



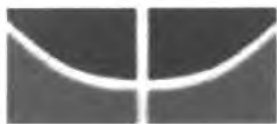
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA:
UM ESTUDO DOS PADRÕES INTERATIVOS
EM UMA SITUAÇÃO ESTRUTURADA
DE SUPERVISÃO NA TAREFA**

ANGELA MARIA MUGNATTO

**BRASÍLIA, DF
1997**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA:
UM ESTUDO DOS PADRÕES INTERATIVOS
EM UMA SITUAÇÃO ESTRUTURADA
DE SUPERVISÃO NA TAREFA**

ANGELA MARIA MUGNATTO

Dissertação apresentada ao
Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Psicologia, na
área de Desenvolvimento Humano
no Contexto Sócio-Cultural.

Orientadora: Profa. Dra. Angela M. C. Uchôa de A. Branco

BRASÍLIA, DF

1997

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

COMISSÃO JULGADORA DE DISSERTAÇÃO

**PRESIDENTE - PROF. DRA. ANGELA UCHÔA BRANCO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**MEMBRO - PROF. DRA. THEREZA PONTUAL DE LEMOS METTEL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**MEMBRO - PROF. DRA. DIVA MARIA M. A. MACIEL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**SUPLENTE - PROF. DRA. SILVIANE BONACCORSI BARBATO BLOCH
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

PARA

SÍLVIA E MARCO

AGRADECIMENTOS

O meu processo de aquisição de conhecimento resultou das inúmeras interações nos mais diferentes contextos, ao longo do meu caminho. As pessoas à quem agradeço, gostaria de chamá-las parceiros de aprendizado.

Aos meus pacientes, crianças e adultos, agradeço por me conduzirem aos questionamentos aqui presentes. Aos colegas de profissão, especialmente à Berenice, por me estimular na busca de novos caminhos. Às mães e às crianças, que participaram deste estudo. À diretora da pré-escola, Norma, cuja colaboração foi fundamental para a realização do trabalho.

À Professora Angela Branco, a quem admiro, pela confiança em mim depositada durante todo o processo em que me orientou. Colocou-se próxima, apoiando e incentivando, além de demonstrar sua amizade em todas as horas.

Ao Professor Valsiner, pelo carinho e contribuições valiosas em várias oportunidades.

À Professora Thereza Mettel, pela atenção e interesse no meu trabalho.

À Professora Diva Maciel, pela ajuda e amizade.

À Professora Silviane que aceitou de imediato o convite para participar da minha banca examinadora.

À Professora Liana Costa, que me escutou e acompanhou, transmitindo a coragem necessária para que eu pudesse enfrentar o desafio de começar novamente.

À Professora Maria Helena Fávero, por ter me apoiado e influenciado meus pensamentos de uma maneira consistente.

À Jansy, pelo suporte emocional necessário que me iluminou em horas difíceis.

Às colegas Angela, Fabrícia, Iolete, Viviane, Sílvia, Stela e Carla que me acompanharam de perto.

Às bolsistas do laboratório de Microgênese das Interações Sociais, Samya e Luciana, pelo companheirismo. Principalmente à Adriana e Marga que colaboraram diretamente, demonstrando competência profissional.

À Cláudia, que se estivesse entre nós, tenho certeza continuaria me apoiando e dispensando sua amizade.

Às amigadas de Zulmira, Virgínia, Carpintero, Marisa, Márcio, Cecília, Júlia, Jurema, Célia, Celiane, Dênio e Mário, pela participação interessada.

Ao Antônio, que apesar de circunstâncias restritas, ajudou muito com sua atenção e carinho.

Ao meu filho Marco, cuja contribuição, foi imprescindível na composição final do trabalho e à minha filha Sílvia, cuja compreensão, apoiada pelo Gustavo, tornou mais fácil reconhecer que privei de atenção minhas netinhas, Liana e Clarice, à quem também agradeço.

O sono do menino é raiado de claridade e calor, o sono vibra no ar. Até que, em pesadelo súbito, uma das palavras que ele aprendeu lhe ocorre: ele estremece violentamente, abre os olhos. E para o seu terror, vê apenas isto: o vazio quente e claro do ar, sem mãe. O que ele pensa estoura em choro pela casa toda. Enquanto chora, vai se reconhecendo, transformando-se naquele que a mãe reconhecerá. Quase desfalece em soluços, com urgência ele tem que se transformar numa coisa que pode ser vista e ouvida senão ele ficará só, tem que se transformar em compreensível senão ninguém o compreenderá, senão ninguém irá para o seu silêncio, ninguém o conhece se ele não disser e contar, farei tudo o que for necessário para que eu seja dos outros e os outros sejam meus, pularei por cima de minha felicidade real que só me traria abandono, e serei popular, faço a barganha de ser amado, é inteiramente mágico chorar para ter em troca: mãe.

Até que o ruído familiar entra pela porta e o menino, mudo de interesse pelo que o poder de um menino provoca, pára de chorar: mãe. Ele trocará todas as possibilidades de um mundo por: mãe. Mãe é: não morrer. E sua segurança é saber que tem um mundo para trair e vender, e que o venderá.

É mãe sim, é mãe com fralda na mão. A partir de ver a fralda, ele recomeça a chorar.

- Pois se você está todo molhado!

A notícia o espanta, sua curiosidade recomeça, mas agora uma curiosidade confortável e garantida. Olha com cegueira o próprio molhado, em nova etapa olha a mãe. Mas de repente se retesa e escuta com o corpo todo, o coração batendo pesado na barriga: fon-fon! Reconhece ele de repente num grito de vitória e terror - o menino acaba de reconhecer!

- Isso mesmo! Diz a mãe com orgulho, isso mesmo, meu amor, é fon-fon que passou agora pela rua, vou contar para o papai que você já aprendeu, é assim mesmo que se diz: fon-fon, meu amor! Diz a mãe puxando-o de baixo para cima e depois de cima para baixo, levantando-o pelas pernas, inclinando-o para trás, puxando-o de novo de baixo para cima. Em todas as posições o menino conserva os olhos bem abertos. Secos como a fralda nova.

Clarice Lispector

Mugnatto, Angela Maria. Interação Mãe-Criança: Um Estudo dos Padrões Interativos em uma Situação Estruturada de Supervisão na Tarefa. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

RESUMO

Do ponto de vista teórico co-construtivista, a bidirecionalidade das interações mãe-criança e as influências culturais recíprocas têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança. A dinâmica presente na co-construção das relações mãe-criança, entretanto, devem ser analisadas em termos de padrões interacionais específicos dentro de contextos específicos, permitindo a descrição e interpretação das estratégias empregadas por cada parceiro. O objetivo do presente trabalho foi de analisar a diversidade de padrões de comunicação e metacomunicação observados nas díades mãe-criança em contexto onde a mãe podia ajudar a criança no desempenho da tarefa. Mães de classe de baixa renda de uma localidade de Brasília foram convidadas para participar de sessões de 20 minutos em que a criança recebia instrução para desenhar uma casa, usando vários tipos de materiais. Dez crianças (idades entre 5 e 6 anos) foram filmadas com suas mães na própria escola, em uma sala de brinquedoteca. Cinco mães eram analfabetas, e as outras cinco tinham grau de instrução

de segundo grau incompleto. Depois da transcrição das fitas, foram criadas categorias e sub-categorias para avaliar os comportamentos da mãe e da criança (como "intervenção direta", "apoio", "feedback" etc, e "execução da tarefa", "mostrar tarefa", "pedir ajuda" etc). A utilização do sistema de categorias permitiu uma visualização geral das interações, mas a análise qualitativa dos mesmos dados mostrou que somente pela interpretação qualitativa pode-se detectar a complexidade dos padrões interativos. Os resultados mostraram uma diversidade extraordinária de interações mãe-criança, e a existência de vários aspectos envolvidos nos padrões observados. Apesar da reduzida amostra estudada, foi possível observar algumas tendências para cada grupo. As díades de mães alfabetizadas ilustraram muito bem o que Rogoff (1990) chamou de "apprenticeship", (as mães dando suporte e encorajando as iniciativas da criança, e a criança sendo mais criativa e independente). As díades do grupo de mães analfabetas quase não verbalizavam, agiam de forma mais diretiva e demonstravam ansiedade, enquanto que as crianças permaneciam esperando passivamente pelas instruções das mães. Os resultados revelam o papel central exercido pelos contextos específicos das interações, e a necessidade de se estudar a complexidade da interação e a maneira com que estas influem na construção de relações mãe-criança significativas.

Mugnatto, Angela Maria. Mother-Child Interaction: Patterns within a Structured Situation. Master Dissertation presented to the Institute of Psychology, University of Brasília, 1997.

ABSTRACT

From a co-constructivist theoretical perspective, the bidirectionality of mother-child interactions and mutual cultural influences play a fundamental role in child development. The dynamics involved in the co-construction of mother-child relationships, however, should be analysed in terms of the specific interactive patterns developed within specific contexts, allowing for the description and interpretation of the interactive strategies employed by each participant. The goal of the present study was to analyse the diversity of patterns of communication and metacommunication observed in mother-child dyads in a context where the mother could help her child to accomplish a certain task. Mothers from a low income neighborhood in Brasília (Brazil) were invited to participate of 20 minute sessions where the child was instructed to draw a house, using different materials. Ten preschool children (ages between 5 and 6 years-old) were videotaped with their mothers in a special room located at their preschool. Five mothers were illiterate, the other five had high school education. After the transcription of the tapes, categories and sub-categories were created to account

for mother and child behaviors (like "direct intervention", "support", "feedback" etc; and "participation in the task", "show", "help request" etc). The utilization of the category system allowed for a general quantitative picture of the interactions, but the qualitative approach to the same data revealed that the complexities that characterize interactive patterns can only be detected using an interpretative analytical framework. Results showed a remarkable diversity in mother-child interactions and the existence of multiple aspects involved in the observed patterns. Despite the relatively small sample studies, however, it was possible to identify certain tendencies for each group. The dyads composed by literate mothers well illustrated what Rogoff (1990) calls "apprenticeship", with the mothers being supportive, encouraging the child's initiatives, and the child being more creative and independent. Dyads from the other group almost did not speak. Also mothers used more directives and showed signs of discomfort, while children passively waited for their mother's instructions. Theoretical accounts of the results particularly stress the central role played by the nature of specific contexts where interactions take place, and the need to study interactive complexities and the way they contribute in the co-construction of meaningful mother-child relationships.

SUMÁRIO

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	iii
I - INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - O Papel das Interações Sociais no Desenvolvimento da Criança.....	3
CAPÍTULO 2 - Contexto e Desenvolvimento.....	19
CAPÍTULO 3 - Crenças e Valores sobre o Desenvolvimento Infantil.....	34
CAPÍTULO 4 - Estudos Empíricos acerca da Interação Mãe- Criança.....	42
II - OBJETIVO E MÉTODO.....	66
1 - SUJEITOS.....	66
2 - PROCEDIMENTO DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	69
3 - EQUIPAMENTO E MATERIAL.....	70
4 - LOCAL.....	71
5 - PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	72
5.1 - Estudo Piloto.....	72
5.2 - Realização das Sessões.....	75
6 - PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	77
6.1 - Análise das Interações em Categorias.....	77
6.2 - Análise Qualitativa das Interações.....	82
III - RESULTADOS.....	83
1 - CATEGORIAS DE INTERVENÇÃO DA MÃE.....	84

2 - CATEGORIAS DO COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS.....	98
3 - ANÁLISE QUALITATIVA DOS PADRÕES INTERATIVOS APRESENTADOS POR CADA DÍADE.....	102
IV - DISCUSSÃO.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187
ANEXOS.....	197
ANEXO 1 Modelo de Entrevista com as Mães.....	198
ANEXO 2 Planta Baixa da Sala de Observação.....	200
ANEXO 3 Material Utilizado nas Sessões de Observação.....	201
ANEXO 4 Definição das Sub-Categorias referentes às Ações da Mãe.....	202
ANEXO 5 Protocolo de Observação A.....	206
ANEXO 6 Protocolo de Observação B.....	207
ANEXO 7 Características das Díades Estudadas.....	208
ANEXO 8 Díade Mãe-Criança na Sessão de Observação.....	209

I - INTRODUÇÃO

A minha experiência na clínica psiquiátrica de hospital público, atendendo crianças vindas de classes menos favorecidas, foi e continua sendo um importante fator que vem direcionando minha atenção para o processo de desenvolvimento da criança, face aos inúmeros questionamentos sobre a melhor maneira de compreender o problema ali expresso. A criança, vista como um ser em construção, engajada em um contínuo processo de desenvolvimento, coloca desafios clínicos que se manifestam ao nível do diagnóstico e da intervenção, pois os problemas e dificuldades que apresenta resultam tanto de fatores relacionados à própria criança, em sua individualidade, como também do conjunto de fatores ambientais, particularmente aqueles relacionados à vida familiar, todos estes contribuindo para a formação dos sintomas apresentados.

Deixando de lado abordagens tradicionais que colocam o foco da análise apenas na criança, torna-se evidente a necessidade de buscar as respostas para essas questões nas várias interações que a criança estabelece com o mundo que a cerca em diferentes níveis. No presente trabalho, iremos investigar a existência de diferentes padrões de interação entre a mãe e sua criança, analisando as características e qualidades das

interações, e procurando interpretá-las a partir de uma abordagem co-construtivista.

Com o objetivo de obter uma variedade maior de padrões, estudamos aqui díades mãe-criança em que as mães possuíam grau de escolaridade bem diferentes (analfabetas e alfabetizadas). No capítulo 1 abordaremos o papel fundamental das interações no desenvolvimento, deixando claro o nosso posicionamento teórico neste trabalho. No capítulo 2 será discutida a importância do contexto histórico sócio-cultural. No capítulo 3 é dada ênfase ao papel das crenças e valores dos pais, e sua influência sobre as interações adulto-criança na família, e no capítulo 4, serão apresentados alguns estudos sobre as interações mãe-criança, analisando-se a sua contribuição. Acreditamos que entender melhor as diferenças que existem nos padrões de interação entre a mãe e a criança é um caminho importante para melhor entender o próprio desenvolvimento das crianças e de seus problemas.

CAPÍTULO 1 - O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

"O homem é uma criatura social, e sem a interação social ele não poderá nunca desenvolver, por si próprio, qualquer qualidade ou característica que tenha desenvolvido como resultado da evolução histórica de toda a humanidade."

(Vygotsky, 1994a, P. 352)

A necessidade de se assumir as interações entre indivíduo e meio ambiente como tema central para o estudo do desenvolvimento humano pode ser deduzida, por exemplo, das palavras de Bronfenbrenner (1989), quando este argumenta que:

"A ecologia do desenvolvimento humano é o estudo científico da acomodação mútua e progressiva, ao longo de todo o curso de vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em transformação dos espaços imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, a medida que esse processo é afetado pelas relações existentes entre esses espaços e pelos contextos mais amplos nos quais esses espaços estão inseridos." (p. 186)

O autor conclui que a pessoa humana apenas existe em interação com os diversos níveis do ambiente em que se insere, pessoa ou ambiente não podendo ser definidos sem que se faça referência ao outro.

A tendência da psicologia foi, por muito tempo, enfatizar ou a pessoa ou o ambiente como responsável principal pelo desenvolvimento humano (Schaffer, 1984). Enfoques psicodinâmicos na área clínica, por exemplo demonstram a tendência em atribuir um peso maior na determinação do problema a um ou a outro polo da relação pessoa-ambiente (ou seja, à própria pessoa ou aos outros presentes em sua vida familiar). Segundo Ajuriaguerra e Marcelli (1986).

"A dificuldade para o psiquiatra infantil reside em serem estes dois procedimentos [abordagem epidemiológica e abordagem individual] de natureza contraditória. É habitual que os defensores da abordagem epidemiológica ignorem os defensores da abordagem individual e vice-versa. O mais claro resultado disto é o empobrecimento reducionista"
(p. 334)

No caso da esquizofrenia, por exemplo, ao ser a questão deslocada do próprio indivíduo "doente", o acento caiu sobre o papel da mãe como a causadora da doença, sendo esta rotulada de "mãe esquizofrenizante" (Simon, Stierlin, e Wynne, 1984). Também a explicação do

autismo, segundo o seu descobridor, deveria ser encontrada na frieza afetiva dos pais da criança (Kanner, 1972). Neste sentido, a realização de estudos acerca das terapias familiares, em uma perspectiva da clínica psiquiátrica, foram particularmente importantes para a afirmação do paradigma relacional porque introduziram a idéia de que o desenvolvimento das estruturas afetivas e cognitivas da criança era determinado, em grande parte, pelas interações no decorrer da sua vida (ver trabalhos de Jackson, Satir, Watzlawick, Beavin e Wynne, citados em Berenstein, 1984). Tais terapias, no entanto, começaram adotando uma abordagem linear que produziu efeitos desastrosos, como atribuir a causa da patologia à mãe, sendo a criança a vítima inocente, e devendo o terapeuta trabalhar para tornar o filho independente da mãe.

Posteriormente, dentro ainda da mesma abordagem, grupos de defensores dos pais começaram a descartar a participação da família na constituição do sintoma, somente levando em consideração os fatores biológicos. Abordagens atuais, porém, têm o foco circular, ou seja, todos os participantes da família contribuem para o seu equilíbrio e, nesse sentido, o sintoma é visto como a forma de se alcançar este equilíbrio (Lewis, 1995).

O lugar dos pais, particularmente da mãe, no processo de desenvolvimento da criança (e, em consequência, sua participação nos problemas e

dificuldades por ela enfrentados) merece um destaque especial a partir de uma abordagem interacionista (Piccininni, 1981), precisando, assim, ser melhor compreendido. Por exemplo, as crianças pertencentes à classe de baixa renda, população com que por vários anos tive oportunidade de trabalhar, vinham para o atendimento quase sempre apenas acompanhadas por suas mães. Os pais raramente compareciam e, pela fala delas, eram ausentes de maneira geral na vida dos filhos. Era comum ouvir relatos de um grande número de casos em que a mãe era a única responsável pela família, caracterizando o que vem se denominando de famílias matrifocais (Romanelli, 1995 e Woortmann, 1987, citados em Melo, 1996). Qual o impacto desta realidade familiar para o desenvolvimento da criança? Como essa realidade se traduz em interações que afetam, enriquecendo ou prejudicando, o seu desenvolvimento?

Para dar conta da complexa rede de influências que agem sobre a criança, o estudo do desenvolvimento humano precisa, portanto, ser realizado a partir de uma abordagem sistêmica, que se caracteriza por incorporar a ação integrada de todo um conjunto de fatores que se inserem no contexto dentro do qual o comportamento da criança se manifesta (Branco, 1987). Branco enfatiza o valor do estudo da interação mãe-bebê, pois interessa analisar tanto o comportamento do nenê como o da mãe no estabelecimento conjunto de uma verdadeira comunicação

através da regulação mútua, dentro de um sistema aberto para mudanças. Segundo a autora, esta comunicação deve ser considerada como condição fundamental para o desenvolvimento, de forma que o social passa a ser o meio natural da espécie humana.

O adulto representa um importante papel em sua interação com a criança. Por exemplo, no estabelecimento das primeiras relações entre a mãe e seu nenê, vemos que a mãe tem uma participação particular quando atribui significados às ações do bebê. Comentando o trabalho de Kaye (1982, citado em Branco, 1987), Branco chama a atenção, por exemplo, para a atribuição de significado para as pausas padronizadas que o nenê faz durante a amamentação, pausas que são coordenadas com o comportamento da mãe, e às quais são atribuídas intenções. Qualquer observador já presenciou uma mãe conversando com seu bebê como se o mesmo "entendesse" o discurso do adulto. Agindo dessa forma, o adulto faz com que o bebê "entenda" que suas próprias ações provocam ações padronizadas na mãe, que vão aos poucos assumindo significados específicos, ao mesmo tempo em que vão tornando o bebê um ser social. Não se deve acreditar, porém, que apenas a relação com a mãe é importante: estudos acerca dos efeitos do apego, por exemplo, receberam críticas justamente pelo fato de reduzir o universo das relações da criança à figura da mãe, desconsiderando que a criança está exposta à uma

multiplicidade de experiências sociais que envolvem diferentes parceiros.

Estudar processos interativos entre o adulto e a criança semelhantes aos acima referidos significa, em primeiro lugar, fazer uma análise descritiva, com enfoque microgenético, das interações entre a criança e as pessoas com quem se relaciona. Este enfoque implica analisar em detalhe a maneira com que a mãe comunica mensagens para as crianças e vice-versa, seja através de meios verbais ou não verbais. Envolver a criança em uma atividade está relacionado ao sucesso da comunicação com a mesma (Branco e Mettel, 1995; Rogoff, 1990). Sendo assim, a natureza de tal comunicação precisa ser bem investigada, e seus efeitos, analisados (Schaffer, 1984).

A maneira com que o adulto induz a aceitação da criança para realizar tarefas de rotina, ou seja, a forma com que impõe controle sobre a criança, não pode ser vista como um processo unilateral. Este processo é diádico em sua natureza, pois tanto o comportamento do adulto como a aceitação ou não-aceitação da parte da criança são dependentes da atuação de ambos na interação (Schaffer, 1984).

Bruner e Bornstein (1989) apontam para a importância das interações na compreensão do desenvolvimento. Consideram, por exemplo, como fatores intraindividuais, tais como processos de acomodação e assimilação,

controle de impulsos, aprendizagem, predisposições genéticas, e representação cognitiva, são afetados pelos fatores ambientais. Os autores apontam para a complexidade das interações, e citam como exemplo os vários fatores envolvidos na transmissão da cultura, ou seja, como os adultos e pessoas mais experientes transmitem conhecimentos e habilidades para as crianças ou pessoas menos experientes. A abordagem co-construtivista para o estudo do desenvolvimento, por sua vez, enfatiza o caráter de bi-direcionalidade do processo de transmissão da cultura, segundo veremos a seguir.

A abordagem co-construtivista (Cole, 1992; Rogoff, 1990; Valsiner, 1989, 1994, 1997; Wertsch, 1985) destaca o papel ativo do indivíduo na construção do seu próprio desenvolvimento, dentro do mundo social em que está inserido. Tal abordagem baseia-se, assim, na interação dos fatores individuais e socioculturais na promoção do desenvolvimento humano. A novidade de tal proposição fica por conta da ênfase dada tanto no papel ativo, construtivo da criança como na influencia do contexto, que está na raiz do pensamento sociogenético (Vygotsky, 1994b)

Retomando a questão da transmissão da cultura, um importante conceito a ser considerado, central na abordagem co-construtivista, é o de bi-direcionalidade: todos os participantes dos processos de transmissão

cultural estão ativamente mudando as mensagens culturais, ou seja, o emissor ao emitir uma mensagem "cria" uma forma nova, que por sua vez vai ser "recriada" pelo receptor (Valsiner, 1994). Desta maneira, ocorrem dois fenômenos: em primeiro lugar, há o aparecimento do "novo" como condição para o desenvolvimento. Em segundo lugar, destaca-se o lugar da personalidade, da originalidade do indivíduo, não mais desvanecidas no social, mas influenciando a cultura, através de sua participação ativa no contexto em que vive.

Trazendo essa questão para a relação entre pais e filhos, pode-se dizer que o controle exercido pelos pais sobre a criança não pode ser entendido como um evento unidirecional de transmissão da cultura. Ainda que a criança pareça funcionar como um recipiente passivo, aceitando ordens ou instruções, o seu papel "ativo" se manifesta de várias maneiras diferentes, sendo uma delas, por exemplo, agir conforme as ordens recebidas, criando, porém, uma resistência interna para segui-las.

O co-constitutivismo inspira-se fundamentalmente nas contribuições de Piaget e de teóricos da sociogênese, como Baldwin e Vygotsky (Valsiner, 1989, 1994). Piaget dedicou-se ao estudo da epistemologia genética, ou seja, aos processos relacionados a como a pessoa constrói o conhecimento ao longo de seu desenvolvimento. Interessou-se pela formação de estruturas cognitivas,

resultantes da interação entre a pessoa e o seu ambiente mediante o processo de equilibração, que se dá por assimilações e acomodações sucessivas.

