinho.

#### **Díade 6 – Wesley e Juliana:**

O tempo total de leitura nas três sessões foi de 11min. No início da 1ª SL (3min), a mãe perguntou se ele estava envergonhado. Ele responde que não. A pesquisadora quis saber o que ela havia perguntado, pois não conseguiu escutar. A leitura da mãe foi rápida, mas Wesley ficou atento. Ao terminar, Juliana perguntou se o filho entendeu a história. Como ele respondeu sim, então ela pede para Wesley dizer o que entendeu. Ele falou em seguida o que (demonstrou entendimento da história ou não?). Na 2ª SL (4min), antes de iniciar a leitura, a mãe disse ao filho que leriam outra historinha. Wesley esteve atento à leitura da mãe, e desta vez leu de forma mais tranqüila que na SL anterior, incluindo comentários sobre algumas páginas. Na 3ª SL (4min), a mãe propôs a atividade: perguntou a Wesley se desejava ouvir a história novamente. Wesley respondeu prontamente que sim.

## 5 A INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA NA LEITURA DE HISTÓRIAS

Na metáfora de Bekhterev apud Valsiner (1994), a criança é contaminada pelas sugestões sociais através de palavras, gestos e outros aspectos da interação social; e, ao mesmo tempo, a criança é ativa nesse processo de contaminação tanto na aceitação ou resistência às sugestões sociais quanto na aprendizagem das formas de cultura. Dessa maneira, independente de classe social, a criança participa ativamente das sugestões que seu meio familiar proporciona no processo inicial de letramento. Entretanto, é preciso reconhecer que para as crianças com poucas condições econômicas, a escola torna-se a principal responsável por seu aprofundamento na cultura letrada, e também por facilitar a participação da família no processo de letramento infantil, bem como de esclarecer aspectos positivos de uma boa relação família-escola na aprendizagem dessas crianças.

As leituras de histórias realizadas pelas mães representaram significantes momentos para as díades. Nossa afirmação baseia-se nas observações realizadas durante essas ocasiões: a reciprocidade entre o esforço da mãe em oferecer o melhor estilo de leitura ao seu alcance, assim como a satisfação da criança, que, respondeu com atenção e interesse. Surge, então, o questionamento: será que esta experiência pode se tornar uma prática de letramento para as famílias participantes deste estudo? Heath (1986) mostrou, em seu estudo, que as práticas de leitura com crianças pelas famílias contribuem com o desempenho escolar das crianças. O estudo mostra, ainda, que a continuidade desta prática pela família facilita o êxito escolar das crianças. Em contrapartida, participando de atividades de leitura conjunta com o filho, os pais podem se beneficiar com a melhora de sua proficiência em leitura: É possível “que pais possam ser mediados em suas atividades de leitura, tornando-se mais proficientes, utilizando depois os recursos aprendidos, na mediação das aprendizagens dos filhos em casa” (MAIMONI e BORTONE, 2001, p. 40). Desta forma, o estilo de leitura das famílias pode ser influenciado pela quantidade e qualidade de oportunidades de leitura conjunta (pais ou responsáveis e crianças) de histórias.

Neste estudo, na 1ª SL, as mães realizaram a atividade de leitura da história *Chapeuzinho Vermelho* com empenho. Cada uma, ao seu modo, esforçou-se nesta primeira leitura. O objetivo principal de iniciar o contato com a leitura no contexto da pesquisa foi atingido. Observamos que algumas mães interagiram mais com as crianças enquanto liam por meio de comentários sobre as

ilustrações, perguntas e afirmações sobre o tema da história. Outras centraram-se apenas no texto da história. Isto é, leram do começo ao fim sem pausas/ou interrupções. Independente da forma como suas mães liam, as crianças demonstraram interesse pela atividade. Demonstraram interesse, ainda, pela atenção despendida a elas durante a leitura da história. Para algumas crianças, este momento representou praticamente a primeira vez que a mãe leu uma história para elas. Outras crianças dispersaram-se olhando para outros locais da sala, pessoas ou objetos, mas, no geral, deram atenção à atividade de leitura realizada por suas mães. Nas 2ª e 3ª sessões, observamos o mesmo empenho das mães na realização da leitura da história *Amigos*.

A prática de letramento, mais especificamente, escutar histórias em voz alta e escrita (rabiscos e desenho) no lar no período que antecede a escolarização contribui para o sucesso escolar posterior, em decorrência de ser exposta ao uso da língua escrita, objeto de conhecimento escolar, estimulando o desenvolvimento de estratégias do processamento de linguagem importantes para o seu êxito escolar:

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

Não podemos afirmar que as seis crianças do nosso estudo terão êxito no período escolar de alfabetização. Neste caso, um estudo longitudinal com o acompanhamento do histórico escolar deste grupo seria o mais indicado. Entretanto, os depoimentos das mães já nos indicam mudanças ocorridas no cotidiano das crianças após a participação desta pesquisa: Dentre elas, constatamos que as mães: a) conscientizaram-se da importância de ler histórias para seus filhos; b) acreditam em sua capacidade de ler histórias para seus filhos; c) identificaram o interesse das crianças pelas histórias infantis; d) perceberam que no momento da leitura conjunta são desenvolvidos outros aspectos relacionais como: afeto, prazer e paciência para com os seus filhos e ao mesmo tempo, supondo que essas mudanças obtenham um caráter de continuidade e estabilidade na execução de atividades que envolvam a leitura e a

escrita, então, podemos inferir que as crianças poderão ter êxito no período de alfabetização escolar, e, ainda mais, esperamos que elas desenvolvam especialmente o gosto pela leitura.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O letramento infantil é uma prática sociocultural, aprendida por diversos processos de socialização com os outros sociais significativos, dentre os quais se destacam a família e a escola. A partir desta afirmação, podemos antever os efeitos benéficos de uma relação positiva de parceria entre família e escola durante o processo de alfabetização escolar da criança pequena e, ao mesmo tempo, torna-se imprescindível admitir a necessidade de continuar pesquisando sobre a influência das experiências de letramento familiar no desenvolvimento da criança pequena.