Baldwin, por sua vez, acreditava que o indivíduo ativo existe tanto ao nível dos processos intra como inter-subjetivos. Na imitação, segundo ele, quando uma pessoa busca imitar a outra, produz não uma cópia igual à ação do modelo, mas, pela interferência de mecanismos internos de seleção, acaba introduzindo elementos novos na sua ação. O indivíduo vai, portanto, sempre buscar modos diferentes de atuação, compatíveis com as características do ambiente:

"...e o indivíduo torna-se a lei para si próprio, exercita seu julgamento interno, trava suas próprias batalhas pela verdade, mostra a virtude da independência e o hábito da obstinação. Mas ele aprendeu a fazer isto pelo controle seletivo do ambiente social, e neste seu julgamento ele expressa um sentido da realidade social". (Baldwin, 1898, p.19-20, citado em Valsiner, 1995).

Por outro lado, Baldwin deu uma grande ênfase no papel da sociogenese para o desenvolvimento humano, a qual pode ser expressa em sua célebre afirmação do homem como sendo um "produto social" (*social outcome*).

Vygotsky, seguindo o pensamento de Baldwin, interessou-se pelos processos intrasubjetivos, e a forma como estes resultavam dos processos intersubjetivos. Chamou de mediação semiótica aquilo que a pessoa constrói através da internalização das experiências interpessoais. Desenvolveu estudos sobre a formação de conceitos na criança, apontando para a importância das interações entre o adulto e a criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Interessava estudar, para o autor, situações que envolvessem atividades conjuntas entre a criança e parceiros mais instruídos, destacando como se constroem os processos de mediação semiótica, centrais para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal ou potencial, proposto por Vygotsky (1994b), é básico para se entender o papel do social no desenvolvimento, ou seja, a ontogênese social do ser humano. Essa zona, que é definida como uma ponte entre o que a criança pode alcançar por si própria e o que ela poderá alcançar com a ajuda do parceiro mais experiente, não pode ser visualizada empiricamente (Valsiner, 1991), mas representa um importante conceito orientador para o adulto que busca ensinar algo à criança.

O desenvolvimento, para Valsiner (1987), é determinado por influências culturais e pela ação do indivíduo ativo, fatores que agem em conjunto

determinando a direção do desenvolvimento. Entretanto, esta "determinação" é apenas relativa, pois é sempre possível a ocorrência do novo, do não esperado. Ele utiliza o conceito de "indeterminação limitada" (*bounded indeterminacy*) exatamente com este sentido (Valsiner, 1994). Os conceitos de "cultura coletiva" e "cultura pessoal", para Valsiner, representam a sua maneira de ver a relação dialética entre canalização cultural e o papel ativo do sujeito, com as interações tendo um destaque importante. Para Branco e Valsiner (1997), as interações devem ser analisadas levando em conta as "orientações para objetivo" (*goal orientations*) de cada participante. O termo "orientação" é importante porque dá um sentido dinâmico à idéia de "objetivo", mais coerente com as bases do co-construtivismo.

Rogoff (1990), autora de orientação co-construtivista, procura analisar a participação da criança em atividades culturais com a orientação de parceiros mais experientes, e a forma com que as crianças se apropriam das ferramentas para o pensamento, ficando mais próximas da solução de um problema. Analisa como, no contexto da atividade cultural, parceiros assimétricos participam nas soluções de problemas e nas tarefas de rotina da vida da criança em contato com o mundo à sua volta. As interações entre o adulto e a criança que ocorrem dentro do que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal, justamente definem o

contexto exato em que ocorre o que a autora chama de participação dirigida.

Conforme observado em suas diversas pesquisas, Rogoff (1990) chama a atenção para as condições em que a participação orientada ou dirigida ocorre, ênfatizando o papel ativo das crianças na construção de conhecimentos e habilidades junto ao parceiro mais instruído, podendo este ser um adulto ou um colega que tenha maior conhecimento. Rogoff também realça o fato de que, além do papel de aprendiz, as crianças também solicitam, estruturam e até exigem a ajuda das pessoas à sua volta. Carew (1980, citado em Rogoff, 1990), verificou, por exemplo, que 82% das interações das crianças em sua casa, tinham a própria criança como responsável pelo início da interação. Desta maneira, Rogoff enfatiza os papéis complementares da criança e do adulto na promoção do desenvolvimento, em um autêntico processo de co-construção.

O papel do parceiro engajado em situações de instrução à criança vem sendo considerado relevante por diversos autores (p.e Winegar, 1989; Wood, Bruner e Ross, 1974). Wood e col. (1974) chamaram de *scaffolding* (uma espécie de "progressivo desvanecimento de apoio"), a ação do adulto ir transferindo responsabilidades à criança, oferecendo-lhe oportunidade de entender a tarefa. O adulto estabelece e mantém o objetivo final, mas dirige a atenção da criança para objetivos mais

próximos do seu nível de entendimento, até que seja possível para ela encontrar a solução final da tarefa. O parceiro mais instruído exerce, assim, um "controle" sobre os elementos da tarefa que são conhecidos da criança, e com isso torna possível a concentração dos esforços da mesma para obter o sucesso. Desta maneira, a criança realiza mais em interação do que quando trabalha isoladamente. Do exposto, pode-se concluir aqui sobre a importância de se criar situações que promovam a interação entre a criança e parceiros mais experientes, para que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança.

O conceito de "participação orientada" (Rogoff, 1990) se refere aos processos através dos quais se dá o envolvimento do indivíduo com outros indivíduos, na construção de pontes entre conhecimentos e habilidades já existentes e conhecimentos e habilidades novos, necessários em outras situações. Os adultos ajudam dando dicas sobre a natureza da situação, propiciando modelos de ação, interpretando o comportamento da criança e os significados dos acontecimentos, realçando similaridades e diferenças em diversas situações.

A participação do adulto existe tanto na atividade conjunta como em atividades em que não participa diretamente, como, por exemplo, quando os pais interferem na escolha das atividades dos filhos, ou até impõem uma determinada atividade. O dia a dia da criança

é, então, repleto de negociações estabelecidas entre elas e os pais, como sobre assistir ou não televisão, a escolha de colegas, da escola, vestimentas, idas a teatro, festas etc.

Para a autora, a transferência de responsabilidade é parte importante do processo de participação orientada. Assim que a criança consegue adquirir novas habilidades e conhecimentos, o adulto dirige seu objetivo para a realização de componentes mais complexos da tarefa ou atividade, ficando a criança responsável pela execução do que já aprendeu. Pela proximidade com a criança, o adulto percebe que isto não lhe trará desconforto, uma vez que esta já é capaz de realizar a parte da atividade agora sob sua responsabilidade. Aqui, também, Rogoff busca enfatizar o papel ativo da criança, pois esta muitas vezes força o adulto a seguir por caminhos que lhe interessam, mesmo que em primeira instância estes pareçam estar além da sua competência. Muitas vezes os esforços da criança não são percebidos pelos pais, que vêem esse interesse como apenas uma curiosidade própria de crianças.

Ao longo do processo de interação, o adulto vai fornecendo dicas para a criança, procurando usá-las de maneira sensível, e ao constatar que a criança já entendeu, ele diminui a quantidade de informações, acompanhando o nível de entendimento da criança. A transferência de responsabilidade gradativa procura

evitar que erros ocorram, com isso mantendo o interesse e a motivação da criança pela tarefa. Mães e crianças fazem uso de olhares, hesitações, e trocas posturais, por exemplo, para ajustarem suas responsabilidades na condução da tarefa. O resultado disto é que a criança vai assumindo cada vez mais responsabilidades, através da assistência do adulto por interferências indiretas, sem que este precise ficar corrigindo os erros da criança.

A comunicação tem um papel preponderante na participação orientada, pois é através dela que poderá haver um compartilhamento de significados para o entendimento dos parceiros. A comunicação é o processo para essa finalidade. Foi apontado, por exemplo, que a frequência de respostas da mãe na interação estava correlacionada com o aumento da competência das crianças do maternal quanto a habilidades de comunicação (Hardy-Brown, Plomim, e DeFries, 1981; Olson, Bates e Bayles, 1984, citados em Rogoff, 1990).

Fogel (1993) descreveu o processo de comunicação como um sistema dinâmico e contínuo em que os participantes estão sempre ativos e constantemente engajados em um processo de comunicação. Segundo ele, não existem mensagens comunicativas que são transmitidas de um indivíduo para o outro (emissor para receptor), mas sim uma comunicação que é criada na experiência de participar da interação com o outro. Ambos os

participantes estão envolvidos o tempo todo em negociações. Para que haja comunicação é necessário haver uma contínua exposição da pessoa às novidades trazidas pelo outro, ambos os participantes em contínuo processo de criação de informações, que vão sempre mudando e levando a novos ajustamentos. O autor denomina este processo de co-regulação, o qual tem como resultado criar um padrão de interação social que ele denomina "consensual" (*consensual frame*), o qual vai sofrendo elaborações com o decorrer da relação.

Considerando o acima exposto, pode-se concluir que o desenvolvimento humano se dá, portanto, por processos de comunicação em que ocorre uma contínua negociação de objetivos e limites (constraints) impostos tanto pelo indivíduo, como por seu parceiro e, também, pelo contexto sociocultural em que ambos estão inseridos.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO

Baseado em uma literatura acerca do estudo do desenvolvimento humano visto em uma perspectiva de ciclo vital ou *life-span* (Baltes, 1987; Lerner, 1989), Bronfenbrenner vê o contexto como sendo "o ambiente ecológico ... concebido topologicamente como que organizado em estruturas concêntricas, cada uma contendo a próxima" (Bronfenbrenner, 1979, p. 22). O autor argumenta que ao invés de uma visão de desenvolvimento baseada em um pré-determinismo biológico, herdado de Darwin, deve-se pensar um modelo para o desenvolvimento onde fatores biológicos e ambientais estejam interagindo em vários níveis. Os resultados das ações destes vão depender do momento da vida do indivíduo em que os diferentes fatores biológicos, psicológicos e sociais se associam para influenciar o curso do seu desenvolvimento (Vygotsky, 1994a).

Segundo Gollin (citado em Lerner, 1989), o organismo modela o contexto assim como o contexto modela o organismo. Ou seja, o organismo é provido de coerência interna e organização, o que limita a influência do contexto. A pessoa não é, pois, passiva, mas contribui ativamente para seu próprio desenvolvimento (Lerner, 1982; Lerner e Busch-Rossnagel, 1981, citados em Lerner 1989; Ford e Lerner, 1992). Para, porém, entender como a pessoa pode influenciar seu próprio desenvolvimento,

precisamos mais do que uma definição de suas características naturais ou dos processos envolvidos na formação de tais características. Precisamos conhecer e definir as características do contexto em que ela vive, ou da ecologia, onde interações significativas entre a pessoa e o meio ambiente acontecem a todo momento (Lerner, 1989). As variáveis contextuais contidas em uma perspectiva do desenvolvimento ligada à ecologia se apresenta em múltiplos níveis: intra e interindividual, o grupo familiar, a rede social, e os níveis histórico e sócio-cultural.

O modelo de "adaptação ótima" (*goodness of fit*, Lerner, 1989), propõe que existe uma integração dinâmica entre os vários níveis interativos. O ambiente composto pelos pais, e/ou por pessoas importantes para a criança, exerce a sua influência através de demandas particulares baseadas nos valores, crenças e atitudes ali presentes, formando aquilo que Super e Harkness (1980, 1981, citados em Melo, 1996) denominam como etnoteoria. Ao lado de tais demandas, presentes no contexto da família, estão as influências físicas e sociais de toda ordem, que juntamente com as características psicológicas de quem cuida da criança, vão formar o nicho de desenvolvimento da criança, (Super e Harkness, 1986; Harkness e Super, 1992, citados em Harkness e Super, 1995). Segundo estes autores, a adaptação resulta, então, da interação entre essas várias demandas e as

características individuais da criança em questão, ocorrendo um ajustamento positivo ou negativo de acordo com o significado funcional atribuído a determinada característica individual pelas pessoas presentes no ambiente da criança.

Valsiner (1989) descreve como principal característica do nicho ecológico-cultural a sua natureza holística estruturalmente integrada, onde todos os aspectos exercem influência uns sobre os outros. Assim, o nicho vai ser diferente dependendo de vários fatores, como por exemplo, se a mãe trabalha ou não fora de casa. Valsiner refere-se às diferenças e especificidades culturais quanto aos nichos, citando como ilustração o costume de mães africanas de carregarem o filho nas costas enquanto trabalham na colheita.

Valsiner afirma que modificações no nicho desenvolvimental são de natureza cultural, e dá como exemplo a mudança do papel do berço-balanço e sua função de embalar a criança. Entre os habitantes do grupo Ket na Sibéria, os pais têm o costume de manter o mesmo berço que é herdado pelos irmãos e parentes como sinal de sorte. Acreditam que se a criança sobrevive, isto se deve ao próprio berço. Nos Estados Unidos, o berço-balanço foi usado até o final do século XIX. Em 1890, os médicos começaram a estabelecer uma ligação entre dificuldades apresentadas pelas crianças e a indulgência

dos pais. O berço-balanço, representando excesso de mimos, serviu como alvo e acabou sendo banido da sociedade ocidental neste século.

Outro exemplo do caráter cultural do nicho se refere às diferentes maneiras de avaliar a importância da interação face a face, tal como ocorre na sociedade europeia e americana de classe média, onde existe a crença de que a interação diádica com os pais é um elemento básico para o desenvolvimento da criança. Nas Ilhas Marquesas, a interação adulto-criança não se dá através do face-a-face, pois ambos estão orientados para outros eventos, a criança interagindo com o grupo de pessoas e sendo cuidada por irmãos e outros adultos. Estando no colo da mãe, por exemplo, a criança interage com os irmãos.

Valsiner (1989) argumenta o quanto a cultura é central no desenvolvimento da criança, ressaltando que mesmo aspectos ditos como biologicamente programados como alimentação, manipulação de objetos, locomoção, e padrões de sono são culturalmente organizados.

Vários estudos vem demonstrando, também, como características da própria criança afetam o seu nicho, o qual, por sua vez, afetará a criança, em consequência. Por exemplo, a descontinuidade do ritmo do sono das crianças pode resultar em problemas para os pais, como estresse e ansiedade (Lerner, 1993). Outro estudo mostrou que mães de crianças com um limiar muito alto de

resposta à estimulação social (e portanto difíceis de serem acalmadas) apresentavam reação de angústia, chegando mesmo a uma virtual parada nos cuidados dispensados ao bebê (Brazelton, Koslowski, & Main, 1974, citados em Lerner, 1993). Desta maneira, os estilos parentais interagem profundamente com características da própria criança nos problemas de comportamento que a criança apresenta.

Também Bronfenbrenner (1989), como veremos mais adiante, ressalta o quanto as características da criança vão influenciar o seu ambiente, o qual por sua vez irá, em consequência, influenciá-la. Ele chama essas características de "características instigadoras de desenvolvimento" (por exemplo, uma criança atraente provoca mais atenção e estimulação), e acredita que elas tenham importante papel no desenvolvimento da criança.

Um estudo empreendido por Super e Harkness (1981, citado em Lerner, 1993) demonstra como certas tendências da criança podem ou não ser um problema dependendo do contexto. Eles tomaram como amostra mães e crianças de uma comunidade rural do Kenia e de um subúrbio de Boston, nos Estados Unidos. Os dois contextos variavam bastante quanto às demandas impostas em relação ao comportamento das crianças. Nas famílias de Boston, havia normalmente apenas uma outra pessoa presente para ajudar as mães nos cuidados dispensados à criança. Sendo assim, as oportunidades para a mãe se engajar em tarefas

diferentes dos cuidados à criança eram muito reduzidas e, conseqüentemente, era necessário haver obediência de horários por parte da criança. Por outro lado, as mães do Kenia tinham pelo menos mais cinco pessoas ao seu lado durante o dia, o que possibilitava que a mãe gozasse de maior liberdade para realizar outra atividade, enquanto a criança era atendida por uma outra pessoa. Os autores verificaram que havia uma exigência de ritmo na criança por parte das mães de Boston, e nenhuma exigência desta natureza entre as mães do Kenia. Concluíram que a questão do ritmo irá ou não constituir um problema de adaptação de acordo com as demandas do contexto cultural.

Além disso, o momento e o contexto de vida específicos em que algo pode se tornar um problema precisa ser também considerado (Vygotsky, 1994a). Certas características do temperamento da criança poderão provocar nos pais reações negativas, fazendo com que estes apontem para a existência de um problema de adaptação em um momento determinado; essas mesmas características, porém, podem não parecer problemáticas caso os pais estejam vivendo uma situação diferente, como por exemplo, menos diretamente envolvidos com os cuidados da criança.

Para completar, um mesmo traço de temperamento, dependendo do sexo da criança, pode provocar diferentes respostas por parte dos pais, inseridos em determinado

contexto. Em grande parte dos contextos, porém, um comportamento muito ativo costuma ser geralmente punido em meninas e reforçado em meninos.

Harkness e Super (1995) chamam a atenção para os vários problemas e questões envolvidos nas interações pais-criança, e a necessidade dos pais conhecerem quais são suas próprias expectativas, e se estas estão de acordo com a maneira com que seus filhos estão adaptados ao contexto. Dito de outra forma, até que ponto os pais estão conscientes da individualidade do filho e do papel deles, enquanto pais, para promover interações positivas e favorecer o desenvolvimento da criança.

Cole (1992) ressalta o papel da cultura no desenvolvimento da criança, e apresenta a cultura não como variável, mas como fator central e mediador da ação do ambiente. Ele discute, entre outras, a teoria do apego e cita os estudos empreendidos para provar a universalidade do vínculo afetivo (*attachment*), como descrito por Bowlby (1969). Refere-se aos estudos de Mary Ainsworth, comparando comportamentos do par mãe-criança em suas casas nos Estados Unidos e em Uganda. A "situação estranha", criada pela autora para avaliar os diferentes padrões de resposta da criança à separação da mãe na presença de uma pessoa estranha (classificando as crianças em três grupos, "seguro", "inseguro resistente", "inseguro com rejeição"), tem sido empregada em várias pesquisas.

Cole (1992) cita vários estudos realizados com crianças americanas, alemãs, israelenses e japonesas. Somente as crianças americanas, nestes estudos, apresentaram em grande escala o padrão de apego seguro; as crianças alemãs, por exemplo, quase sempre apresentavam apego deficiente, segundo os critérios da pesquisa. A explicação, porém, é que as reações das crianças na situação estranha dependiam das suas experiências prévias, que variavam de cultura para cultura, não sendo possível uma comparação. Segundo Cole (1992), para se obter uma equivalência funcional em culturas diferentes, teria que se criar um instrumento diferente para cada cultura específica. No entanto, tal procedimento não seria suficiente para demonstrar o caráter universal das reações de apego, pois se o fenômeno for estudado em diferentes situações, deixa de existir a necessária padronização requerida para fazer tal afirmação. Compreender a questão do apego em diferentes culturas requer, então, estudos longitudinais para avaliar os padrões encontrados, e o sistema de valores presentes em cada cultura diferente.

Cole chama a atenção para aspectos importantes, que estão presentes em estudos transculturais, para a psicologia do desenvolvimento. É possível perceber, como no exemplo do ritmo de sono imposto pelo contexto, a contribuição de determinadas experiências para o desenvolvimento de características particulares. Propõe

que, ao invés de buscar-se utilizar medidas de processos psicológicos pretensamente livres de cultura, procure-se realizar observações das atividades diárias da criança, que fazem parte de uma seqüência organizada culturalmente, com sua própria lógica interna e seus próprios objetivos. Assim, propõe uma análise da organização das trocas diárias entre mães e filhos com o objetivo de entender como sua estrutura está relacionada à visão de sociedade (Goodnow, 1988).

O estudo do contexto a partir de uma visão sistêmica, que dê valor ao processo e não aos resultados do desenvolvimento, mereceu uma detalhada análise por Bronfenbrenner (1989). Segundo ele, é importante que o modelo de pesquisa a ser empregado enfatize tanto a pessoa quanto o contexto e o processo, ao longo do tempo. Critica, por exemplo, o modelo de endereço social, que apenas identifica e compara os contextos, não definindo o ambiente de maneira adequada, relatando as atividades presentes ou quais os processos envolvidos, isto é, não explicando como as atividades estão afetando a criança. Por outro lado, modelos que somente examinam o papel da pessoa sem se referir ao contexto não fazem sentido. Um exemplo, é o estudo sobre a constância do QI. Como exemplo do uso de um modelo mais completo, levando em consideração a pessoa, o contexto e o processo ao longo do tempo, Bronfenbrenner relata uma pesquisa sobre as relações entre baixo-peso

em crianças e a ocorrência de problemas psicológicos no futuro, onde levou-se em conta e analisou-se todo o processo envolvido na relação entre as pessoas e o ambiente, como por exemplo, as interações mãe-criança.

Elaborando de forma detalhada a idéia de contexto, Bronfenbrenner o divide em um sistema hierárquico, que se move do nível mais proximal ao mais distante, caracterizando o contexto em quatro diferentes níveis, denominados microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema.

O microsistema é aquele onde as pessoas interagem face-a-face, como a casa, a escola, o grupo de amigos, ou o local de trabalho. O mesosistema inclui as relações entre microsistemas, o exosistema se refere as influências de microsistemas que não englobam a criança, e o macrosistema inclui o conjunto de crenças, valores, hábitos etc compartilhados pelo grupo mais amplo (por exemplo, classe social).

Como exemplo de estudo que considera os quatro aspectos necessários a uma boa pesquisa (pessoa, contexto, processo e tempo), onde é possível ver a ação dos diferentes subsistemas, Bronfenbrenner cita o estudo longitudinal feito por Elder, Caspi e Downey (1986, citado em Bronfenbrenner, 1989). Estudando os efeitos da Grande Depressão nos Estados Unidos, ocorrida no final da década de 20, o estudo concluiu que estes eram maiores para crianças cujos pais eram irritáveis e com

temperamento explosivo. Também ficou demonstrado que tais efeitos persistiram até a quarta geração. Bronfenbrenner chama a atenção, também, para a necessidade de identificar as características relevantes das crianças que contribuem para o seu desenvolvimento. Dentre as chamadas "características instigadoras do desenvolvimento" o autor destaca a importância da idade, sexo, habilidades cognitivas e aspectos da personalidade. São, porém, as interações entre tais características e diferentes aspectos - como personalidade dos pais, crenças e valores etc - presentes no micro, meso, exo e macro sistemas que irão determinar o desenvolvimento da criança.

Estudos sobre os efeitos de períodos de crise, caracterizados por descontinuidades e tensões, mostram a necessidade de verificar como as influências do ambiente dependem de uma série de fatores, principalmente idade e sexo das crianças (Elder e Caspi, 1988). Em seus estudos, Elder e seus colaboradores verificaram, por exemplo, que os efeitos negativos da crise eram maiores para os meninos, caso a crise ocorresse quando a criança ainda era pequena; porém se a crise ocorresse por ocasião da adolescência, tinha impacto mais negativo sobre as meninas. Eles também mostraram que o microsistema, ou seja, a dinâmica familiar existente antes da crise, pode ser determinante para as diferentes patologias encontradas nos estudos longitudinais. A

conclusão, portanto, é de que as condições externas não trazem conseqüências iguais para todas as crianças, sendo preciso investigar todos os fatores envolvidos.

Vários estudos (p.e. Rutter, 1980, citado em Elder e Caspi, 1988) mostram como as conseqüências de situações econômicas adversas são exercidas quase sempre indiretamente através da desorganização das relações familiares e através da inconsistência ou arbitrariedade dos padrões disciplinares dos pais, causando estresse na família. Vemos, assim, como o macrosistema exerce sua influencia através do microsistema.

Ainda sobre a influência do macrosistema, o trabalho do sociólogo Melvin Kohn (1969) traz uma importante contribuição, que vem sendo ampliada por outros pesquisadores (Tudge e Putnam, 1993). Segundo Kohn, a definição de classe social é muito complexa, e engloba mais do que renda mensal ou tipo de trabalho. Constitui um complexo de condições, incluindo educação, nível e estabilidade econômicos e a experiência ocupacional, que *"estrutura a visão da pessoa não apenas sobre o mundo profissional, mas sobre a realidade social em geral"* (Kohn, 1969, p. 164). Kohn afirma que a classe social influencia os objetivos que os pais estabelecem para os seus filhos, e a maneira de educar, e mostra que os valores existentes no ambiente de trabalho dos pais são, então, transmitidos aos filhos. Em seu estudo, foi visto que aqueles pais que trabalhavam em situações que

exigiam autonomia e iniciativa, acreditavam que tais qualidades eram características importantes para seus filhos, encorajando-os a exibir estas características em casa. Por outro lado, os pais que trabalhavam em tipos de ocupações supervisionadas, sob a direção ou comando de outras pessoas, valorizavam a conformidade e obediência às regras, encorajando seus filhos a fazerem o mesmo.

Com base nas idéias de Kohn, Tudge e Putnam (1993) empreenderam um estudo onde compararam dois grupos de crianças pertencentes a duas comunidades, uma de classe média e outra de classe trabalhadora, de uma cidade dos Estados Unidos. Tal estudo incluiu entrevistas com os pais e a observação direta das atividades de crianças de dois a três anos de idade (20 horas de observação para cada criança), descrevendo em detalhe o tipo de atividade e as formas de participação da criança e das outras pessoas envolvidas. O estudo confirmou as idéias de Kohn, mostrando, entre outros resultados, que o grau de envolvimento da criança com atividades acadêmicas, bem como o grau de iniciativa para participar das atividades, era muito maior nas famílias de classe média.

Assim sendo, pode-se dizer que as instituições culturais cuidam para que os padrões de crenças e comportamentos sejam passados de uma geração à outra. Valsiner (1989) fala, por exemplo, como várias

sociedades mantém instituições, para além do ambiente doméstico, cujos objetivos estão dirigidos para a transmissão de conhecimentos culturais apropriados e não presentes no lar. Assim, jardins de infância, creches, e pré-escolas cumprem um papel de ligação entre o ambiente doméstico e a educação formal. Estudar a forma como esses dois microsistemas se relacionam, então, constitui entender as ações do mesosistema sobre o desenvolvimento da criança, segundo diria Bronfenbrenner.

A educação formal, já ao nível das escolas, é descrita por Valsiner (1989) como o contexto onde os significados culturais (da cultura coletiva) estão presentes e orientam o desenvolvimento da identidade, da personalidade, e dos processos cognitivos das crianças. Além de considerar a grande importância do mundo de significados culturais, que inclui as crenças e valores do grupo, Valsiner também considera a arquitetura do prédio, a localização, a disposição das salas de aula e a organização grupal como formas de limitar a liberdade de ação da criança (pelo estabelecimento de *constraints*), para garantir que os objetivos da escola sejam alcançados. A continuidade dos estudos no ambiente da escola por anos a fio, acaba levando a uma homogeneização de valores e conhecimentos. A participação ativa da criança neste processo, porém, como foi analisado no capítulo anterior, criando sua cultura pessoal (Valsiner, 1994), precisa ser também

considerada. A maneira de se fazer isto é através da realização de estudos das interações sociais, que procurem descrever e entender como ocorrem, na prática, esses processos que levam ao desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO 3 - CRENÇAS E VALORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A cultura é definida por Lightfoot e Valsiner (1992, citado em Chao, 1996) como *"uma entidade heterogênea que engloba vários significados, modelos culturais, e seus códigos presentes no ambiente físico"* (p.393). Os autores deram ênfase ao papel da cultura no desenvolvimento da criança através do estudo das crenças dos pais que fazem parte da "cultura social" ou "cultura coletiva".

Whiting e Edwards (1988), em estudo comparativo sobre o modo de se criar as crianças pequenas, ressaltaram que o comportamento materno está geralmente apoiado em determinadas regras universais de promoção do bem estar das crianças, e no que deveria ser ensinado às mesmas com o objetivo de promover comportamentos aprovados socialmente e habilidades próprias da idade. As diferenças de padrões maternos encontradas nos vários grupos culturais estavam associadas com carga de trabalho da mãe, com a composição doméstica, a presença de rede social de apoio, o grau de participação ou ajuda das crianças nas tarefas da família, e as crenças das mães sobre a natureza da criança.

Chao (1996) chamou a atenção para a ênfase dos estudos sobre o desenvolvimento de crianças ser colocada

quase sempre nas "práticas parentais" (*parental practices*), deixando de lado as contribuições das "crenças dos pais" (*parental beliefs*) sobre os comportamentos das crianças. McGillicuddy-De Lisi (1985, citado em Chao, 1996) demonstrou que as crenças dos pais tinham uma função muito importante pelo efeito indireto e não visível nos comportamentos interativos dos pais com seus filhos.

Várias pesquisas citadas por Murphey (1992) concluíram que crenças e atitudes gerais não seriam uma boa base para prever um determinado comportamento em determinada circunstância. Goodnow e Collins (1990, citado em Chao, 1996) concluíram, porém, que estudar comportamentos dos pais sem referir-se às suas crenças seria igualmente infrutífero. Goodnow (1988), procurando relacionar atitudes, ações e emoções dos pais em dois tipos de enfoques (Psicologia Social e Desenvolvimento), analisou exaustivamente os pontos de interesse contidos nos dois campos. Para possibilitar estudos relacionando crenças, valores e comportamentos propôs modificações tanto dos modelos como dos métodos empregados.

Goodnow (1988) definiu "atitudes" como englobando tanto "idéias" como "crenças" e citou a definição de "crenças" e "valores" feita por Antill (1986), que atribui às crenças uma característica de maior abertura à mudanças e uma maior variabilidade. Os "valores", segundo a autora, caracterizam-se por um maior

investimento emocional e portanto são menos sujeito a mudanças. Kohn (1969), baseado em artigo de Bronfenbrenner (1958, citado em Kohn, 1969) sobre a educação nos Estados Unidos em um período de 30 anos (1928-1958), viu que as crenças mudaram em relação aos métodos, mas não em relação aos objetivos educacionais.

Goodnow (1988) enfatizou a necessidade de se incluir, no estudo das crenças, não apenas a fala como também os sinais não verbais emitidos pelos pais, citando Loevinger (1959), que destaca como as crianças reinterpretem as ações dos pais com base em tais sinais. Goodnow acha que os estudos devem levar em conta tanto as ações dos pais como a percepção das crianças sobre o que tais ações significam.

Tulkin e Cohler (1973, citado em Goodnow, 1988) encontraram uma baixa correlação entre as idéias de mães da classe trabalhadora sobre a capacidade das crianças e o seu comportamento em relação às mesmas. Sugeriram que isto talvez se deva ao fato destas mães não acreditarem que o seu comportamento possa ter muita influência sobre o desenvolvimento da criança. Por outro lado, os dados referentes às mães de classe média revelaram significativa correlação entre as crenças e as ações das mães em relação aos filhos.

Valsiner, Branco e Dantas (1997) chamam a atenção para a contextualização das crenças referentes ao conceito de disciplina. As ações das mães nem sempre

eram consistentes com crenças, por exemplo, do tipo "criança não deve bater nas outras pessoas". No entanto, se a análise levasse em conta o contexto da ação, o caráter do evento (se público ou doméstico), uma consistência entre a idéia e ação podia ser verificada. Além disso, idéias e ações, no que se refere aos comportamentos dos pais em relação à criança e seus efeitos sobre o desenvolvimento da mesma, não agem de acordo com uma seqüência ou uma lógica linear ou racionalista. Muitas vezes, o impacto de um aspecto ou característica específica acaba produzindo um efeito mais significativo do que idéias apresentadas em entrevistas ou ações observadas de forma esporádica. Isto é, às vezes o nível de escolaridade da mãe prevê melhor os efeitos maternos sobre o desenvolvimento da criança (Goodnow, 1988).

Como vimos no capítulo anterior, o sociólogo Kohn, em seu livro "Classe e Conformidade" (1969), concluiu que as relações entre classe social e valores se mantinham em vários segmentos da sociedade, independente de outras variáveis sociais como raça, região, religião, tamanho de cidade, etc. Afirmou, ainda, que a estrutura social mais ampla teria pouca influencia sobre os valores individuais, sendo estes na grande maioria provenientes de experiências pessoais. Entretanto, a influência da estrutura social teria efeitos

consistentes sobre os valores individuais através da mediação da classe social.

O autor viu que o processo, unindo classe social aos valores dos pais, representado no modo dos pais educarem os filhos, era explicado pelo tipo de ocupação e nível educacional dos pais. Os valores da classe média e alta centravam-se na autonomia dos filhos. Na classe baixa ou trabalhadora, o valor principal era a conformidade. Tais valores espelhavam as situações da experiência dos pais: autonomia da pessoa que se vê como competente dentro de uma sociedade que o acolhe, e conformidade como a possibilidade de sobrevivência para a pessoa menos competente, em uma sociedade pronta para punir os comportamentos que fogem às regras.

O processo de educar requer dos pais apoio e limite. Eles terão de assumir ambos os papéis, mesmo atribuindo a um ou a outro pesos diferentes. Na classe média, espera-se que tanto o pai como a mãe dêem apoio à criança. Na classe trabalhadora, espera-se principalmente que os pais imponham limites a seus filhos, diz o autor.

Luster, Rhoades, e Haas (1989) tiveram por objetivo testar a hipótese de Kohn. Procuraram demonstrar que diferentes comportamentos dos pais estavam relacionados à classe social. Viram que as crenças sobre educação eram importantes mediadores entre os valores e os comportamentos dos pais. Todos os pais apresentavam o

desejo de que seus filhos tivessem uma vida satisfatória e fossem bem sucedidos, porém foram encontrados diferentes estilos de atuação. Pais que valorizavam a conformidade, deram ênfase à obediência como sendo necessária para formar uma boa pessoa. Ao contrário, se o valor estava na autonomia, coerentemente estes pais não destacaram o item obediência.

Kohn afirma que a relação entre classe social e valores diferentes deve-se aos efeitos conjuntos da ocupação e do nível educacional dos pais. A educação é relacionada à ocupação porque a autonomia se baseia na flexibilidade intelectual e no pensamento amplo. A oportunidade de exercer a autonomia no trabalho leva à crença de que a autonomia é possível. A conformidade, característica de ocupações da classe trabalhadora com tarefas simples e repetitivas, corresponde à crença na obediência à autoridade e esta se estende ao espaço de casa com os filhos.

A educação representa, na sociedade, a oportunidade para o desenvolvimento de valores para autonomia. No entanto, oportunidades como boas escolas, professores motivados e recursos econômicos são mal distribuídos no conjunto geral da sociedade. A classe trabalhadora não encontra ensino adequado às suas necessidades e frequentemente são as suas crianças que abandonam a escola por não conseguirem aprender.

O sociólogo inglês Basil Bernstein (1983) concluiu que as dificuldades dos alunos de classe baixa estavam relacionadas com uma compreensão verbal limitada. Embora nem sempre presente entre as crianças filhas de classe trabalhadora, e nem sempre restrito aos alunos de classe baixa, ele observou um padrão de desempenho escolar que foi analisado em termos do tipo de linguagem empregado pelas crianças.

Verificou que entre a classe trabalhadora havia a utilização de um padrão de verbalização restrita, associando este padrão com o estilo de linguagem usada pelas pessoas da classe trabalhadora. Usualmente, a mãe da classe trabalhadora não transmitia ao filho, pela linguagem, a sua experiência, ou o seu estado interior. Na classe média, porém, existia uma pressão para que os sentimentos fossem verbalizados de maneira individualizada e elaborada. A linguagem restrita era cheia de sinais não verbais e a linguagem elaborada era caracteristicamente verbal. O autor aponta que a consequência da utilização do código restrito era a dificuldade na comunicação, e daí decorriam as dificuldades de aprendizagem das crianças habituadas à sua utilização.

Vemos, assim, que o status sócio-econômico (SES) caracteriza-se por muito mais do que o simples conhecimento de quanto a pessoa ganha, ou do seu potencial de consumo e acesso à educação. O SES é um

indicador de tipos de experiências e oportunidades às quais um indivíduo tem acesso (Melo, 1996). Nas palavras de Kitzinger (1978, p.34, citado por Melo, 1996): "*Dado que o estilo de maternidade é uma expressão da cultura e engloba um sistema de valores relacionado com o que é a mulher e o que é o filho, as atitudes para com ela variam de acordo com as classes sociais*".

Foi exatamente considerando a importância do contexto e de sua decisiva influência sobre valores, crenças e comportamentos dos pais, que o presente trabalho buscou estudar os diferentes estilos de interação mãe-criança através da análise de díades de mães analfabetas e alfabetizadas, já que o nível de escolaridade parece ter conseqüências importantes ao nível das idéias e dos padrões de comportamento das pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais.

CAPÍTULO 4 - ESTUDOS EMPÍRICOS ACERCA DA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA

Segundo Hinde (1976,1979), o conceito de "interação" entre indivíduos refere-se à ocorrência de uma ou mais trocas comportamentais, em que A dirige uma ação "x" para B, e B dirige, em seqüência, uma ação "y" para A. O termo "relacionamento" ou "relação" é reservado para designar a natureza das relações entre os indivíduos resultante da sucessão de interações passadas, as quais tem efeitos sobre a ocorrência de interações futuras. Hinde propõe que a "interação" seja estudada em dois níveis, conteúdo e qualidade, através da descrição dos comportamentos envolvidos. Para a análise do "relacionamento", além da descrição das "interações" que o compõem, deve-se levar em conta a freqüência absoluta e relativa com que estas ocorrem, assim como a maneira com que se distribuem ao longo do tempo.

Hinde considera também um outro nível, o da avaliação feita pelos próprios componentes das interações e relações de que participam. Este nível pode, às vezes, ser mais importante do que os aspectos comportamentais. Para o autor, os relacionamentos tem influência sobre os indivíduos, ao mesmo tempo em que são os próprios indivíduos que constróem seus

relacionamentos. Também a nível da inserção de cada relacionamento diádico no ambiente social, existe uma influência mútua entre o relacionamento e o grupo social como um todo, o que permite aos indivíduos participar, assim, da cultura em que vivem (muitas vezes até mesmo alterando as suas normas).

Conforme define Carvalho (1988, citado em Batista, 1996), *"a interação é um estado ou processo (hipotetizado) de regulação recíproca, inferido a partir do comportamento dos interagentes"* (p. 512) Portanto, as categorias devem levar em consideração o comportamento de ambos os parceiros, não sendo possível estudar-se interação observando-se apenas os comportamentos apresentados por um dos participantes. Oliveira (1992, citado em Batista, 1996), por outro lado, propõe um enfoque processual socio-interacionista que destaca o caráter sociogenético do desenvolvimento humano e concebe a interação *"como constituindo os sujeitos e não como influências, mesmo que recíprocas, entre sujeitos já constituídos"* (Batista, 1996, p. 30)

Adotando um enfoque teórico mais orientado para a abordagem comportamental, e analisando a interação como evento em que ocorrem influências recíprocas entre os participantes, Batista (1989) estudou seis pares mãe-criança de três anos de idade em situação padronizada de brincadeira conjunta de duas modalidades diferentes: uma situação com possibilidade para ação livre (blocos e

bastões encaixáveis) e outra restrita à ação com solução única (tabuleiro com quebra-cabeças). A autora buscou analisar a) de que forma e em que proporção a mãe e a criança interferiam na atuação uma da outra e como reagiam às respectivas intervenções; b) qual a participação da mãe e da criança na iniciação e no prosseguimento de conversas com temas faz-de-conta; e ainda c) quais as formas características de utilização dos brinquedos pela mãe e pela criança.

Foram realizadas quatro sessões no laboratório com duração de quinze minutos para cada par mãe-criança. Batista enfatizou a necessidade de caracterizar a atuação dos parceiros da interação tanto em termos do conteúdo das ações como da estrutura do comportamento.

O sistema de categorias proposto foi subdividido em dois: categorias de atuação do sujeito (verbalização descritiva, pergunta, solicitação de atenção para a própria execução e orientação da execução do parceiro) e categorias de reação do parceiro (acordo, desacordo e atuação não relacionada). Além desse sistema foi elaborado um outro para analisar verbalizações do tipo faz-de-conta. Para analisar o grau de envolvimento com os brinquedos, foram elaboradas mais quatro categorias relativas ao objeto (ausência de contato, contato e/ou deslocamento, desmontagem, e montagem, brincadeira e/ou organização).

Os resultados, baseados nestes três sistemas de categorias para a análise quantitativa das sessões, revelaram que tanto as mães como as crianças apresentaram comportamentos indicativos de acordo na maior parte das vezes, sendo que no total geral para as mães o percentual foi acima de 80%, e para as crianças, de 67% a 78,6%. Os poucos desacordos apresentados pela mãe quase sempre referiam-se à correção de erros da criança, e os comportamentos indicativos de desacordo por parte da criança referiam-se à não aceitação de sugestões ou ações de execução apresentadas pela mãe.

Em termos gerais, a mãe foi mais responsiva do que a criança. Analisando atuações antecedentes e conseqüentes, Batista verificou que quando a mãe perguntava ou orientava, a probabilidade de que a criança respondesse com acordo foi ligeiramente maior do que quando ela descrevia ou solicitava atenção. Por sua vez, a criança apresentou mais atuação não relacionada às ações da mãe do que desacordo, sendo a primeira categoria menos freqüente após orientação, e o desacordo mais freqüente após algum tipo de pergunta feita pela mãe.

Comparando os resultados encontrados acerca das verbalizações de faz-de-conta para o grupo como um todo com aqueles obtidos pelo sujeitos a nível individual, Batista verifica *"que as tendências observadas para o total geral raramente se mantêm para os sujeitos"*

(p.155), o que levou-a a analisar cada par separadamente. Segundo a autora, "cada par apresenta uma combinação única de proporções de categorias, o que define o seu estilo. A partir da descrição dos pares, pode-se divisar a complexidade de influências que se estabelecem entre cada mãe e criança e fazer constatações que levem à sugestão de novos estudos para melhor investigar essas questões" (p.177).

A atuação da mãe e da criança foi bastante diferente para cada tipo de brinquedo, demonstrando o importante papel do contexto físico como elemento estruturador da relação. A ênfase da autora na utilização de uma metodologia quantitativa, entretanto, limita a visão de todo o conjunto de influências e fatores em interação uns com os outros, os quais levam cada par a se revelar como únicos quanto ao padrão interativo observado. Sua sugestão para a realização de estudos posteriores incluiu a análise de pares mãe-criança em que as mães possuísem diferentes níveis instrucionais e fossem provenientes de diferentes níveis sócio-econômicos.

Um estudo que buscou comparar as estratégias de ensino de mães que possuíam diferentes níveis sócio-econômicos e escolaridade foi feito por Laosa (1978). Foram quarenta e três díades mãe-criança de famílias de origem mexicana vivendo nos Estados Unidos, e as crianças tinham idades entre cinco e seis anos. A tarefa

constava da montagem, pela criança, de dois brinquedos sob a supervisão da mãe.

O autor classificou os comportamentos maternos em nove categorias: pergunta, ordem, elogio, *feedback* negativo, modelação, dica visual, afeto físico, controle físico positivo e controle físico negativo. Os resultados mostraram que as mães com maior nível de instrução apresentavam uma maior frequência das categorias "pergunta" e "elogio"; já as mães com menor nível instrucional, apresentavam maior frequência de "modelação" e, em relação aos meninos, maior índice de "punição física". Embora o autor não explicasse a origem, foram encontrados dois padrões de estratégias de ensino materno. Para mães com escolaridade de certo nível do segundo grau (*eleventh grade*) o padrão era : elogio, dicas visuais e perguntas, com menor frequência de categorias como ordem e modelação. Mães que tinham instrução inferior ao referido nível apresentavam um padrão que incluía: modelação, dicas visuais e ordens. Todas elas, independentemente do nível educacional, apresentaram contato físico com as crianças. Em seu trabalho, o autor sugeriu que novos estudos deveriam buscar mais informações acerca das contingências e reciprocidades na interação mãe-criança, bem como sobre processos que dariam conta da relação entre o nível de educação formal da mãe e as estratégias de ensino por elas empregadas.

Holden e West (1989) realizaram um estudo com o objetivo de comparar os resultados, sobre o comportamento da criança, das estratégias maternas utilizadas em ambiente natural e em situação de laboratório. Dados de observação naturalística de interações mãe-criança em supermercado (Holden, 1983, citado em Holden e West, 1989), geraram hipóteses que foram, então, estudadas no laboratório. A hipótese foi que os comportamentos proativos das mães (quando as mães, antecipando problemas, engajavam a criança em conversas e atividades) resultariam em maior cooperação e obediência por parte da criança, em comparação com mães que apresentavam um estilo reativo (quando agiam apenas após a ocorrência do problema de comportamento da criança). Procurou-se determinar se as crianças de dois anos seriam mais reguladas pelas mães do que as crianças de três anos. As díades eram da classe média e as mães possuíam grau de escolaridade superior. Os ambientes eram equipados com brinquedos mais e menos atraentes para as crianças. Os comportamentos da mãe e da criança foram analisados no contexto de três situações diferentes, onde eram dadas instruções: a) para que as mães agissem com as crianças como agiriam em suas casas; b) para que agissem de maneira proativa; c) para que agissem de forma reativa. Em todas as situações as mães deveriam obedecer duas regras, a saber, não permitir que as crianças brincassem com os brinquedos

atraentes, e não permitir que as crianças saíssem da sala.

Os resultados não só confirmaram os achados da observação natural, como também apontaram para a existência de uma relação causal entre a obediência da criança e a habilidade com que a mãe lidou com as dificuldades evitando conflitos. Verificou-se, também, que as crianças de dois anos tinham menos capacidade para regular o próprio comportamento do que as crianças de três anos. Os autores chamam atenção para o fato de que os dois estilos de comportamento da mãe não serem mutuamente exclusivos, e questionam se dados semelhantes seriam encontrados para mães com grau de escolaridade inferior.

Esse estudo exemplifica que a utilização de análise quantitativa foi essencial para testar a eficácia de uma estratégia sobre outra, mas a pergunta que se faz necessária é sobre a generalidade do resultado, já que o comportamento das mães foram induzidos pelos experimentadores.

Freund (1990) realizou um estudo em que trinta díades mãe-criança (crianças de três e cinco anos de idade), foram observadas em uma tarefa para a resolução de problema. A criança era solicitada a colocar peças de mobília em locais apropriados em cada ambiente de uma casinha de bonecas. O objetivo do estudo foi verificar os efeitos da interação mãe-criança no comportamento

independente da criança. Os grupos foram divididos quanto ao tipo de situação em que participariam. Metade das crianças foi designada para participar de três situações em seqüência: a) realização da tarefa sozinha, sem a participação da mãe; b) realização da tarefa acompanhada da mãe; e c) realização da tarefa novamente sozinha. A outra metade das crianças, na fase b, recebeu *feedback* apenas da experimentadora, não contando com a ajuda da mãe. A tarefa foi apresentada em duas versões, fácil e difícil, para verificar a transferência de responsabilidade, a regulação materna e o conteúdo das verbalizações apresentadas pelas mães em função da competência das crianças na tarefa.

Os comportamentos da mãe foram divididos em unidades ou episódios, e definidos como um segmento da interação focalizado na seleção e definição de espaço de um item em um ambiente da casa de bonecas. A mãe era considerada como responsável se realizava a tarefa pela criança, e era considerada como agente regulador se orientava ou dirigia a ação da criança para completar a tarefa. Se a criança agisse sem nenhuma influência da mãe, o evento era, então, classificado como auto-regulado.

Os resultados confirmaram a hipótese de que a interação social entre o adulto e a criança na solução de problemas incrementava o desempenho independente da criança.

Em relação ao tipo de tarefa, a autora avaliou que o seu conteúdo, por ser muito significativo para todas as crianças e suas mães, proporcionou uma base de conhecimento comum compartilhado, que facilitou a internalização e o aperfeiçoamento do desempenho independente da criança. Citando Rogoff, a autora afirma que nem todas as interações, porém, traduzem benefícios para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois estes benefícios dependem da tarefa possibilitar que a mãe e a criança compartilhem do seu significado.