As mães do nosso estudo demonstraram alto grau de envolvimento durante as sessões de leitura, participando da melhor forma que puderam, esforçando-se cada uma a seu modo. As ações dos participantes foram direcionadas ao objetivo principal de investigar a importância da interação da díade mãe-criança durante sessões de leitura de histórias. As sessões foram padronizadas em tipos de participação convencionalizadas, mas ao mesmo tempo, dinâmicas, uma vez que cada díade mostrou-se única em sua forma de interagir. Por meio da participação conjunta nas sessões de leitura, as crianças tiveram a oportunidade de aprender também a relacionarem-se com os outros participantes da pesquisa e com a língua escrita, na medida em que elas vivenciaram a leitura de história em contextos particulares para propósitos específicos. O letramento para as crianças, do nosso estudo, portanto, pode ter sido incrementado pela experiência vivenciada através das sessões de leitura, as quais funcionaram como mediadoras do uso da língua oral e escrita durante atividades realizadas em interações face-a-face. As atividades de leitura de histórias idealizadas para as sessões do presente estudo podem ser reaplicadas, com as devidas adaptações, em uma parceria entre escola e família. A instituição pode organizar encontros com os familiares da criança com objetivo inicial de tomar conhecimento sobre a cultura do letramento valorizada no lar de cada criança, e posteriormente, propor uma parceria na construção de atividades propiciadoras para o desenvolvimento do letramento infantil.

A leitura de histórias para crianças pequenas das classes populares tem sido praticada geralmente em sala de aula pelo

próprio professor. Sugerimos uma variação: essa leitura pode ser realizada também pelos adultos (pais e outros membros da família) em casa. Para as famílias, recomendamos a utilização dos procedimentos da leitura conjunta elaborados por Topping (1986) que consiste ler junto com a criança e depois ouvi-la ler, por cerca de cinco minutos diariamente; as adaptações poderão ser feitas de acordo com o contexto de cada família. Dos professores, esperamos um planejamento sistemático da leitura de histórias em sala de aula (ou fora dela) sem nunca perder de vista o caráter lúdico da leitura para crianças. Dos pais, desejamos uma motivação intrínseca, perseverança e paciência, acima de tudo, para realizar momentos de leitura para as crianças pequenas diariamente. Lembrando que tais momentos podem se tornar um ato de amor e de desprendimento, ponderados de acordo com a realidade de cada família; daí a desejável participação de outros membros da família.

O maior desafio, aqui, é alcançar o louvável objetivo de auxiliar na formação das crianças em leitoras proficientes, e, dessa maneira, proporcionar que desenvolvam o prazer pela leitura. Ao despertar, na interação com outros sociais significativos, para o prazer proporcionado pela leitura, a criança terá maiores chances de gostar de ler. E o seu gosto pela leitura estará relacionado ao seu processo de desenvolvimento lingüístico, facilitado, inicialmente, pela familiaridade da criança com determinados usos da linguagem escrita. A escola pode tentar conseguir o engajamento total dos pais e de outros familiares para incrementar sua relação com a família, compartilhando a responsabilidade da participação e da influência no processo de letramento da criança, e essa mudança poderá ser o que até hoje, denominamos como o segredo do sucesso para o *amor pela palavra...!*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRANCO, A. U.; MADUREIRA, A. F. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JR., A. L. (Orgs.), **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futura**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1992.

COSTA, E. V.; LYRA, M.C.D.P. Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. **Psicologia Reflexão e**

**Crítica**, 15 (3), p. 637-647, 2002.

HEATH, S. B. **Ways witf words: language, life, and work in communities and classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1986.

MACIEL, D. A.; BRANCO, A.; VALSINER, J. Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. In: BRANCO, A. U.; VALSINER, J. (Orgs.), **Communication and metacommunication in human development**. Greenwich: Information Age Publishing Co., 2004. p. 109-125.

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

MARTINS, L. C.; BRANCO, A. U. Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** (17) 2, 1p. 69-176, 2001.

PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista. **Psicologia: reflexão e crítica**, 17 (2), p. 189-198, 2004.

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

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

TOPPING, K. **Parents as educators**. London: Croom Helm, 1986.

VALSINER, J. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: GRAAF, W.; MAIER, R. (Orgs.). **Sociogenesis reexamined**. New York: Springer, 1994. p. 47-70.

VALSINER, J. Constructing the personal through the cultural: redundant organization of psychological development. In: AMSEL, E.; RENNINGER, K. E. (Orgs.). **Change and development: issues of theory, method and application**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997. p. 27-42.

VALSINER, J. **Culture and human development**. London: Sage, 2000.

VALSINER, J.; BRANCO, A. U.; DANTAS, C. Socialization as co-construction: parental belief orientations and heterogeneity of reflection. In: GRUSEC, G. E.; KUCZYNSKY, L. (Orgs.). **Parenting and children's internalization of values**. Ed. New York: Wiley, 1997. p. 283-304.

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

YVOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

WEISZ, T. **Que tipo de letra deve ser usado na alfabetização?** *Jornal Letra A/Ceale/Faculdade de Educação-UFMG*, Belo Horizonte, 2 (6) 3, 2006.