Freund (1990) fez críticas aos estudos correlacionais como o de Kontos (1983, citado em Freund, 1990), que observando as crianças em uma tarefa de quebra-cabeças, não chegou a mesma conclusão do seu estudo, afirmando que a atuação da criança sozinha resultava em benefícios semelhantes. Para Freund, a discrepância entre os seus resultados e os de Kontos foi devida à escolha de uma tarefa que se revelou significativa para ambos os parceiros (no caso de seu estudo), e que a tarefa do estudo de Kontos não tinha essa característica. Ressalta, assim, a importância do contexto na promoção de diferenças de desempenho por parte da criança.

Os estudos relatados a seguir procuraram elucidar a atuação da mãe, especificamente na operação de apoio e desvanecimento (*scaffolding*), utilizando o conceito de

zona de desenvolvimento proximal da criança em suas análises.

No primeiro estudo, Hoshi, Seto, Kuriyama, Hasumi, Hatano e Maekawa (1996) tiveram como objetivo verificar a contribuição das mães para o desenvolvimento do funcionamento simbólico das crianças. Investigaram se as mães, brincando com seus filhos, apresentavam maiores níveis de faz-de-conta do que aqueles que, em princípio, as crianças seriam capazes de apresentar (ou seja, se as mães atuavam na zona de desenvolvimento proximal das crianças). Foi feita a observação longitudinal de doze díades cujas crianças estavam nas idades de doze, dezoito, vinte e quatro, trinta e trinta e seis meses. As mães receberam instrução para brincar com seus filhos usando um teste de conteúdo simbólico, o *Lowe-Castello's Symbolic Play Test*. Para a análise, foram utilizados dados relacionados com o seguinte material: miniaturas de animais, três brinquedos de "dar corda", blocos de madeira, xícara e tecido de pano. As unidades de análise estavam contidas nos episódios da brincadeira, onde cada ação ou mudança de comportamento de cada participante era considerado uma unidade. Os códigos se basearam em: ação faz-de-conta ou não; ação relacionada ou não ao comportamento do parceiro e relacionada ou não ao próprio comportamento. Foram, então, definidas as categorias para mães e crianças. Para as mães, as categorias foram "proposta de faz de conta", "resposta

ao faz-de-conta da criança" (com resposta simples, ou com resposta de expansão e modificação do comportamento da criança, ou com reforço por repetição da ação da criança), "repetição e expansão do próprio faz-de-conta" "interpretação de uma ação da criança como sendo faz-de-conta" e "apresentação de comportamento diferente do faz-de-conta". Para as crianças, as categorias consistiram em "faz-de-conta espontâneo", "resposta faz-de-conta para faz-de-conta da mãe", "repetição", "expansão do próprio faz-de-conta", e "comportamento diferente de faz-de-conta após o faz-de-conta da mãe". Cada uma dessas categorias incluía duas ou mais subcategorias.

Uma outra codificação foi feita para cada categoria baseada em graus de simbolização. Assim, o nível 1 era o menos simbólico, onde a mãe, por exemplo, fazia o animal andar; em outro nível, a mãe fazia o animal andar e falar: "Vamos fazer um piquenique?". O contexto da brincadeira determinava o nível; por exemplo, se a mãe dizia alô, movimentando o animal, esse evento era classificado como nível 2. Se ela movimentava o animal e dizia alô depois de fazer o animal andar e falar (por exemplo, "Vou visitar um amigo"), este evento era classificado como nível 6.

Os resultados evidenciaram, de maneira geral, que as mães não exibiram níveis mais altos de faz-de-conta do que seus filhos, exceto quando a criança era bem nova.

Com as crianças mais velhas, as mães iniciavam a brincadeira com níveis mais baixos de simbolização, de tal forma que as crianças facilmente se engajavam na brincadeira. Em seguida, reforçavam as ações exibidas pelas crianças através de repetição, e só então introduziam níveis mais altos de faz-de-conta, através de uma operação de apoio e desvanecimento. Em termos gerais o estudo demonstrou, pois, que a atuação da mãe, em termos de estimulação e desvanecimento (scaffolding), se ajusta à idade e ao nível de competência da criança.

O estudo de Damast, Tamis-LeMonda e Bornstein (1996) partiu de pesquisas baseadas na qualidade dos comportamentos maternos contingentes e apropriados no sentido de promover uma influência positiva no desenvolvimento infantil. Para testar se as mães tinham respostas contingentes e apropriadas à brincadeira da criança, os objetivos foram verificar se as mães ajustavam sua brincadeira em resposta à brincadeira das crianças, e se suas respostas variavam de acordo com seus conhecimentos sobre a natureza progressiva do brincar em crianças.

O estudo envolveu cinquenta díades, crianças com idade média de vinte e um meses, sendo todas de classe média e média alta. As mães foram orientadas para brincar de maneira natural, e as gravações foram feitas no ambiente de suas próprias casas. Os brinquedos utilizados representavam objetos familiares às crianças

e permitiam várias atividades apropriadas às suas idades. A codificação foi baseada em três tipos de brincadeira envolvendo a mãe e a criança: brincadeira exploratória, não simbólica e simbólica. Se a criança não estivesse engajada em nenhuma dessas brincadeiras por dois segundos ou mais, recebia um código como fora da tarefa.

As seqüências de ações para as mães foram ainda codificadas em relação à atividade da criança anterior ao início da ação da mãe. Uma semana antes da visita do experimentador para a filmagem, foram enviados pelo correio questionários com conteúdo relativo à brincadeira de crianças. Os resultados indicaram que as mães ajustavam o nível da sua própria brincadeira à brincadeira da criança tanto na macroanálise (baseada em frequências e probabilidades incondicionais), como na microanálise (considerando seqüências de episódio por episódio e probabilidades transicionais). As mães que tinham mais conhecimento dos níveis de brincadeira, estabeleceram níveis mais sofisticados em relação aos níveis das crianças.

A nível macro, as mães sugeriam brincadeira de nível geral compatível ao das crianças. Se as crianças estivessem só explorando ou fora da brincadeira, elas atuavam mais. Em contraste, se as crianças brincavam de maneira simbólica, as mães diminuían as sugestões. À nível micro, se as crianças não estavam brincando, as

mães usavam a própria brincadeira para "canalizar" o comportamento da criança para olhar os brinquedos ou para introduzir um tipo mais sofisticado de brincadeira. Segundo os autores, o declínio do nível exibido pelas mães em resposta a certos comportamentos da criança, reforça a noção de que as mães geralmente funcionam na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1994b) da criança. As ações da mãe foram de apoio e desvanecimento (*scaffolding*), e as ações das crianças dirigiram a participação das mães durante as interações de brincar. As mães usaram as dicas (como a direção do olhar) da criança para orientar o seu próprio comportamento.

Os autores realçaram a importância da análise sequencial, pois a nível macro não foram encontradas diferenças significativas em relação ao nível de conhecimento das mães sobre brincar, ou em relação às frequências de brincadeira simbólica conforme o nível de informação das mães. No entanto, a nível micro, foram encontradas diferenças, pois as mães mais informadas agiam de maneira mais sensível, considerando-se a sequência de episódios. Os autores chamam a atenção para pesquisas que relacionam a cognição dos pais a resultados no desenvolvimento da criança. Observaram que tais pesquisas não levam em consideração os comportamentos propriamente ditos, que atuam como mediadores do processo. Em geral, também usam entrevistas e raramente observações diretas. Quando

levam em conta os comportamentos, estes são descritos em termos de estilos e práticas gerais. Por esta razão, o presente estudo foi importante para clarificar a especificidade existente entre a cognição materna e interações entre mãe-criança. Os autores sugerem ainda que seria interessante realizar estudos semelhantes com mães com escolaridade de grau inferior.

A questão da natureza da análise das interações sociais, e a adequação de metodologias quantitativas e qualitativas para o estudo do desenvolvimento humano foram discutidas por Kindermann e Valsiner (1989). Os autores consideraram a importância da integração entre a teoria e os métodos selecionados para a pesquisa, e defenderam a idéia de que a metodologia deve ser desenvolvida a partir das perguntas ou questões colocadas pelos investigadores. Assim, concluíram que os fenômenos estudados na psicologia do desenvolvimento podem ser analisados tanto de um ponto de vista quantitativo como qualitativo, mas quando o objetivo é analisar um fenômeno estruturado, a abordagem qualitativa passa a ser fundamental. Os autores enfatizaram a necessidade da adoção do método qualitativo nestes casos, e argumentaram que o desenvolvimento, tal qual visto do ponto de vista da *gestalt*, não resulta de simples acréscimos a uma estrutura pré-existente, mas implica em estruturas diferentes, ou novas *gestalts*, cada vez que o organismo

se relaciona com o seu ambiente. Em seu trabalho, os autores indagam como seria possível quantificar o estudo das questões estudadas por Piaget ou Vygotsky, pois as teorias e métodos destes teóricos são baseados em fenômenos organizados com formas estruturais qualitativamente complexas. Outro importante argumento para a realização de estudos qualitativos está na irreversibilidade do tempo, que faz com que os fatos em cada momento das interações sociais e do desenvolvimento humano sejam únicos, o que traz um problema para os que acreditam ser necessária a replicabilidade dos resultados da pesquisa. A pergunta que se coloca, porém, tanto na metodologia quantitativa como na qualitativa, é como definir a unidade de análise de uma pesquisa, já que o estabelecimento de unidades é um ato arbitrário que procura representar adequadamente a realidade estudada. Os autores apresentam, então, a propósito de ilustrar a sua análise, duas formas diferentes de estudar as interações mãe-criança em um contexto especial, em que a mãe está vestindo a criança.

Os dois exemplos apresentados para estudar o mesmo fenômeno, um com enfoque quantitativo e outro qualitativo, permitiram que os autores mostrassem como são obtidos resultados diferentes quando um ou outro enfoque é utilizado. O primeiro enfoque é baseado na teoria da aprendizagem social, e faz uma análise dos comportamentos de dependência e independência da criança

e os comportamentos de apoio a ambas (dependência e independência) por parte da mãe. No enfoque qualitativo, os contextos físico e social merecem o destaque, procurando os autores analisar o processo e a estrutura das interações considerando o sistema de objetivos da mãe e da criança na situação.

A pesquisa foi realizada com seis crianças, sendo duas de cada um de três grupos de idade diferente: nove, doze e vinte e um meses. As crianças foram filmadas com suas mães nas suas casas ao longo de um período de cem dias. A idade de vinte e um meses foi escolhida porque nesta idade as crianças já podem desempenhar a tarefa de se vestir; as crianças mais novas foram estudadas para que se pudesse ter informações sobre o período anterior ao início da aprendizagem.

O primeiro estudo, baseado na teoria da aprendizagem social e no levantamento de frequências de categorias e na análise de contingência - que definia quais comportamentos da criança estavam associados a quais comportamentos da mãe - partiu da hipótese de que as mães reforçavam os comportamentos independentes da criança e suprimiam os comportamentos dependentes, fazendo com isto que as crianças aprendessem a se vestir. Visando identificar os detalhes da interação em termos das relações antecedente-consequente, ou estrutura de contingência temporal e suas transformações durante o período do estudo, este procurou analisar as

probabilidades condicionais dos comportamentos, e acabou por demonstrar que, na prática, mais do que um reforço consistente dos comportamentos independentes, as mães apresentavam um padrão de interação de total apoio às formas de comportamento das crianças: sempre apoiavam os comportamentos dependentes das mais novas, e aos poucos adotavam um padrão recíproco e congruente para as crianças de vinte e um meses (sempre de apoio à dependência ou a independência que era apresentada pela criança).

A primeira forma de análise não incluiu os aspectos afetivos envolvidos nas interações, nem outros aspectos do contexto físico e sócio-cultural, como por exemplo o tipo de roupa escolhido para a criança vestir. Além disso, como todas as ações da mãe e da criança estavam contidas em apenas duas categorias de análise, "dependência" e "independência", e esses conceitos não foram devidamente definidos, muito pouco foi possível saber sobre a estrutura e os padrões de interação apresentados pelos parceiros da interação.

O segundo enfoque, de natureza qualitativa, visou analisar todos os possíveis aspectos relevantes do contexto (físico e sócio-cultural), bem como demonstrar como, a depender do momento em que as crianças eram vestidas, as interações se davam de forma diferente, pois os objetivos, principalmente da mãe, podiam variar de uma situação para a outra. Por exemplo, pela manhã,

quando a mãe geralmente está muito apressada, não sobra tempo para dar atenção às birras da criança e ela precisa ser rapidamente vestida. Já pela noite, freqüentemente o vestir pode acabar significando uma oportunidade para que outros objetivos da relação mãe-criança sejam atingidos, como por exemplo aproveitar a oportunidade para brincar ou conversar. Nestes casos, o vestir pode envolver um jogo de resistências, sugestões e negociações bastante longas, envolvendo diferentes processos e diferentes resultados. O contexto temporal, e seu significado sócio-cultural, portanto, estrutura as interações entre os indivíduos envolvidos. Essas interações são co-construídas pela mãe e pela criança (Valsiner, 1989, 1994) com base nos objetivos de cada uma. O "sistema de objetivos" da mãe permanece muitas vezes encoberto, mas durante um episódio, os objetivos vão se revelando um após o outro. A criança, por sua vez, vai aprendendo o *script* de como se vestir e vai, então, contribuindo para que ocorram mudanças na relação.

No início, a relação é mais assimétrica porque a mãe detém o conhecimento, mas aos poucos a criança vai se tornando mais competente e assumindo responsabilidades, tal como prevê Rogoff em seu modelo teórico (Rogoff, 1990). A própria tarefa, com suas particularidades, também muda a interação, e as normas culturais influenciam, por exemplo, na medida em que

determinam qual a roupa mais adequada para tal e qual ocasião. Kindermann e Valsiner concluem que os caminhos para atingir um mesmo objetivo são vários, porque entre outras coisas incluem a presença de vários outros objetivos (que formam o "sistema" onde ora um, ora outro, são mais importantes), e ilustram essa idéia com o estudo de como a mãe consegue fazer com que a criança se vista.

As diferenças encontradas nos padrões de interação e de relação entre mãe e criança, além de refletir diferentes objetivos a alcançar nas interações, por parte da mãe e da própria criança, também refletem tendências e características individuais, que acabam por gerar os estilos interativos diferentes.

Baumrind (1988, citado por Eisenberg e Mussen, 1989), por exemplo, mostrou como os pais tendem a agir com relação a seus filhos de acordo com três estilos bem gerais, que ela classificou de "autoritário", "com autoridade", e "permissivo". As crianças filhas de pais do tipo "autoritário" ou "permissivo" apresentavam mais problemas de comportamento e dificuldades em geral do que as crianças filhas de pais "com autoridade". Estudos como esses são importantes para demonstrar como estilos diferentes podem estar associados a diferenças em características e mesmo aspectos do desenvolvimento da criança. Porém esses estudos não fizeram uma análise detalhada das interações entre os pais e as crianças,

para mostrar como esses padrões são co-construídos, isto é, como cada parceiro da interação participa na co-construção dos padrões.

Tal preocupação tem orientado o trabalho de Alan Fogel (Fogel, 1993), quando investiga as interações entre mães e seus bebês. Segundo este autor, no centro de qualquer interação ou relação está a comunicação entre os participantes. A maneira de cada díade mãe-criança se comunicar, por exemplo vai criando diferentes histórias do relacionamento que terão diferentes consequências desenvolvimentais. Fogel ilustra essa idéia apresentando dados de estudos realizados com díades mãe-bebê de quatro meses (Fogel, 1993).

Em um estudo, por exemplo, identifica dois padrões de interação bem diferentes, descritos por ele da forma que se segue. O primeiro padrão é exemplificado pela mãe que, mostrando um brinquedo ao filho, procura ajudá-lo na exploração do mesmo, modulando seu tom de voz de forma a que a criança consiga segui-la atentamente, sorrindo, demonstrando alegria, e co-regulando suas ações com as ações e a voz de sua mãe. A mãe só apresenta um novo brinquedo quando a criança não se interessa mais pelo antigo. O outro padrão ocorre nas díades mãe-bebê em que a mãe, ao introduzir o objeto para seu filho, age de forma bastante diversa: não deixa a criança experimentar o objeto com suas próprias mãos, toca a criança com o brinquedo nas faces e no

corpo, dificultando que a criança acompanhe visualmente o objeto. As ações da mãe são sempre as mesmas e o tom de voz não muda de acordo com o que está fazendo. Quando o bebê acaba se interessando por um brinquedo, ela apresenta um outro novo, desviando sua atenção e impedindo que explore o brinquedo pelo qual se interessou.

Fogel verificou, em seus estudos, que esses padrões resultam em diferenças significativas quanto ao desenvolvimento da criança: os bebês cujas mães apresentavam maior sintonia com suas ações e interesses aos quatro meses apresentavam um tipo de brincadeira mais cooperativa aos doze meses de idade, ou seja, exploravam o objeto, fazendo pausas para permitir à mãe participar.

No presente trabalho, a proposta é também realizar uma análise dos diferentes padrões apresentados por díades mãe-criança, porém com crianças em idade pré-escolar e em uma situação estruturada, na qual se solicita à criança que realize uma tarefa (desenho) em que pode contar com o apoio da mãe. Para ampliar a oportunidade de observar padrões bem diferentes, metade das dez mães que participaram do estudo eram não alfabetizadas, enquanto que a outra metade tinham o segundo grau. Além de procurar identificar diferenças quanto a categorias comportamentais apresentadas pelas mães e pelas crianças nas interações, o estudo teve por

principal objetivo analisar os padrões qualitativos de interação, buscando identificar as motivações e interpretar o significado das ações verbais e não verbais envolvidas nos episódios de troca entre a mãe e a criança que ocorriam durante a sessão.

II - OBJETIVO

Identificar e analisar a diversidade de padrões interativos apresentados por díades mãe-criança em um contexto estruturado, através da observação de díades compostas por mães alfabetizadas e não alfabetizadas.

II - MÉTODO

1 - SUJEITOS

Os sujeitos do presente estudo foram dez pares mãe-criança, pertencentes à classe social de baixa renda. As idades das mães variavam entre 23 e 40 anos e a idade das crianças, entre cinco anos e um mês e seis anos e um mês de idade. Cinco das crianças eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino. As crianças apresentavam estado de saúde satisfatório e estavam freqüentando a mesma turma do Jardim II de um centro de atendimento e assistência à criança situado em uma zona carente da cidade satélite de Sobradinho, Brasília, Distrito Federal. O centro é mantido por um grupo espírita, e também recebe auxílio do governo local. Com exceção de uma criança, todas as demais tinham irmãos (ver Quadro

1), com os dados demográficos dos participantes do estudo). O critério para seleção das mães foi nível de escolaridade: metade das mães ou era analfabeta, ou havia cursado de forma incompleta a primeira série do primeiro grau. A outra metade possuía grau de instrução de 2o grau completo ou incompleto, com exceção de apenas uma mãe que frequentou até a sétima série do primeiro grau.

A caracterização dos participantes do estudo pode ser visualizada no Quadro 1, que indica a idade da mãe e da criança, o sexo de cada criança, o grau de instrução das mães, a presença ou não dos pais na constelação familiar e o número de irmãos.

O Quadro 2 indica a data das sessões, os horários de início e término das mesmas e a sua duração.

Quadro 1- Caracterização demográfica das díades

Díades	Idade Mãe (anos)	Idade Criança	Sexo Criança	Grau de Instr.Mã e	Pai	Irmãos
1	29	5:1	M	não alfab.	presente	1
2	23	5:11	M	não alfab.	presente	2
3	39	6	F	não alfab.	presente	3
4	40	5:6	F	não alfab.	presente	3
5	39	6:1	M	não alfab.	Ausente	3
6	37	5:11	M	2o grau	presente	2
7	35	6:1	F	2o grau	presente	2
8	38	6	F	2o grau	presente	2
9	27	5:2	F	7a série	presente	-
2	30	6:1	M	2o grau	presente	2

Quadro 2 : Caracterização das Sessões

Díades	Data Sessão	Início Sessão	Término Sessão	Duração Sessão
1	14/09/96	14:26	14:49	23'
2	21/09/96	15:23	15:45	22'
3	12/10/96	15:32	15:57	24'
4	12/10/96	15:00	15:23	23'
5	21/09/96	14:12	14:33	21'
6	28/09/96	15:09	15:31	22'
7	14/09/96	15:01	15:24	23'
8	12/10/96	14:32	14:54	22'
9	5/10/96	15:36	16:00	24'
10	28/09/96	14:09	14:31	22'

2 - PROCEDIMENTO DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para a seleção dos participantes do estudo, contamos com o apoio do referido centro de atendimento à criança carente, o qual também mantém uma escola rural. O centro encontra-se em um novo bairro da cidade satélite de Sobradinho, criado para atender à demanda de pessoas vindas de várias cidades do país, principalmente da região centro-oeste e nordeste. Como toda zona urbana construída a partir de invasões no Distrito Federal, nesta região existe uma grande quantidade de barracos, que aos poucos vão sendo substituídos por casas de alvenaria. A maioria do quadro de professores da escola é vinculada à Fundação Educacional do Distrito Federal.

Com base na lista de alunos, obtida na secretaria da escola, foi possível selecionar os sujeitos levando em conta a idade e o sexo das crianças, e o nível de instrução da mãe (se analfabeta ou com 2o grau). Foram, então, marcadas entrevistas com as mães. O modelo da entrevista realizada com a mãe está no Anexo 1. O objetivo das entrevistas era confirmar o nível de instrução das mães e conhecer sua disponibilidade para participar da pesquisa. Ao mesmo tempo, as entrevistas possibilitaram a familiarização do pesquisador ao universo em questão, particularmente em termos da linguagem empregada pelas mães entrevistadas. Ao todo foram entrevistadas dezenove mães, sendo onze

selecionadas para participar do estudo. /Era solicitado a todas as mães selecionadas que comparecessem à escolinha acompanhadas de seus filhos para participar de um trabalho de pesquisa sobre o desenvolvimento da criança na escola, sendo destacado o importante papel desempenhado por sua colaboração para a realização do estudo. /

3 - EQUIPAMENTO E MATERIAL

O equipamento utilizado para a gravação das sessões foi uma câmera de vídeo Panasonic PV610, manuseada pelo pesquisador / no sentido de maximizar as informações acerca das interações mãe-criança. Na sala de observação havia uma mesa, sobre a qual a criança realizaria a tarefa sob a supervisão da mãe, e duas cadeiras, onde mãe e criança podiam se sentar durante a sessão (Anexo 8).

Uma vez estabelecido que o foco de análise das interações mãe-criança seriam as estratégias maternas de ajuda à criança em uma situação estruturada (envolvendo a confecção de um trabalho de arte), o material a ser utilizado na sessão foi selecionado e testado no estudo piloto.

Conforme pode ser visualizado Anexo 3, os materiais utilizados foram: uma folha de cartolina branca de 50cm por 30cm, colocada na frente do local que a criança

sentava. Sobre a mesa haviam vidrinhos de tinta guache destampados em seis cores diferentes, dois pincéis, dois potes de plástico contendo lápis de cor de várias cores e canetinhas coloridas, potes menores contendo graminha de enfeitar bolo em duas tonalidades de verde, e outro pote do mesmo tamanho com uma pequena quantidade de cola purpurina. Do lado direito da cartolina, havia uma folha de papel lisa colorida e outra estampada, e uma revista com ilustrações recortada em várias páginas com o objetivo de sugerir a possibilidade de recorte e colagem. Além disso, estavam à disposição sobre a mesa uma caixa contendo pedaços de canudinho plástico e um vidro de cola transparente. Do lado esquerdo da cartolina, havia uma caixa aberta contendo lápis cera de várias cores, e uma outra caixa contendo pedaços de isopor e papéis picotados. Outros materiais à disposição sobre a mesa eram: um apontador, uma borracha; uma tesoura; uma tira de mais ou menos 10cm de comprimento com bolinhas prateadas destacáveis, uma toalha, uma régua, uma caixa com retalhos de tecidos coloridos e um vaso com água.

4 - LOCAL

Mãe e criança foram observadas na sala da brinquedoteca do Centro (dimensões da sala: 5 X 3 m),

conforme planta baixa (Anexo 2). / As sessões foram realizadas nos sábados, quando não haviam aulas/ e, portanto, a qualidade das gravações era bem melhor devido ao silêncio nos corredores. Havia, na sala, poucos móveis, sendo assim possível organizar o ambiente de acordo com os objetivos do trabalho. Além da mesa utilizada para a realização da tarefa (medindo 1,8 m de comprimento, 0,55 m de altura e 0,80 m de largura) e de um armário situados nos fundos da sala, havia mais uma pequena mesa, um armário e uma caixa com papéis, situados no canto à direita da porta de entrada da sala. Sob a mesa da tarefa foi colocado um tapete de 2 x 3 m, com o objetivo de melhorar a qualidade do som obtido nas gravações.

A iluminação natural era muito boa, pois era proporcionada por uma janela de estrutura em ferro e vidros transparentes, ocupando toda a largura da sala e localizada na parede do fundo.

5 - PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

5.1 - ESTUDO PILOTO

A etapa de coleta de dados foi precedida por um estudo piloto do qual participaram quatro diádes,

diferentes das selecionadas para o estudo, com o objetivo de testar o equipamento e todos os materiais e procedimentos a serem empregados quando da realização das sessões experimentais, bem como proporcionar um treino para os pesquisadores encarregados da coleta dos dados. Outro objetivo importante para a realização do estudo piloto foi coletar dados preliminares que permitissem a elaboração de um quadro de categorias para possibilitar: a) uma comparação quantitativa das estratégias interativas empregadas pelas mães alfabetizadas e analfabetas, e b) uma análise qualitativa dos padrões interativos típicos de cada diáde. A pesquisadora principal foi auxiliada por uma assistente de pesquisa na coleta de dados do estudo piloto e das sessões experimentais.

A análise dos dados do estudo piloto envolveu três etapas:

1)- Observação das sessões e um levantamento amplo e informal das categorias observadas. Tentou-se em geral procurar responder às questões: "O que a mãe está fazendo agora?" "Como a criança reagiu?" "O que a criança está fazendo?"

2)- Sistematização e definição das categorias com o objetivo de torná-las específicas e excludentes entre si.

3)- Estudo comparativo de diferentes procedimentos para o registro das categorias: (1) amostragem de tempo e (2) registro seqüencial.

O registro de ocorrência por tempo (amostragem de tempo) foi escolhido por estar mais próximo dos objetivos do trabalho. A principal vantagem desta modalidade de registro é a possibilidade de uma boa visualização do fluxo interativo, sem a necessidade de se delimitar o início e o fim de cada categoria específica, o que se torna uma tarefa muito complexa ao longo de um fluxo contínuo de interações. O tempo total da sessão (vinte minutos) foi dividido em unidades de quinze segundos cada, perfazendo um total de oitenta intervalos. O instrumento utilizado para a amostragem de tempo (ver Protocolo A, no Anexo 5) atendeu ao propósito de procedermos a comparação quantitativa das categorias entre os dois grupos de mães, envolvendo cálculos de ocorrência dos intervalos em que cada categoria pode ser observada.

Uma vez definidas todas as condições para a realização das sessões experimentais, bem como a forma de registro para a análise dos dados do estudo, passamos à realização das sessões, que ocorreram no semestre seguinte.

5.2 - REALIZAÇÃO DAS SESSÕES

Foram realizadas, para cada uma das dez díades uma sessão com duração de vinte minutos. As sessões foram realizadas à tarde. Em um único período foi possível realizar de duas a três sessões. As sessões, em seu todo, foram realizadas ao longo de um mês e meio.

Quando a mãe e a criança chegavam ao centro, eram recebidas pela pesquisadora, que iniciava um diálogo com a criança para que esta se familiarizasse com a situação. A pesquisadora solicitava à criança que fosse até a sua sala de aula antes de se dirigir à brinquedoteca, onde ocorreria a filmagem. A outra pesquisadora (aluna de graduação atuando em pesquisa no Laboratório de Microgênese das Interações Sociais, IP, UnB) era apresentada à díade, esclarecendo-se que ela seria a responsável pela filmagem a ser realizada.

As instruções dadas à mãe e à criança foram:

"Nós vamos pedir à (ao) que faça uma casa bem bonita. Você, mãe, poderá ajudar seu filho(a) se quiser. Vocês podem usar qualquer material aqui da mesa (nesse momento o pesquisador apontava para os materiais à disposição sobre a mesa, nomeando alguns). Como queremos estudar depois, vamos ter de filmar, tá certo? Se vocês concordarem, esse filme somente será usado para o estudo. Pode ser? Depois que iniciarmos a gravação, eu

não vou poder mais conversar com vocês, então gostaria de saber se vocês têm alguma dúvida sobre o que irão fazer e eu vou procurar explicar agora, tá bom? Nosso tempo será de vinte minutos e eu aviso quando chegar a hora de terminar."

/Ao término da sessão, era indicado que o tempo havia terminado, e perguntava-se à díade se era ainda necessário mais algum tempo extra para finalizar. Após a díade concordar, era dada por encerrada a sessão, a câmera centralizava na produção do trabalho na cartolina de maneira a evidenciar o resultado da tarefa, e então perguntava-se à díade sua opinião sobre sua participação na sessão. Em geral, as mães evidenciavam curiosidade sobre os resultados. Foi colocado que seria feita uma reunião ao término do trabalho, para dar conhecimento e se discutir com as interessadas os resultados encontrados. A díade recebia agradecimentos e à criança era dada uma revistinha e um tipo de docinho industrializado. Se quisesse, a criança levava o seu trabalho para casa.

6 - PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

6.1 - ANÁLISE DAS INTERAÇÕES EM CATEGORIAS

Uma vez gravadas as sessões, passou-se à análise das mesmas. O conjunto de categorias já desenvolvido durante o estudo piloto serviu aqui como ponto de partida para a elaboração de um sistema definitivo, sendo assim construído um sistema de categorias que ia sendo continuamente re-elaborado, através de contínuas discussões e testes em conjunto com a professora orientadora, a medida que novas categorias iam surgindo, ou precisavam ser substituídas para dar maior consistência e coerência ao trabalho. Os sistemas de categorias desenvolvidos para descrever as ações da mãe e da criança, respectivamente, encontram-se nos Quadros 3 e 4. As definições das subcategorias são apresentadas no Anexo 4.

QUADRO 3 - Sistema de categorias relativas à mãe**Intervenção Direta**

A mãe orienta diretamente a criança para a realização ou não realização de determinados tipos de ação.

- 1- Ordenar (Or)
- 2- Segurar Mão (SM)
- 3- Estruturar Ação (EA)
- 4- Dar Modelo (DM)

Feedback

A mãe informa à criança através de ações verbais ou não verbais, acerca da adequação ou não da qualidade do seu desempenho.

- 1- Corrigir (Co)
- 2- Aprovar (Ap)

Apoio/Orientação

A mãe dá idéias, ou proporciona condições, ou então encoraja/sugere, de forma indireta, que a criança realize determinadas ações.

- 1- Sugerir (Su)
- 2- Perguntar (Pe)
- 3- Justificar (Ju)
- 4- Preparar Material (PM)

Quadro 3 - continuação

Observar

Dirigir o olhar a qualquer comportamento emitido pela criança, incluindo olhar para a tarefa, iniciar um olhar mútuo ou olhar para a criança em resposta a iniciativa desta. / Em todas as situações descritas, o olhar deve permanecer naquela direção por, pelo menos, três segundos. Esta categoria é registrada somente quando qualquer outra forma de participação da mãe descrita anteriormente não houver sido identificada.

Participação Direta

Ocorre uma participação direta quando a mãe assume integralmente a execução de, pelo menos, uma parte da tarefa. Exclui a categoria "dar modelo", descrita anteriormente. / Exemplo: mãe desenha ao lado do desenho da criança.

Fazer comentários

Fazer comentários dirigidos a outras pessoas que não a criança ou a si mesma, a respeito de qualidades ou deficiências da criança, de si mesma ou de seu desempenho. / Exemplos:

- "Ela adora desenhar".
- "Ela não sabe fazer nada".

Quadro 4 - Sistema de categorias relativas à criança**Executar tarefa (ET)**

Estar engajada na realização da tarefa.

Pedir ajuda/orientação (PA)

Solicitar explicitamente, verbalizando ou não, a participação/orientação da mãe, como pedir ou apontar para o material desejado, ou solicitar explicações. ✓

Exemplos:

"A criança solta o lápis e olha para a mãe. Esta desenha com canetinha. A criança segura a canetinha e diz: "Mãe, eu quero isso"! Mãe seleciona e dá uma canetinha para a criança". "Pedir ou apontar para o material desejado".

Mostrar tarefa (MT)

Emitir verbalizações ou atuar em relação à mãe de alguma maneira para que esta olhe para a execução da tarefa em andamento, olhe para a tarefa já pronta, ou olhe para o material em sua mão. ✓ Exemplo:

"A criança está desenhando, interrompe o desenho, se afasta, olha para a mãe e para o desenho sucessivamente. Mãe olha para o desenho, sorri e a criança volta a desenhá-lo".

Quadro 4 - continuação

Demonstrar Oposição Ativa (DO)

Agir de modo a contrariar alguma orientação/intervenção da mãe, isto traduzido por expressão verbal de oposição/reclamação ou por ação da própria criança. Tal oposição pode tornar-se evidente também pela expressão verbal da mãe. Exemplo:

"A criança reage balançando a cabeça negativamente quando sua mãe fala para que ela comece a desenhar".

O Protocolo A, utilizado para o registro das categorias nas sessões, pode ser encontrado no Anexo 5. No Protocolo A, os vinte minutos da sessão foram divididos em intervalos de 15 segundos. Convencionou-se marcar com um "x" sempre que uma determinada categoria ocorria pelo menos uma vez em um dos intervalos de tempo. Toda vez que ocorria um comportamento que se apresentasse de uma maneira peculiar, ou que não pudesse ser categorizado, fazia-se uma observação na coluna destinada para esse fim no Protocolo A.

No Protocolo B (Anexo 6) foi feita a transcrição integral dos comportamentos (verbal e não-verbal) da mãe e da criança. Os dois protocolos foram, então, utilizados para a realização de uma análise quantitativa (orientada para o levantamento de ocorrência das categorias da mãe e da criança) e de uma análise qualitativa, que teve por objetivo identificar e analisar padrões específicos de interação entre a mãe e o(a) seu(sua) filho(a).

Os resultados são a seguir apresentados, em termos das categorias apresentadas pelas mães e pelas crianças em cada diade, e em termos do perfil qualitativo dos padrões de interação das díades estudadas. Um quadro com as características das díades estudadas é apresentado no Anexo 7.

6.2 - ANÁLISE QUALITATIVA DAS INTERAÇÕES

No presente trabalho, faremos uma análise qualitativa elaborada com base nos trabalhos de orientação sócio-interacionista realizados pelo grupo do CRESAS (p.e. Stambak e Sinclair, 1993; Ballion, Bandelot, Bréauté, Rayna e Stambak, 1991) e nos trabalhos de orientação co-construtivista voltados para a análise de interações (Branco e Valsiner, 1992; Branco, 1996; Park e Scott, 1992; Gaskins, Miller e Corsaro, 1992).

6.1 III - RESULTADOS

Os resultados foram organizados da seguinte maneira: em primeiro lugar, serão apresentados dados quantitativos referentes às categorias do comportamento das mães e das crianças, contrastando os resultados obtidos para cada díade ou grupo de díades (díades compostas por mães alfabetizadas e mães analfabetas). Em seguida, será feita uma apresentação dos dados referentes a cada uma das díades separadamente, onde será apresentado o perfil da díade em termos das categorias e, em seguida, realizada uma análise qualitativa detalhada dos padrões interativos observados. Considerando que o presente estudo tem um caráter exploratório, os dados quantitativos e qualitativos foram analisados levando em conta o pequeno número de díades estudadas. Como veremos a seguir, os dados quantitativos parecem revelar algumas tendências interessantes, porém o número reduzido de díades da amostra não permite generalizações, apontando apenas para possíveis diferenças que puderam ser melhor esclarecidas através da análise qualitativa dos padrões interativos, a qual constituiu o objetivo principal do trabalho.

As díades receberam numeração de um a dez. As díades de um a cinco eram compostas por mães analfabetas, e as díades de seis a dez compostas por mães alfabetizadas.

Uma vez que a forma de registro utilizada foi a amostragem de tempo, isto é, registrava-se apenas a ocorrência ou não da categoria durante cada um dos intervalos de 15 segundos em que os primeiros 20 minutos da sessão foram divididos, os dados serão aqui apresentados sob a forma de ocorrência relativa das categorias, medida através da frequência relativa de intervalos em que cada categoria específica era registrada (percentual de intervalos sobre o total dos 80 intervalos de cada sessão).

1 - Categorias de Intervenção da Mãe

A Tabela 1 apresenta a ocorrência relativa das categorias comportamentais da mãe para as díades de mães analfabetas e alfabetizadas.

Tabela 1 - Ocorrência relativa das categorias comportamentais da mãe para cada diáde

Díades	Ornedar	Segurar Mão	Estudar Ação	Dar Modelo	Corrigir	Aprovar	Sugerir	Perguntar	Justificar	Preparar Material	Observar	Participação Direta	Fazer Comentários
1	37,5	38,75	15		6,25	6,25	2,5	12,5		25	15	6,25	3,75
2	7,5		5	5		1,25	1,25			10	76,25		
3	10			1,25	1,25		5	6,25	1,25	5	70		3,75
4	56,25	2,5		8,75	11,25	2,5	3,75	8,75	2,5	51,25	10	3,75	
5	20			1,25	1,25	3,75	1,25			13,75	55	18,75	
6	28,75	3,75	5	2,5	3,75		10	13,75	3,75	16,25	45		13,75
7	18,75			7,5	13,75	5	2,5	3,75	1,25	31,25	35	1,25	
8	16,25				7,5	12,5	18,75	17,5	2,5	26,25	27,5	17,5	2,5
9	22,5			3,75	25	6,25	5	12,25	2,5	8,75	23,75	16,25	3,75
10	11,25			5	8,75	2,5	7,5	15		31,25	30	26,25	1,25

As Figuras 1 e 2 comparam a ocorrência relativa de Intervenção Direta, Feedback, Apoio, Observação, Participação Direta e Comentários para as díades de mães analfabetas e alfabetizadas.

Figura 1- Ocorrência relativa de Intervenção Direta, Feedback, Apoio para as díades de mães analfabetas e alfabetizadas.

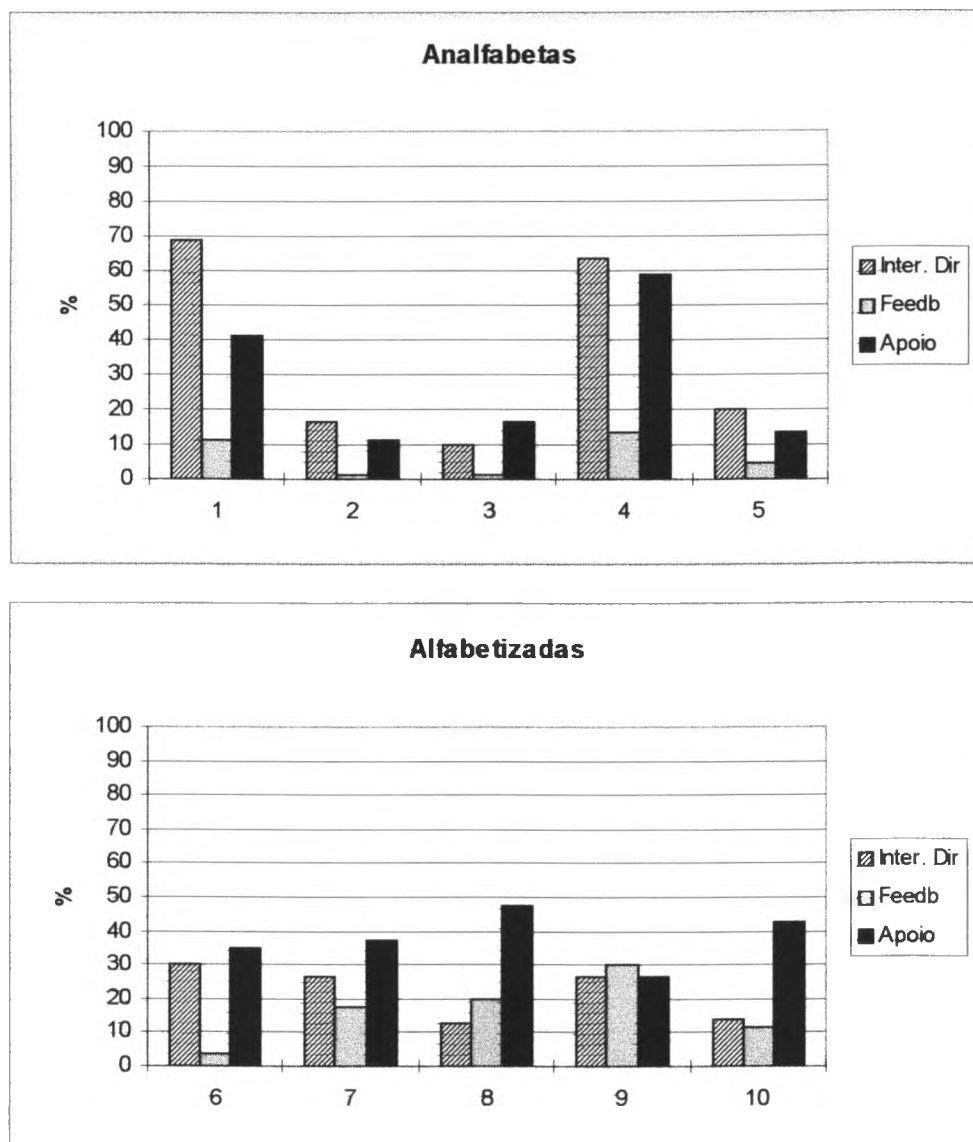
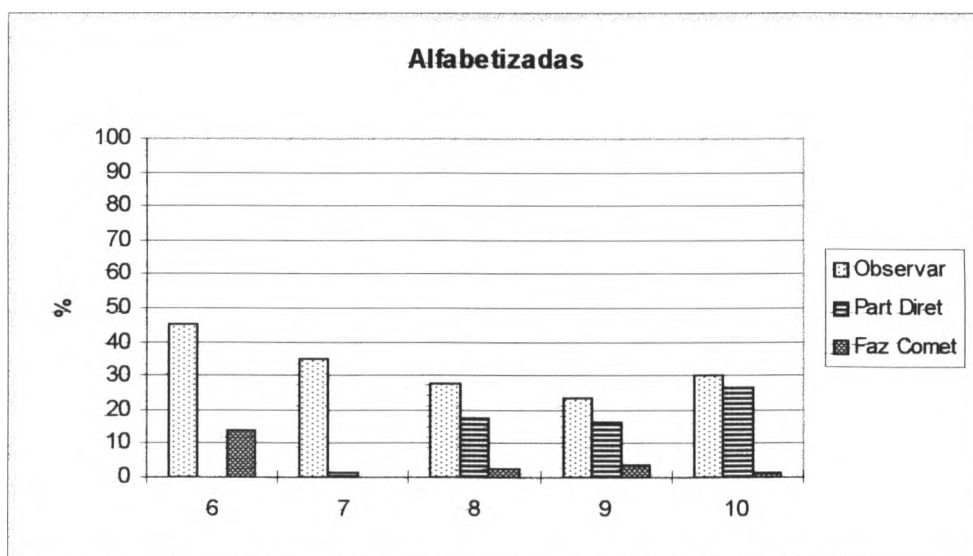
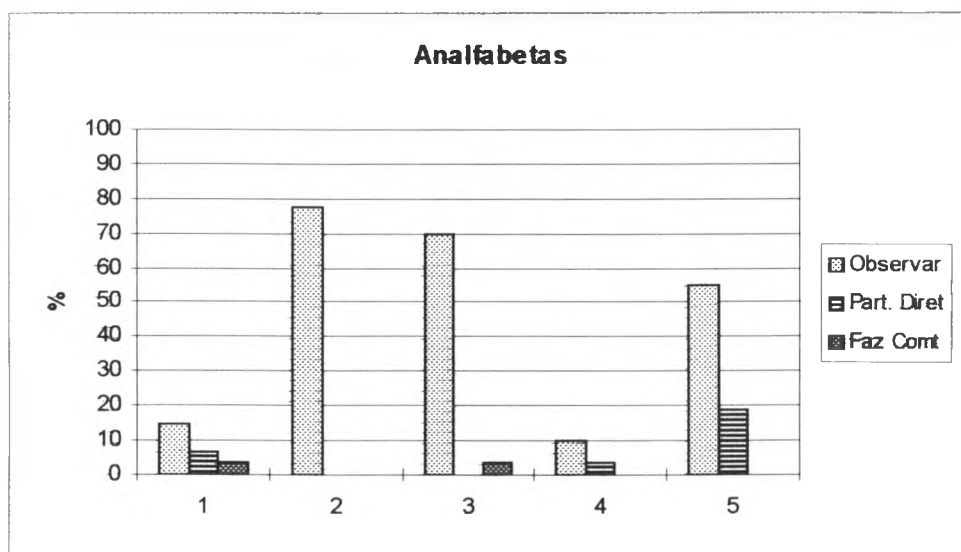


Figura 2 - Ocorrência relativa de Observação, Participação Direta e Comentários para as díades de mães analfabetas e alfabetizadas.



Para as mães analfabetas, as duas categorias com mais ocorrência foram "Observar" (díades 2, 3, e 5) e "Ordenar" (díades 1 e 4). Para as mães alfabetizadas, o "Apoio" foi a categoria mais destacada (díades 7, 8 e

10), sendo "Feedback" a que mais ocorreu para a díade 9 e "Observar" para a díade 6. Verifica-se aí, portanto, uma tendência das mães analfabetas em intervir de uma forma mais direta, associada ou não a maior passividade, indicada pelos altos índices de apenas "Observar". Em contraste, as mães alfabetizadas agiram através de formas mais indiretas de intervenção, como apoio e *feedback* (ver, por exemplo, índice de feedback entre as díades componentes dos dois grupos). Os resultados apresentados pelo grupo de mães alfabetizadas parece um pouco mais homogêneo que os resultados do outro grupo. A mãe da díade 6, porém, que apresentou o maior índice de "Fazer Comentários", demonstrou na análise qualitativa um estilo completamente diferente das demais, diferença esta que não se destaca tanto quando apenas consideramos os dados quantitativos.

Para nenhuma das mães analfabetas o "Apoio" foi a categoria mais importante, assim como nenhuma das mães alfabetizadas destacou-se pela ocorrência da categoria "Ordenar".

A Figura 3 apresenta os dados referentes aos quatro tipos de categoria classificadas como Intervenção Direta ("Ordenar", "Segurar Mão", "Estruturar Ação" e "Dar Modelo") para cada díade, comparando as mães analfabetas e as mães alfabetizadas agrupadas pelo sexo das crianças.

Figura 3 - Ocorrência relativa das categorias de "Intervenção Direta" apresentadas pelas mães em cada idade, agrupadas pelo sexo da criança.

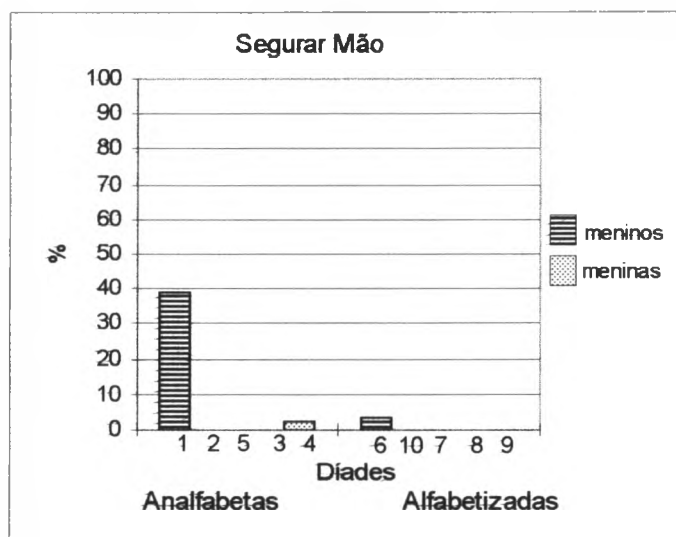
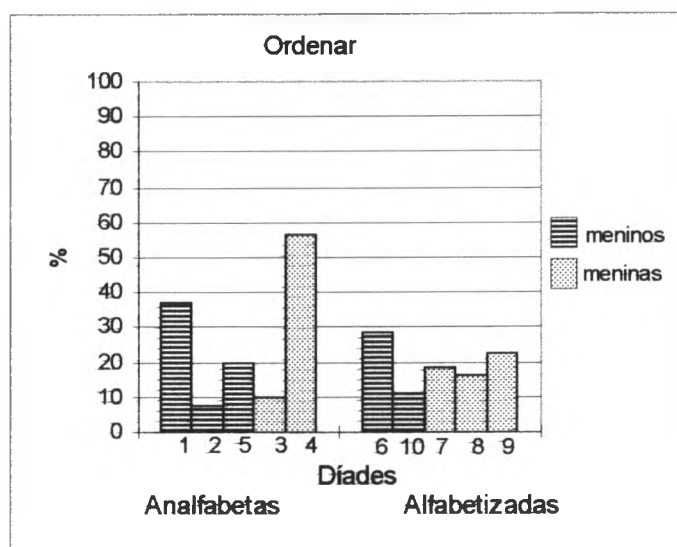
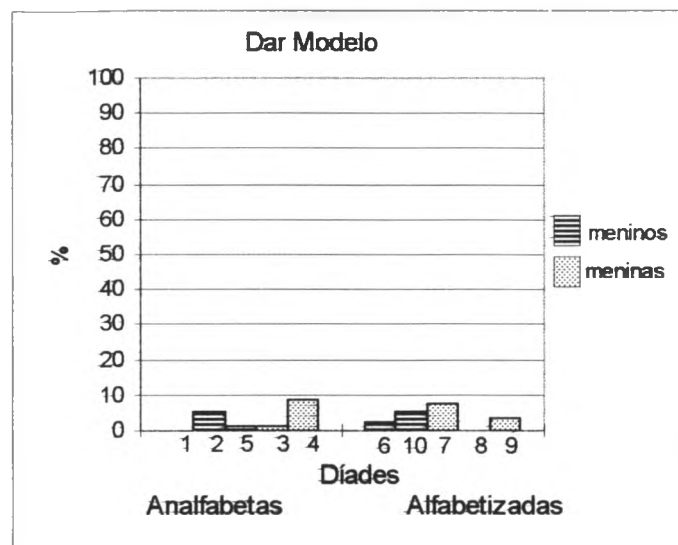
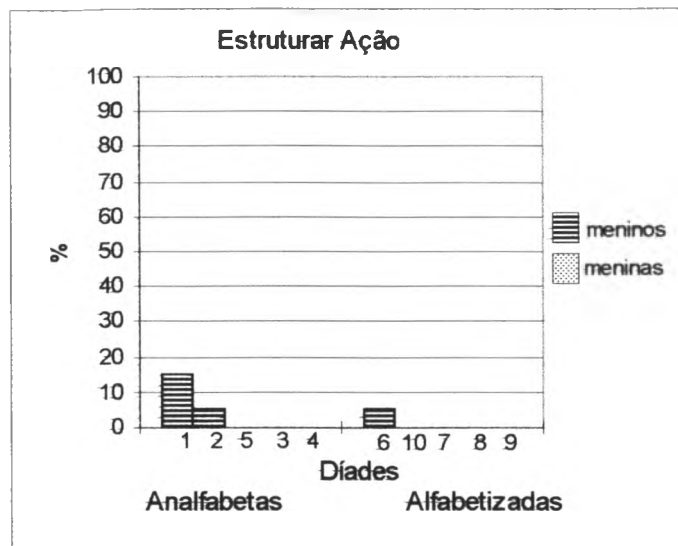


Figura 3 (continuação)



Verifica-se que, das categorias de Intervenção Direta, a categoria "Ordenar" foi a que, em geral, apresentou-se mais destacada para ambos os grupos de mães. Para o grupo de mães analfabetas revelou-se menos uniforme, pois em duas diades apresentou-se com o maior índice de ocorrência (diade 4: 56,25%; e diade 1: 37,5%), mas na diade 2 apresentou o menor índice observado em todas as diades do estudo (7,5%).

“Segurar Mão” ocorreu de forma bastante destacada (quase 40% do total dos intervalos) apenas para a díade 1, bem caracterizando o estilo de intervenção direta usado por esta mãe. “Estruturar Ação”, por sua vez, apresentou-se em duas díades de mães analfabetas (díades 1 e 2, com crianças do sexo masculino), e em uma díade de mãe alfabetizada (díade 6). Já a categoria “Dar Modelo” apresentou-se sem maior destaque e de maneira mais uniforme entre as várias díades estudadas (com exceção das díades 1 e 8).

A Figura 4 apresenta os dados referentes às categorias de *Feedback*, “Corrigir” e “Aprovar”, para cada díade, comparando as mães analfabetas e as mães alfabetizadas agrupadas pelo sexo das crianças.

Figura 4 - Ocorrência relativa das categorias de *Feedback* apresentadas pelas mães em cada díade, agrupadas pelo sexo da criança.

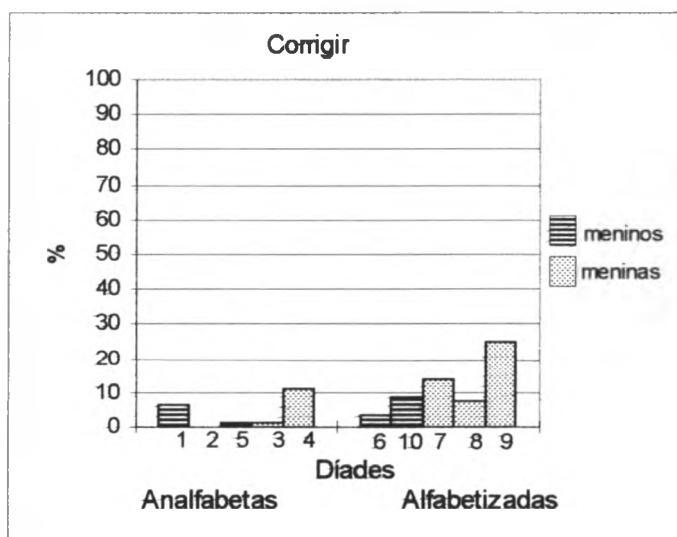
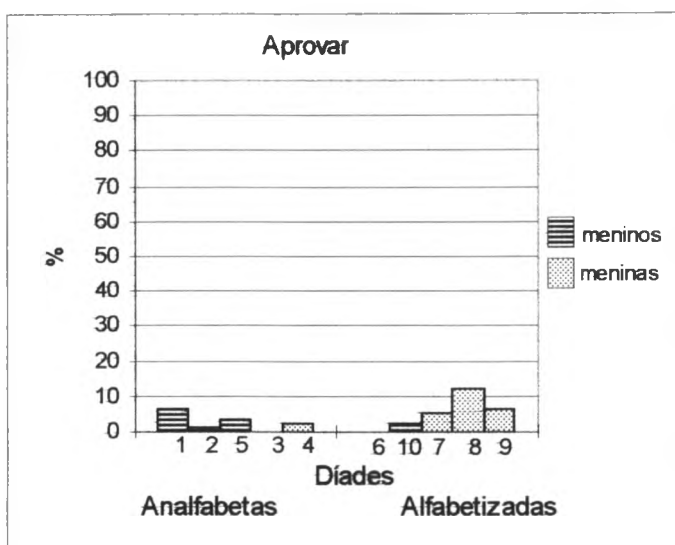


Figura 4 - (continuação)



Em termos gerais, verifica-se uma maior ocorrência das categorias de *Feedback* para o grupo de mães alfabetizadas, particularmente em relação ao "Corrigir". Quanto a *Feedback*, a díade 9 destaca-se em "Corrigir" (25%), e a díade 8 em "Aprovar" (12,5%). As díades 2, 3 e 5 (mães analfabetas) e 6 (mãe alfabetizada) praticamente não fizeram uso de *feedback* em suas interações com a criança.

A Figura 5 apresenta os resultados referentes às categorias de Apoio ("Sugerir", "Perguntar", "Justificar" e "Preparar Material").

Figura 5 -Ocorrência relativa das categorias de Apoio apresentadas pelas mães em cada díade, agrupadas pelo sexo da criança.

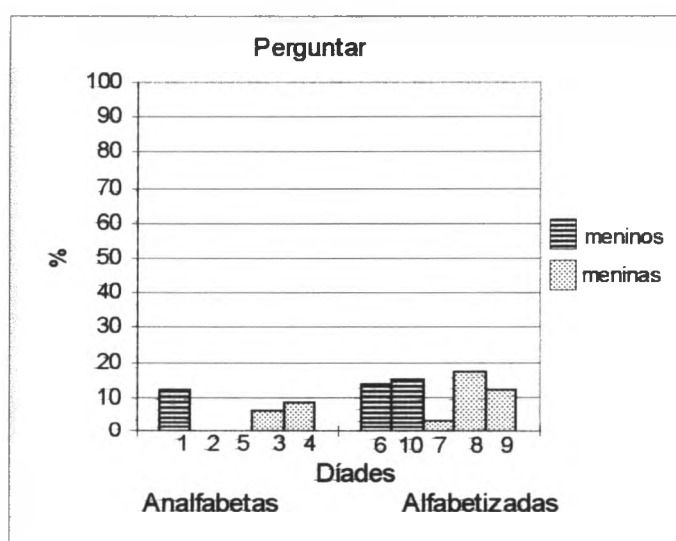
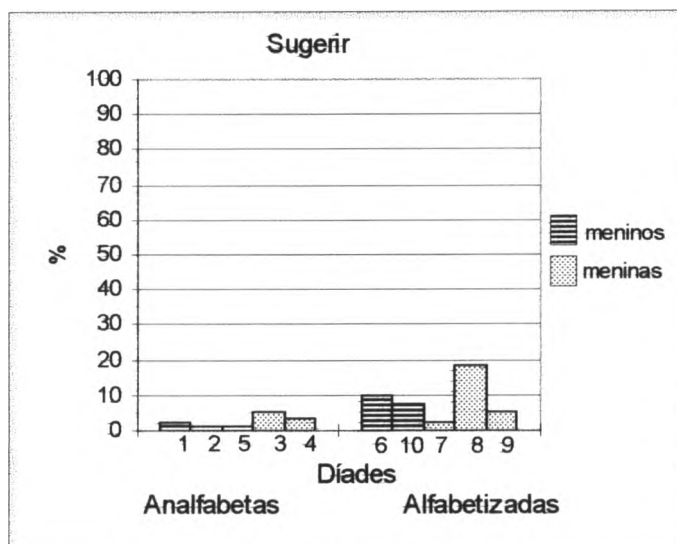
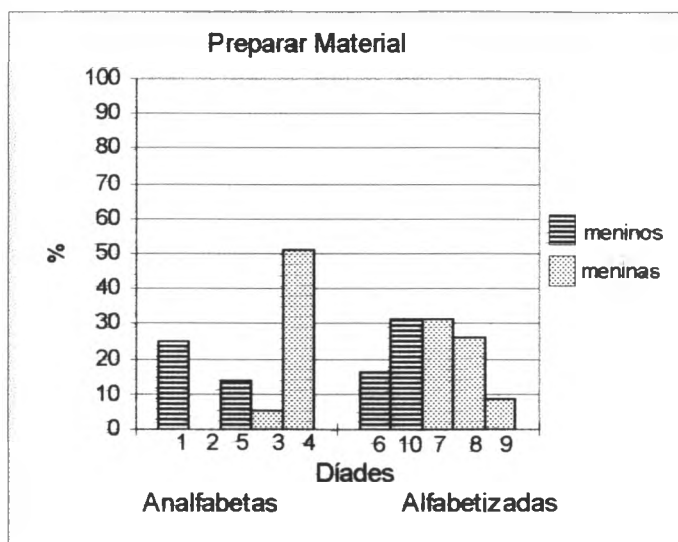
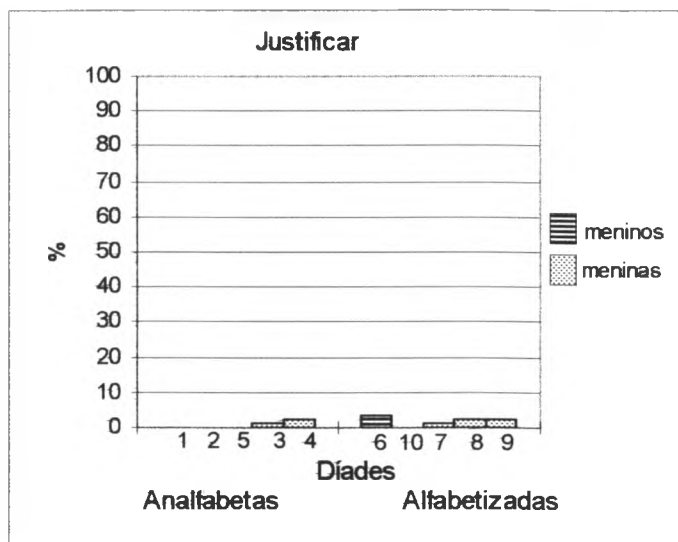


Figura 5 (continuação)



Verifica-se que, de todas as categorias de "Apoio", "Preparar Material" foi a que apresentou maior ocorrência relativa para ambos os grupos, enquanto que "Justificar" aparece como a categoria de menor

ocorrência nos dois grupos. Quanto às categorias "Sugerir" e "Perguntar", notam-se índices um pouco mais elevadas para as mães alfabetizadas.

No grupo de mães analfabetas, é interessante notar que, nas díades envolvendo meninos, "Perguntar" foi totalmente ausente nas díades 2 e 5, e "Justificar" não se apresentou nem uma vez.

A maior tendência das mães alfabetizadas em dar "Apoio" à criança, entretanto, parece ser questionável diante do alto índice de "Preparar Material" apresentado pela mãe da díade 4 (51,25%). Como será visto na análise qualitativa, porém, é preciso ressaltar que a maneira pela qual esta mãe atuava era altamente impositiva, sendo, talvez, melhor caracterizada como uma "Intervenção Direta", e não uma categoria de "Apoio", uma vez que o material era imposto à criança de uma forma bastante imperativa.

A Figura 6 apresenta os dados referentes às categorias de "Observação", "Participação Direta" e "Fazer Comentários".

Figura 6 - Ocorrência relativa das categorias de "Observar", "Participação Direta" e "Fazer Comentários" apresentadas pelas mães em cada diáde, agrupadas pelo sexo da criança.

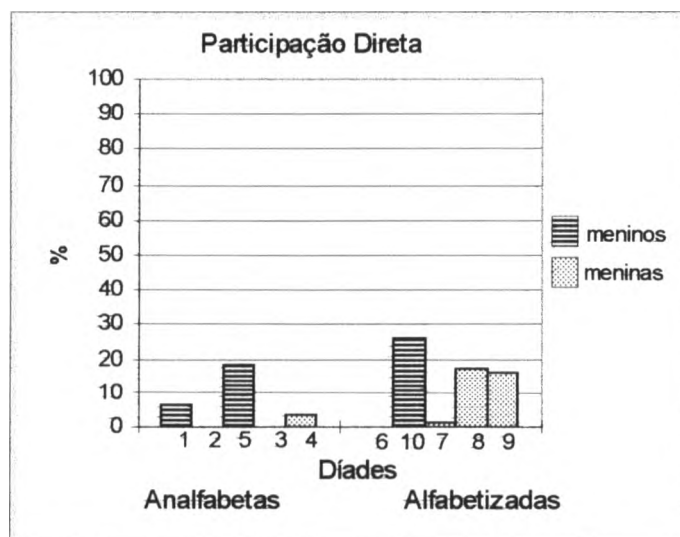
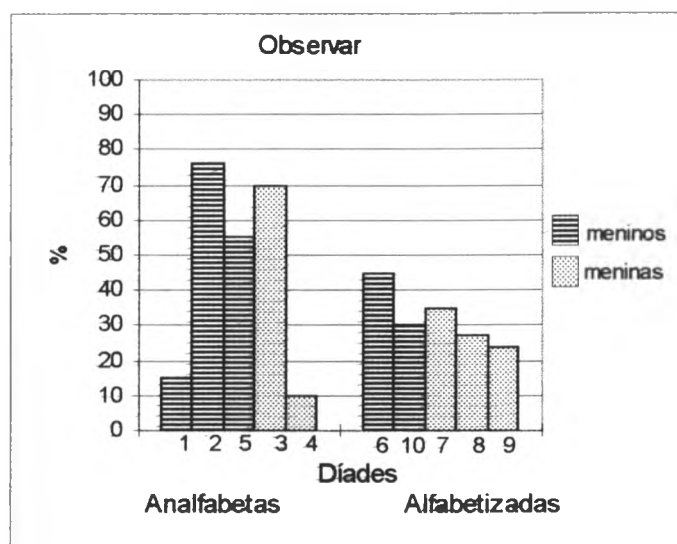
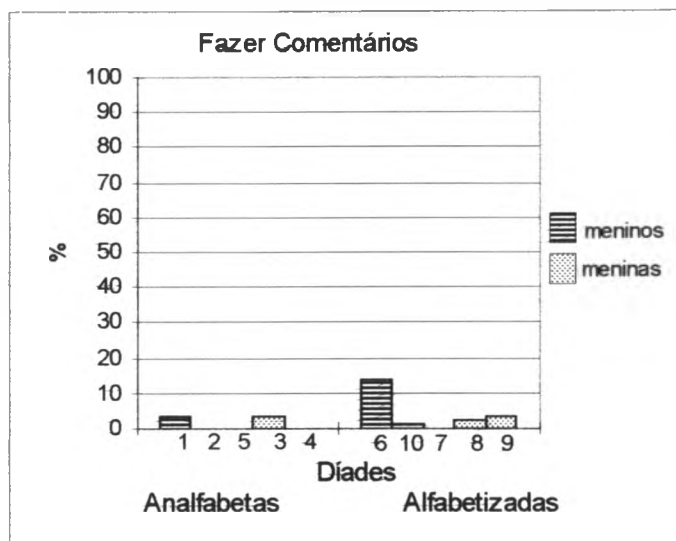


Figura 6 - (continuação)



Observando-se a Figura 6, verifica-se uma maior tendência da categoria "Observar" em três das diades de mães analfabetas, e baixos índices para as outras duas mães do mesmo grupo. Os índices de "Observar" para o grupo de mães alfabetizadas apresentou-se mais homogêneo. O outro destaque a ser notado nesta Figura é a ocorrência relativa apresentada pela mãe da diade 6 na categoria "Fazer Comentários". Como já foi dito, essa mãe diferiu bastante das demais, sendo isto analisado e discutido mais adiante neste trabalho.

2 - Categorias do Comportamento das Crianças

A Tabela 2 e a Figura 7 apresentam os dados de ocorrência relativa das categorias registradas para a descrição do comportamento das crianças de cada uma das díades, relacionadas a tarefa, a saber, "Executar Tarefa", "Pedir Ajuda ou Orientação", "Mostrar Tarefa", e "Demonstrar Oposição Ativa" às intervenções feitas pela mãe.

Tabela 2 - Ocorrência relativa das categorias da criança em relação à tarefa, para cada díade

Díades	Executar tarefa	Pedir ajuda/orientação	Mostrar tarefa	Demonstrar oposição ativa
1	97,5	26,25	5	-
2	100	6,25	20	-
3	100	1,25	8,75	6,25
4	100	1,25	8,75	8,75
5	87,5	5	26,25	-
6	95	11,25	6,25	3,75
7	100	5	13,75	3,75
8	98,75	30	-	2,5
9	90	13,75	5	23,75
10	100	2,5	7,5	5

Figura 7 - Ocorrência relativa das categorias de "Executar Tarefa", "Pedir Ajuda/Orientação", "Mostrar Tarefa", "Demonstrar Oposição Ativa" apresentadas pelas crianças, agrupadas por sexo.

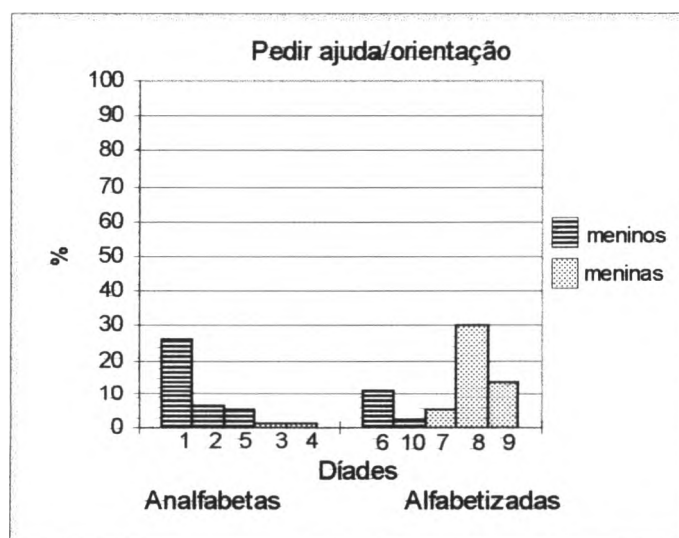
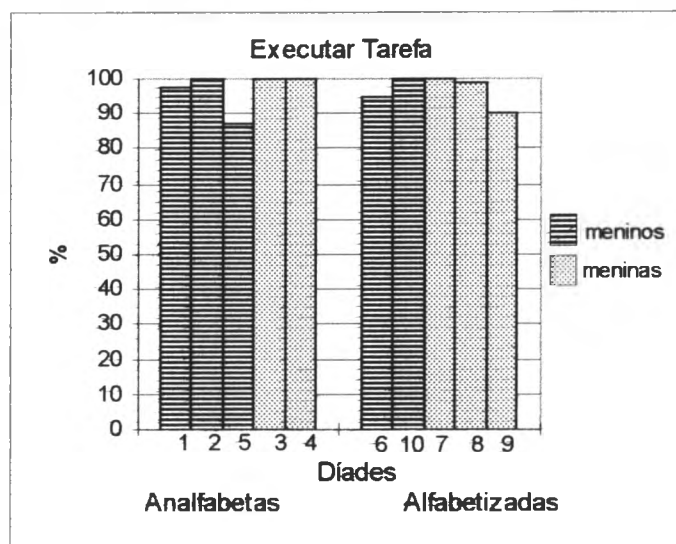
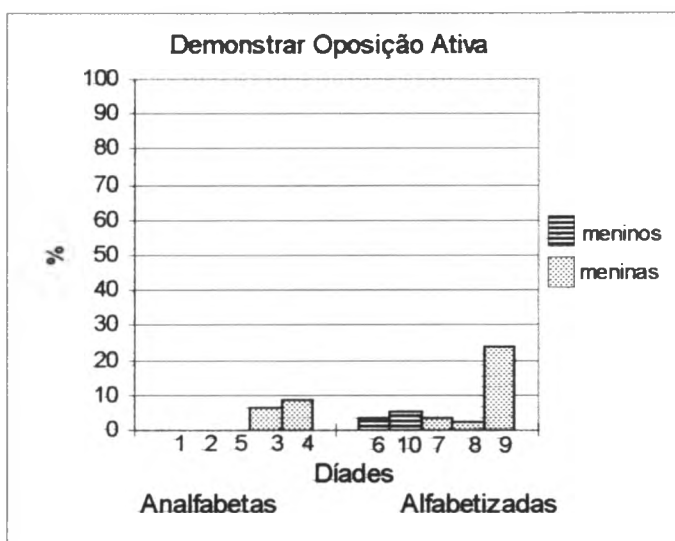
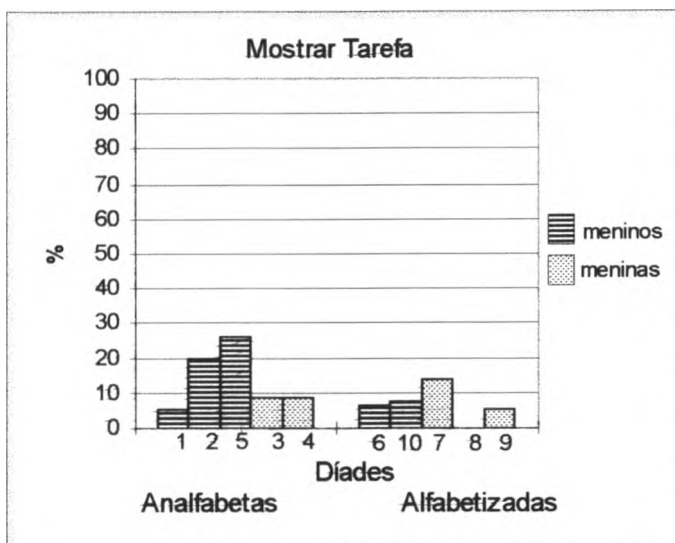


Figura 7 (continuação)



Verifica-se que as crianças estiveram quase todo o tempo da sessão executando a tarefa (três crianças das díades com mães analfabetas - díades 2, 3, e 4 - e duas crianças das díades de mães alfabetizadas - díades 10 e 7 - permaneceram na tarefa 100% do tempo da sessão).

Ambos os grupos de crianças de díades analfabetas e alfabetizadas apresentaram ocorrências relativas baixas em "Pedir Ajuda/Orientação", sendo que para o menino da díade 1 e para a menina da díade 8 (díade 1 pertencente

ao grupo das díades com mães analfabetas e díade 8, alfabetizadas) os índices apresentados foram um pouco mais altos (26,3% e 30%, respectivamente).

“Mostrar Tarefa”, foi uma categoria cuja ocorrência relativa apresentou-se um pouco mais alta no grupo de crianças das díades analfabetas do que no grupo das crianças de díades alfabetizadas.

Quanto à categoria “Demonstrar Oposição Ativa”, esta apresentou-se bem mais baixa no grupo das crianças de díades analfabetas, sendo que em três delas o índice foi nulo (díades 1, 2, e 5). Todas as crianças pertencentes ao grupo de díades com mães alfabetizadas apresentaram algum tipo de oposição, sendo a criança da díade 9 a que apresentou o maior índice desta categoria (23,75%).

Nenhuma tendência geral em relação às categorias incluídas no presente estudo pode ser detectada em relação ao sexo das crianças.

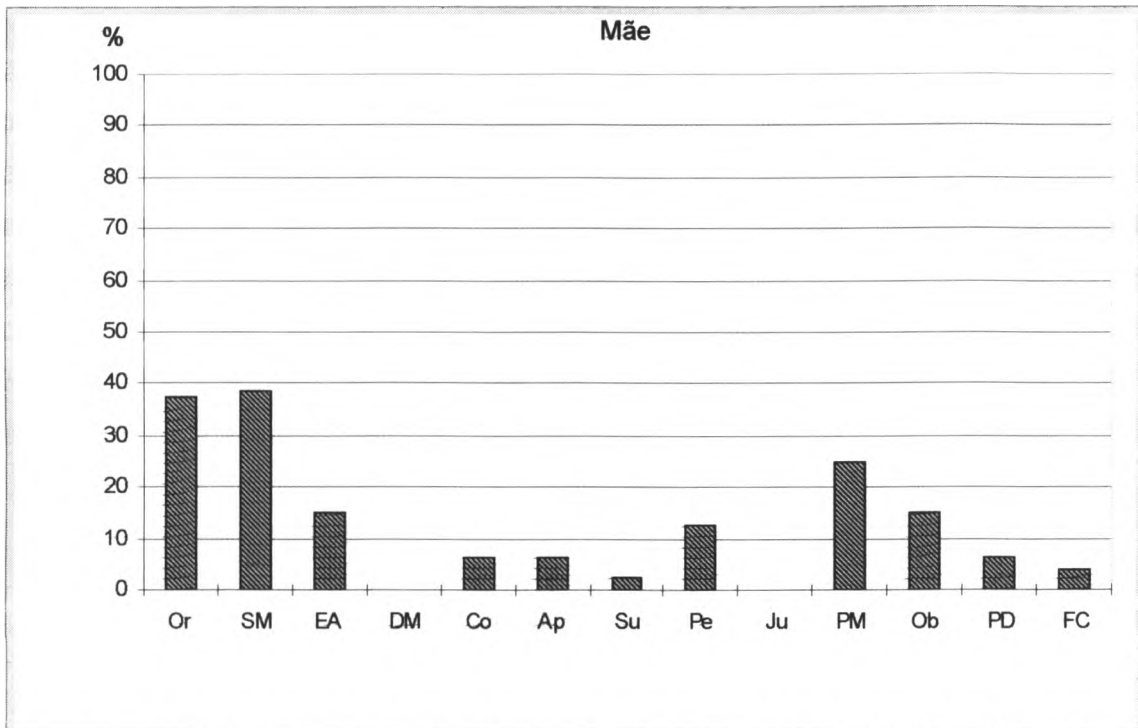
3 - Análise Qualitativa dos Padrões Interativos Apresentados por Cada Díade

A seguir, apresentamos uma análise qualitativa da dinâmica interativa de cada díade. Inicialmente, são apresentadas as Figuras correspondentes às categorias da mãe e da criança que compõem a díade específica. Depois, fazemos uma análise qualitativa dos padrões interativos observados.

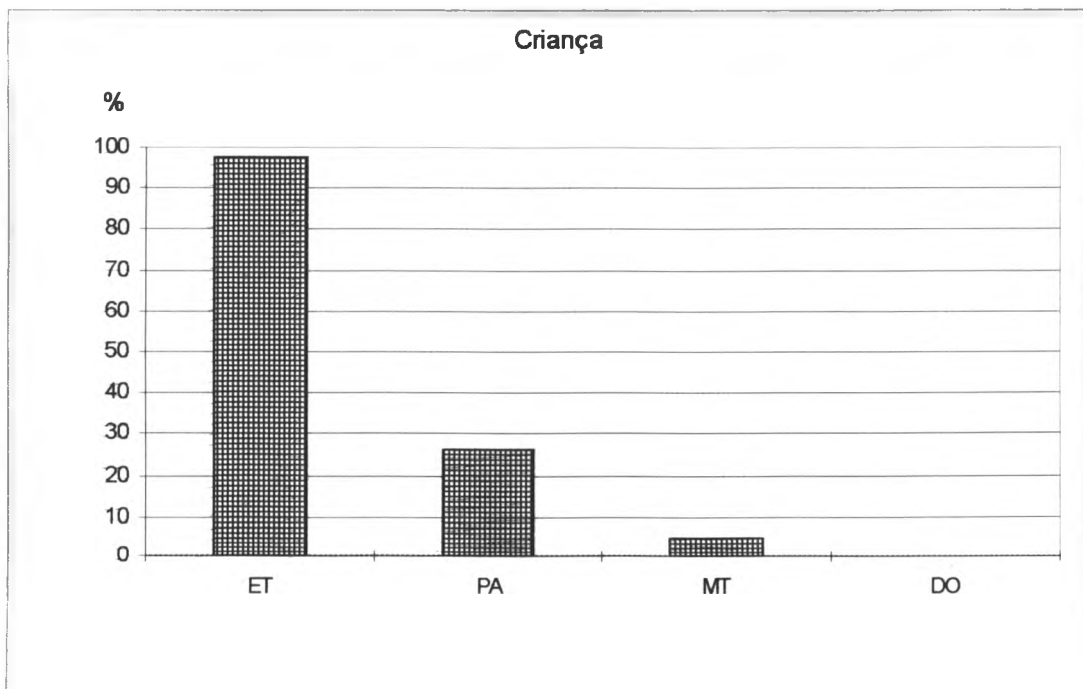
As mães serão designadas pelo código Md (Md1, Md2, etc), e as crianças, Cd (Cd1, Cd2, etc).

DÍADE 1

Figura 8 - Categorias referentes ao comportamento da mãe e da criança da díade 1



Or=Ordenar; SM=Segurar Mão; EA= Estruturar Ação; DM= Dar Modelo; Co=Corrigir; Ap=Aprovar; Su= Sugerir; Pe= Perguntar; Ju= Justificar; PM= Preparar Material; Ob= Observar PD= Participação Direta; FC= Fazer Comentários;



ET= Executar Tarefa; PA= Pedir Ajuda/ Orientação; MT= Mostrar Tarefa; DO= Demonstrar Oposição Ativa

Md1 tem vinte e nove anos de idade e é analfabeta. Trabalha em casa e sai apenas uma vez durante o mês para trabalhar em casa de família. Cd1, sexo masculino, tem cinco anos e um mês, está freqüentando a escola pela primeira vez. O pai tem trinta anos e trabalha como "montador de móveis". Cd1 tem apenas um irmão de nove anos. A família reside em casa própria e está neste local há dois anos. Nas palavras de Md1, a escola "*É boa porque o ensino é bom. Ele tá muito desenvolvendo*". Em resposta à pergunta sobre qual a melhor coisa que a escola oferece, Md1 disse "*Acho que é aprender. Aprender a guardar coisas*". Ela não vê nenhuma característica negativa na escola, afirmando "*Não, prá mim tudo aqui acho legal*".

O que mais caracterizou a atuação de Md1 foi a marcante presença de duas categorias, "Segurar Mão" e "Estruturar Ação". Tais categorias, ou não foram detectadas, ou ocorreram em apenas um pequeno número de intervalos em três outras díades (Díades 6, 2 e 4). As categorias "Ordenar", "Aprovar" e "Corrigir" também se destacaram nas atuações de Md1. Md1 entreviu bastante no trabalho da criança durante a sessão e, como conseqüência, a categoria "Observar" alcançou o segundo menor índice, comparando-se com os índices obtidos pelas outras mães.

Cd1, por sua vez, destacou-se pelo nível elevado de "Pedir Ajuda" e pela ausência de "Demonstrar Oposição Ativa", conforme visto na Figura 8.

Md1 e Cd1 sorriram durante toda a sessão, principalmente quando trocavam olhares entre si, o que frequentemente ocorreu. O clima interativo apresentou-se, portanto, de bastante proximidade e afeto. A mãe permaneceu todo o tempo bem próxima da criança, muitas vezes inclinando-se sobre ela para melhor observar. Isto, por um lado, demonstrava o interesse da mãe, mas por outro, parece ter atuado como uma forma de controle sobre a criança.

O grau de controle da mãe sobre a criança, apesar da atmosfera de afeto positivo, foi surpreendente. Ela iniciou a sessão já estruturando completamente a forma pela qual Cd1 deveria agir: com uma régua, ela própria desenhou parte da casa, solicitando à criança que completasse a casinha enquanto ela, Md1, segurava a régua. Uma vez desenhada a casinha, ela passou a conduzir todas as ações da criança segurando a sua mão para realizar a tarefa. Até mesmo para guardar o lápis, ela o fazia segurando a mão de Cd1, isto também ocorrendo quando solicitou a Cd1 que pintasse o interior da casinha (4'36'' e 6'12''). Em outro momento, disse até a cor do lápis que Cd1 procurava escolher na caixa de lápis (5'36'').

Em outra ocasião, parece ter procurado justificar o segurar a mão da criança, quando reclamou da maneira de Cd1 segurar o lápis, dizendo: *"Segura com força, tá sem força"*. Uma outra possível razão para Md1 agir desta maneira é que ela parecia exigir que a criança soubesse desenhar ou pintar de acordo com um padrão pré-estabelecido. Por exemplo, ela perguntou ao menino se ele sabia fazer um barquinho. O menino disse que não, e daí ela pegou em sua mão para desenhar o barco da forma como ela julgava correta (10'17''). Parece, portanto, que ela solicitava algo muito além das possibilidades da criança (além de sua zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky, 1994a), o que inibia a atuação da mesma e, de certa forma, acabava por levar a própria mãe a executar "sozinha" (apenas segurando a mão do menino) a tarefa.

Isto parece ter tido um efeito inibitório sobre a criança, pois esta continuamente aguardava as instruções da mãe (ou a sua prévia aprovação) para fazer qualquer coisa. Em certo momento (13'34''), tudo indicava que ela estava dando mais espaço para Cd1, quando ela se afastou e ficou observando o menino utilizar um material diferente, sem intervir. Mas logo em seguida, quando ele pegou outro material (14'33''), ela imediatamente perguntou, sorridente *"Vai fazer o que?"*. Cd1, então, balançou a cabeça hesitante, dizendo *"Não sei..."*. Ela tornou a segurar a mão de Cd1 para pintar o desenho.

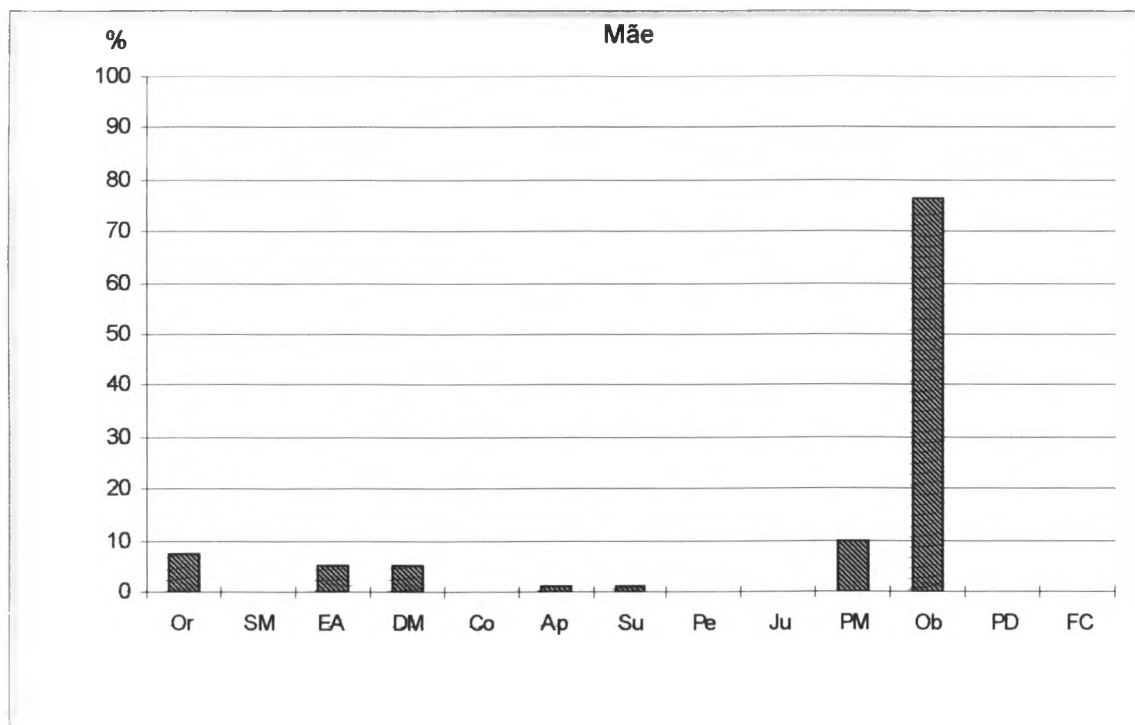
Cd1, então, diz sussurrando: "Agora eu sei!", Md1 diz "Hum?", e ele responde: "Eu sei". Md1, sem soltar a mão da criança, confirma: "Agora você sabe".

Verifica-se, assim, uma espécie de padrão interativo típico desta dupla, que se repete em várias ocasiões (por exemplo, 17'59'', 19'13'' etc): quando Cd1 eventualmente toma uma iniciativa, ela, perguntando o que ele pretende fazer, introduz uma dúvida acerca da sua capacidade de executar o que se propõe (fazer o desenho "x"); a criança se inibe, e a mãe "precisa", portanto, intervir diretamente.

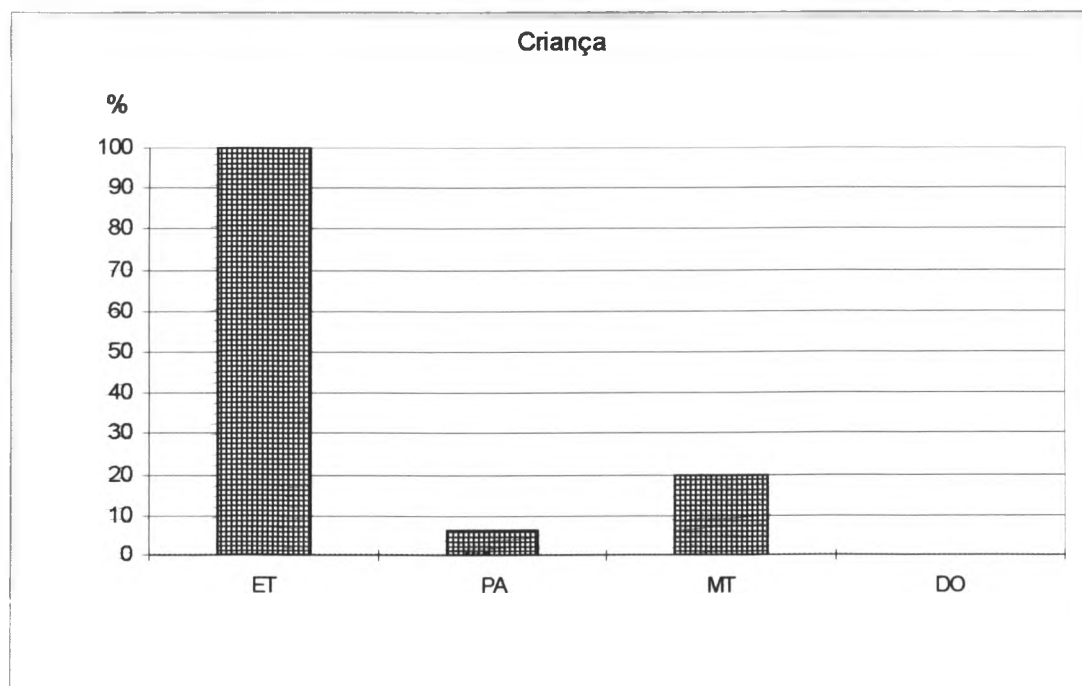
O padrão interativo mãe-criança desta díade pareceu alterar-se apenas após o término da sessão: o menino começou a pegar outros materiais para completar o trabalho, e a mãe apenas observou, dando-lhe finalmente mais oportunidade para agir por si mesmo. Talvez a sinalização do término da sessão, pela pesquisadora, tenha tido o efeito de diminuir um pouco a ansiedade da mãe, que aí passou a se sentir menos responsável pelo resultado da tarefa.

DIADE 2

Figura 9 - Categorias referentes ao comportamento da mãe e da criança da diáde 2



Or=Ordenar; SM= Segurar Mão; EA= Estruturar Ação; DM= Dar Modelo; Co= Corrigir; Ap= Aprovar; Su= Sugerir; Pe= Perguntar; Ju= Justificar; PM= Preparar Material; Ob= Observar. PD= Participação Direta; FC= Fazer Comentários;



ET= Executar Tarefa; PA= Pedir Ajuda/Orientação; MT= Mostrar Tarefa; DO= Demonstrar Oposição Ativa

Md2 tem vinte e três anos, sendo a mais nova de todas as mães. É analfabeta e se ocupa somente com os afazeres domésticos. Cd2, sexo masculino, tem cinco anos e onze meses, está freqüentando a escola pela primeira vez. O pai tem vinte e quatro anos de idade e trabalha como porteiro. Além de Cd2, o casal tem um filho de sete anos e uma filha de um ano e seis meses. Moram no mesmo endereço há quatro anos e a casa é alugada. A opinião de Md2 sobre a escola e a educação do filho é bastante resumida, afirmando que *"acha boa"* a escola e que a *"melhor coisa é a educação"*.

Observando-se o perfil de Md2 relacionado à ocorrência de categorias na Figura 9, ressalta-se o "Observar". Esta categoria, pela própria definição, era registrada no momento em que não se detectava nenhuma das outras categorias, isto indicando a baixa ocorrência de intervenções da mãe. Ainda que, no quadro geral, Md2 não exiba níveis elevados em todas as categorias, sobressaem-se aquelas do grupo de "Intervenção Direta". Comparativamente às outras mães, ela apresentou nível alto da categoria de "Dar Modelo". O que também chama a atenção é o fato de Md2 ser uma das três únicas mães que apresentou a categoria "Estruturar Ação". O fato de

Md2 ter apresentado o mais baixo índice de "Ordenar" é bastante significativo e será discutido adiante.

Cd2, conforme Figura 9, destaca-se pela ausência de "Demonstrar Oposição Ativa" e pelo alto nível de "Mostrar Tarefa". A forma por ele utilizada para mostrar sua tarefa à mãe (não verbal, incluindo olhar e/ou apontar), entretanto, sugeria que aguardava não somente um feedback, como também orientação para prosseguir o seu trabalho.

Md2 manteve-se a maior parte do tempo da sessão em silêncio. Quando fazia uma intervenção, exprimia-se por gestos e apontava para o filho um determinado material ou o lugar onde ele deveria desenhar. O baixo índice geral de intervenções diretas poderia sugerir que a mãe procurava garantir maior espaço ou responsabilidade para a criança executar a tarefa. No entanto, ocorreu exatamente o contrário com esta dupla: um mesmo padrão de controle-dependência repetiu-se durante todo o período da sessão. Este consistia em: Md2 dava à criança o lápis para desenhar, estruturava (apontando na cartolina) o que e onde exatamente deveria desenhar, a criança fazia o que era indicado por ela enquanto ela apenas observava, Cd2 olhava para ela após terminar, e ela novamente indicava o que deveria ser feito a seguir, dando continuidade, assim, a mesma seqüência de ações (por exemplo, 2'26''; 3'22''; 4'28''5'48''...19'16).

Md2, ao dar modelo, por exemplo, acabava por executar toda uma parte do trabalho, ou então estruturar ainda mais o que Cd2 deveria fazer (colorir por cima dos traços dados por ela). A dinâmica das interações da dupla foi bastante lenta, e o grau de dependência de Cd2 pode ser exemplificado com a seguinte seqüência de ações: em 10'3'', após cumprir o que Md2 havia sugerido, ele olha para a mãe por diversas vezes, como que aguardando suas orientações sobre o que deve fazer, enquanto a mãe parece não estar disposta a continuar lhe dizendo o que fazer. Finalmente ela diz (uma de suas poucas verbalizações ao longo da sessão): "*Faz um carro!*", e o padrão anteriormente mencionado no parágrafo anterior é retomado.

O que destaca esta dupla é a quase ausência de verbalizações. As poucas vezes em que a mãe se dirige ao filho o faz utilizando-se de um código restrito (Bernstein, 1983), e falando em tom muito baixo e pouco claro. Isto pode ser exemplificado quando diz (16'51''): "*Faz mais coisa!*", e, após a pergunta da criança "O que?", ela acrescenta "*Faz mais!*".

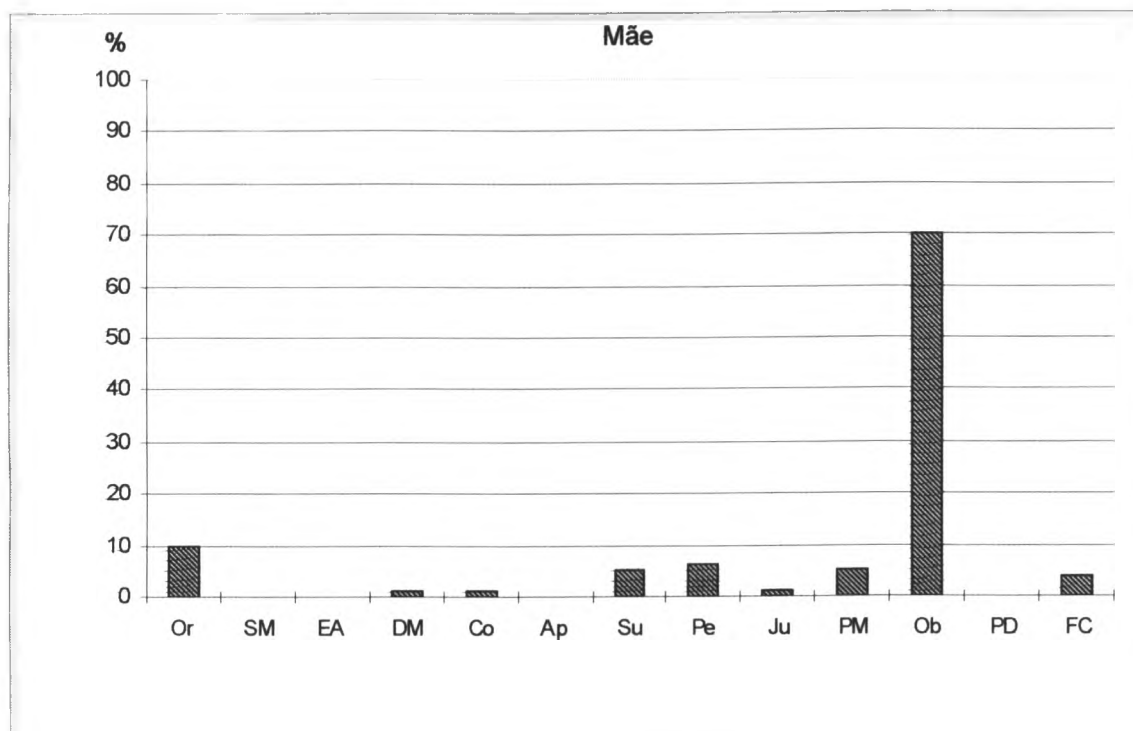
Apesar da criança sempre olhar para a mãe após executar o que ela mandava, poucas foram as trocas de olhar significativas entre ambos em circunstância diversa do padrão de controle-dependência já mencionado. No início da sessão (1'10''), Cd2 sorriu para a mãe, que não retribuiu o sorriso. Apenas em 3'25'', ocorreu uma

rápida troca de sorrisos, em um dos momentos em que Cd2 olhou para a mãe "mostrando" o que fez. Durante todo o resto da sessão, nenhuma outra manifestação - seja de prazer ou desprazer - pode ser detectada.

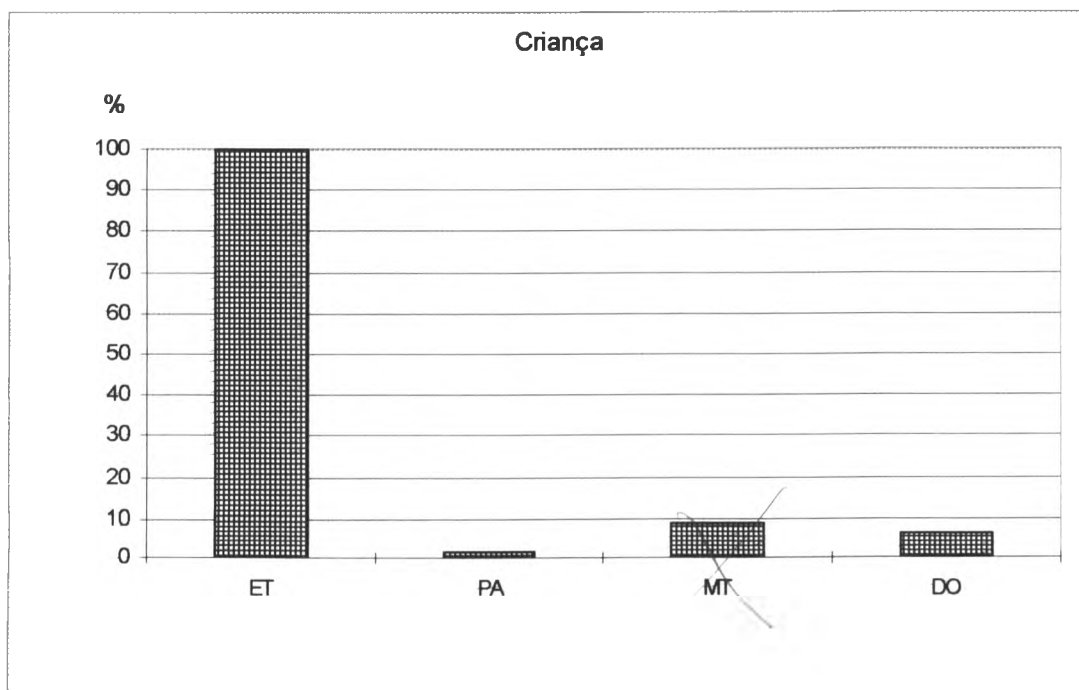
Na sessão, ficou clara a pouca iniciativa tanto da parte da criança (que em nenhum momento escolheu ele próprio o que fazer), quanto da parte da mãe (que também mostrava-se lenta e pouco motivada a dar idéias para a criança). Isto fez com que, quando a pesquisadora avisou que a sessão havia terminado, imediatamente ambas, mãe e criança, concordaram que o trabalho já estava pronto, em contraste com grande parte das duplas, que usavam um pouco mais de tempo para terminar a tarefa.

DIADE 3

Figura 10 - Categorias referentes ao comportamento da mãe e da criança da diáde 3



Or= Ordenar; SM= Segurar Mão; EA= Estruturar Ação; DM= Dar Modelo; Co= Corrigir; Ap= Aprovar; Su= Sugerir; Pe= Perguntar; Ju= Justificar; PM= Preparar Material; Ob= Observar. PD= Participação Direta; FC= Fazer Comentários;



ET= Executar Tarefa; PA= Pedir Ajuda/Orientação; MT= Mostrar Tarefa; DO= Demonstrar Oposição Ativa.

Md3 tem 39 anos, é analfabeta e trabalha como dona de casa. Além de sua filha Cd3, que tem seis anos, a família é composta pelo pai de 40 anos, pedreiro, dois irmãos (um de onze e outro de quatro anos) e uma irmã de nove anos. Estão morando em invasão há dois anos. Cd3 frequenta a pré-escola pela primeira vez. Com relação a escola, Md3 diz, em primeiro lugar, que acha bom o ensino. Em seguida, nomeia como fator positivo a segurança existente dentro da escola. Md3 pensa que a melhor coisa da escola está no ensino da professora, como também a atenção desta para com Cd3. Ela não menciona nada de ruim na escola, porque a escola "não deixa (a criança) sair com qualquer um", novamente ressaltando o aspecto da segurança.

Pode-se afirmar que Md3 se destaca das outras mães pelos baixos índices de ocorrência registrados em praticamente todas as categorias (assim como a diáde 2). Em relação à categoria "Preparar Material", apresentou o menor índice de toda a amostra. Como consequência, a categoria "Observar" teve um nível elevado de ocorrência, superado apenas pela diáde 2, conforme Figura 10. Quanto a Cd3, embora tenha tido uma atuação bastante impregnada por oposição, esta ocorreu de forma não prevista na definição da categoria "Demonstrar Oposição Ativa", daí o baixo índice aí registrado. Sua oposição em relação à mãe deu-se principalmente através

do "ignorar", e de criar efetivamente barreiras físicas para o acesso da mãe em relação ao seu trabalho, como veremos mais adiante. Quanto às demais categorias, (Figura 10), não houve nenhuma que se destacasse em comparação com as outras crianças.

Md3, apesar de intervir muito pouco durante toda a sessão, manteve-se atenta e interessada, e procurava acompanhar o que a filha desenhava. Para tanto, tinha que afastar o cabelo de Cd3, que tampava a sua visão (isto ocorreu por oito vezes ao longo da sessão). Cd3 debruçava-se sobre a cartolina e inclinava a cabeça, fazendo com que os cabelos caíssem, tampando a visão da mãe.

O padrão típico apresentado pela dupla, em várias ocasiões, consistiu em contínua resistência da criança às poucas intervenções feitas pela mãe. Quando Md3 dava uma ordem, sugeria ou perguntava, Cd3 reagia de diferentes maneiras, mas sempre se opunha à mãe. Por exemplo, Md3 disse "*Faz uma arvorinha pertinho da....*" e apontou o local. Cd3, ignorando a intervenção, continuou desenhando no mesmo lugar de antes (1'03"). Em outros momentos, Cd3 balançava a cabeça negativamente quando a mãe dava qualquer sugestão (por exemplo, 4'5''; 9'22''; 13'38'') e, invariavelmente, abaixava a cabeça de tal forma que escondia da mãe o que estava fazendo. Outras formas de resistência foram, por exemplo, pegar ou puxar a cartolina para si (7'24''; 8'52''; 10'5''; e 12'0'),

empurrar a mão da mãe (1'20''), ou então, ficar literalmente de costas para ela (19'34''). Md3, por seu lado, desistia de intervir e deixava a filha fazer do jeito que queria.

A atitude de rejeição da participação da mãe por parte de Cd3, e a relativa passividade desta, pode ser particularmente ilustrada pelas seqüências descritas a seguir: a mãe pediu para a filha permissão para ela própria desenhar um jardinzinho (*"Deixa eu fazer um jardinzinho..."*), apontando para o local onde isto seria feito. A criança murmurou algo e empurrou a mão da mãe para fora da cartolina (1'20''). Md3 se afastou, e pareceu ficar sem jeito, mexendo no próprio cabelo e passando a apenas observar. Em outro momento, Md3 tentou interromper o trabalho de Cd3, sugerindo que este já estava pronto (*"Terminou? Senão vai ficar cheio demais..."*, 7'24''). A mãe começou, então, a puxar a cartolina, mas Cd3 reagiu, firmando a mesma sobre a mesa e recomeçando a desenhar. Em consequência, Md3 se afastou.

Uma das únicas vezes em que Md3 ajudou a filha foi quando esta apresentou, em 6'46'', dificuldade ao retirar um lápis da caixa. Md3 executou a ação para a filha, conseguindo demonstrar que, tendo oportunidade (ou seja, quando a filha lhe dava espaço), ela era capaz de ajudar. Além de recusar a participação da mãe, Cd3 era quem tomava a iniciativa de pegar e trocar os diferentes

tipos de material para executar a tarefa praticamente todas as vezes.

Em apenas uma ocasião Cd3 solicitou a ajuda da mãe e demonstrou uma atitude de maior proximidade (10'19"). Md3 sugeriu para a filha *"Faz outra cor, pega aquele lápis lá!"* apontando para um lápis de cor. Cd3, então, guardou o lápis que segurava na mão, pegou o lápis sugerido, perguntando *"Esse?"*, utilizando-o em seguida.

Algumas vezes Cd3, após terminar parte da tarefa, olhava para a mãe, e esta entendia que o trabalho já estava pronto. Nessas ocasiões, Md3 negociou com a pesquisadora, perguntando *"Tá bom assim?"*, ou então com a criança *"Terminou? Senão vai ficar cheio demais"*. Md3 demonstrou uma certa ansiedade em terminar a sessão, argumentando com a pesquisadora *"Que mais prá desenhar agora? Já é para ir? Tá cheio aqui, prá fazer mais aqui?"*. Como a pesquisadora sempre devolvia para elas a decisão, e a criança, indiferente às questões da mãe, continuava a desenhar, o trabalho prosseguia. Em 12'07'', afinal, após a filha olhar para ela, Md3 pareceu um pouco mais relaxada, e disse sorrindo *"Tem tempo, não acabou, faz mais!"*. A criança também sorriu e continuou a desenhar.

A ansiedade de Md3 também manifestou-se de outras maneiras. Em 4'53'' ela expressou claramente não ter condições de ajudar a criança na tarefa, verbalizando *"Não tô fazendo nada, não tenho cabeça prá isso"*. Muitas

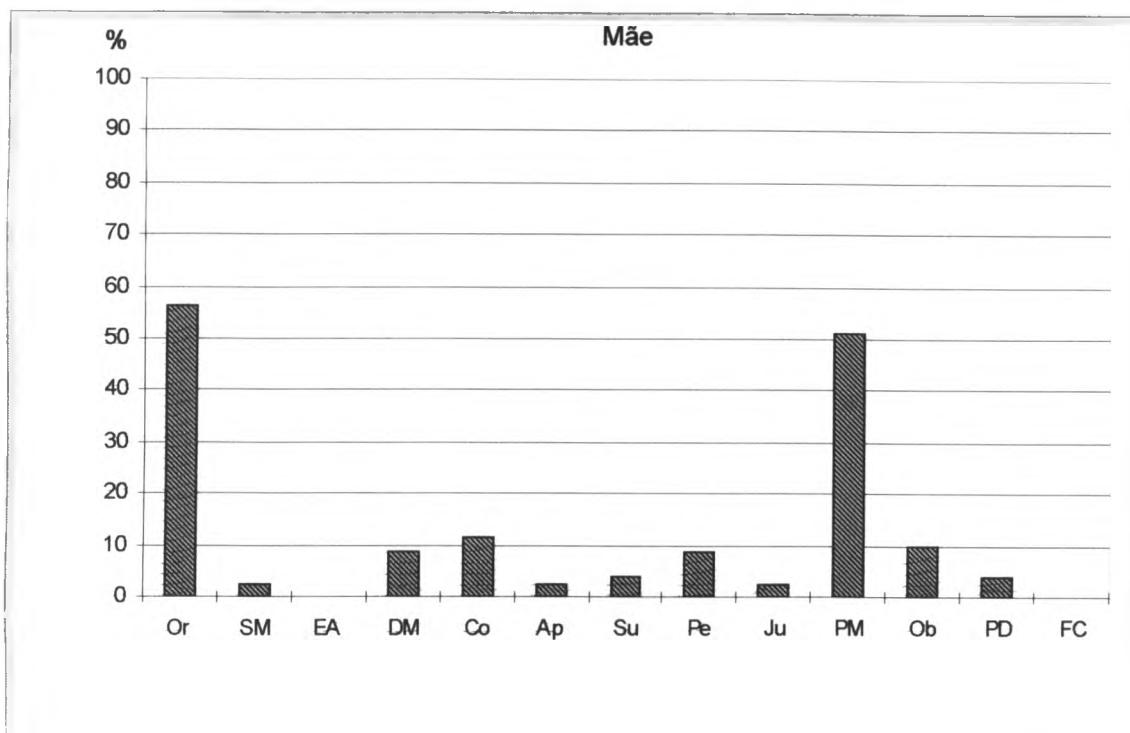
vezes Md3 parecia cansada, tendo em 9'50'', talvez, atribuído a sua própria atitude diante da tarefa à criança, quando disse a ela "Enjoou?", referindo-se a um momento em que Cd3 parou por um instante de desenhar.

No decorrer da sessão, parece que o desconforto de Md3 foi cedendo para uma atitude mais descontraída. O tempo da sessão acabou por se estender por uns quatro minutos, apenas terminando quando a pesquisadora interrompeu o trabalho de Cd3, escrevendo o nome da criança e da mãe na cartolina.

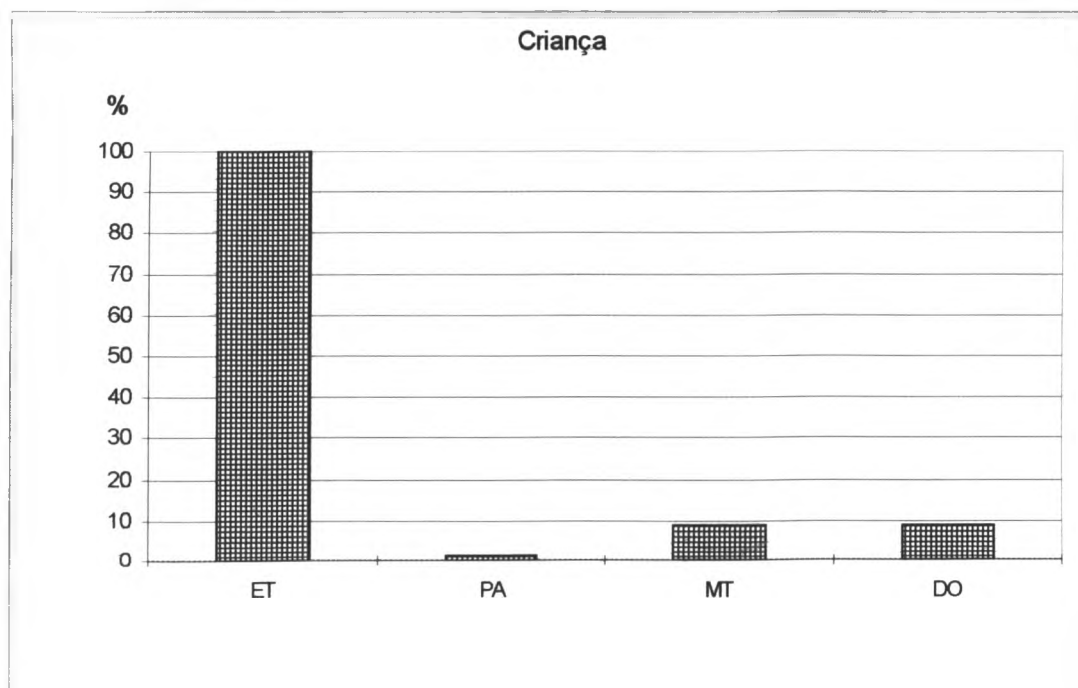
O comentário de Md3, ao final da sessão, parece indicar sua insatisfação em não ser capaz de ajudar a criança, quando desqualifica o trabalho da filha. A mãe se expressa da seguinte maneira: "O mais feio foi o dela, não foi?" (23'30'')

DÍADE 4

Figura 11 - Categorias referentes ao comportamento da mãe e da criança da díade 4



Or=Ordenar; SM= Segurar Mão; EA= Estruturar Ação; DM= Dar Modelo; Co= Corrigir; Ap= Aprovar; Su= Sugerir; Pe= Perguntar; Ju= Justificar; PM= Preparar Material; Ob= Observar. PD= Participação Direta; FC= Fazer Comentários;



ET=Executar Tarefa; PA=Pedir Ajuda/Orientação; MT=Mostrar Tarefa; DO=Demonstrar Oposição Ativa.

Md4 tem 40 anos, é analfabeta e trabalha como dona de casa. Md4 mora com sua filha (Cd4), de cinco anos e seis meses, em casa própria, junto com o marido e mais três filhos (duas irmãs de treze e oito anos, respectivamente, e um irmão de sete anos de idade). Mudou-se para a região há três anos. Há dois anos Cd4 frequenta a pré-escola. Com relação à escola, Md4 valoriza bastante a oportunidade de seus filhos frequentarem a instituição escolar, principalmente porque ela própria não teve tal oportunidade e ressentiu-se por isso. Faz, portanto, grandes sacrifícios para mandar as crianças para a escola (em suas palavras, "Deixa coisa da boca prá comprar material"). Afirma sua crença na importância da escola e do estudo, mas lastima que ocorram brigas e fofocas relativas a disputas sobre objetos e outros materiais levados pelas crianças à escola.

Observando a Figura 11, a forma pela qual Md4 interagiu durante toda a sessão com sua filha foi caracteristicamente intervencionista. Utilizando um grande número de categorias de "Intervenção Direta", tais como "Ordenar" e "Dar Modelo", frequentemente interrompia a criança, interferindo com o seu trabalho. Além das categorias de "Intervenção Direta", Md4 apresentou uma ocorrência bem destacada de "Preparar Material", bem como "Corrigir" e "Perguntar", porém a

forma pela qual isto ocorria apenas reforçava o seu controle direto sobre a criança.

As ordens de Md4 foram observadas em vários momentos: incitava a filha a executar a tarefa, definia os espaços onde ela deveria desenhar, mandava que a filha utilizasse algum tipo de material específico, determinando a cada instante o que a criança deveria fazer. Continuamente, Md4 pressionou sua filha para que executasse logo a tarefa, advertindo-a com relação ao tempo de diferentes maneiras: "Anda logo!"; "Anda, muié!"; "Você é devagar demais!"; "Anda, não demora muito não!" (tal tipo de intervenção foi observada em quinze ocasiões diferentes durante a sessão).

A menina, por sua vez, executou a tarefa durante toda a sessão, eventualmente mostrando o que fazia à mãe, que aproveitava a oportunidade para ordenar-lhe novas ações. Na maior parte das vezes, Cd4 acatava as freqüentes interrupções da mãe, de uma forma aparentemente passiva. Em sete ocasiões ao longo da sessão, entretanto, demonstrou oposição ativa diante da intervenção da mãe (ver Figura 11). Por exemplo, recusou um lápis com ponta quebrada, desenhou em local distinto daquele apontado pela mãe, ou insistiu em utilizar o lápis de cor ao invés da tinta oferecida por Md4. Foram oposições eventuais, porém, e que não modificaram o curso da sessão, isto é, a dinâmica do exercício do controle da mãe sobre as ações da criança.

Algumas vezes Md4 dirigia perguntas à filha, aprovava alguma ação realizada pela criança, ou mesmo lhe entregava algum material de desenho (Figura 11). Quando agia desta maneira, entretanto, a forma de sua intervenção não parecia ser de "Apoio" ou "Feedback" à criança (conforme a definição das categorias "Perguntar", "Aprovar" e "Preparar Material"). A maneira com que apresentava essas categorias (considerando-se indicadores não verbais e paralinguísticos, principalmente o tom de voz e o momento da intervenção) indicava claramente o exercício de uma forma de controle, sempre interferindo na execução do trabalho da criança, e levando à sua interrupção. Empurrar o braço de Cd4 ou bater com o lápis em seu braço antes de entregá-lo à criança foram ações exibidas com frequência por Md4.

Quando Md4 procedia a troca de um lápis, por exemplo, arrancava-o da mão da criança para empurrar o outro. Quando desenhava junto com a filha, passava seu braço por cima do braço de Cd4, restringindo-lhe os movimentos.

Em determinado instante (10'), Md4 trocou o pincel que a criança tinha em sua mão e, em seguida, retirou-lhe o novo pincel da mão, deixando-a sem material. Cd4 permaneceu apenas olhando para a mãe, aguardando que ela lhe entregasse um dos dois pincéis que insistia em segurar. Finalmente, Md4 lhe deu um dos pincéis para que

continuasse trabalhando. O controle de Md4 sobre a criança pode também ser demonstrado pelo excesso de "trocas" impostas por ela: não deixava que Cd4 usasse o mesmo lápis por um período de tempo superior a um minuto.

A não consideração da criança, de suas preferências ou opiniões enquanto sujeito da ação (tarefa proposta), ficou particularmente evidente pelo pouco contato visual estabelecido entre a mãe e a filha durante a sessão.

A tendência excessiva de Md4 em intervir diretamente com a realização da tarefa pela criança, indicando um estilo de controle compulsivo de sua atividade, pareceu indicar a ansiedade da mãe diante da situação. O fato de estar pouco à vontade naquele contexto específico ficou bem exemplificado através de uma frase dita por ela à certa altura: *"Sua irmã é que sabe fazer muita coisa. Sua mãe não sabe nada. Tem só vontade"* (9'35''). O conteúdo de sua fala sugere que Md4 sente-se incompetente para atuar em uma situação que envolva tarefas semelhantes a trabalhos escolares, isto é, tarefas envolvendo a utilização de lápis e papel. Mesmo estando a tarefa aparentemente dentro de suas possibilidades, no sentido de apoiar e orientar a criança, Md4 declarou-se aí incapaz, revelando uma possível dificuldade pessoal de lidar com o fato de não haver freqüentado a escola, disto resultando insegurança e problemas de auto-estima. O sentimento de Md4 com

relação a esta questão pode ser verificado no conteúdo do seu discurso durante a entrevista inicial:

" Escola é muito bom pros filhos da gente. Eu acho muito bom não ser igual a eu que não tenho estudo. Eu tinha muita vontade mas eu não tive oportunidade, e eu quero que eles tem bom estudo. Saber de tudo prá mais na frente eles não reclamar: Ah, mamãe não me deu estudo. Porque eu realmente fui criada na roça, então eu não tenho aquele estudo. Tenho vontade de saber muitas coisas, mas eu não sei(). Hoje eu sinto, todo mundo tem leitura, todo mundo sabe das coisas. O que posso fazer? Nada!"

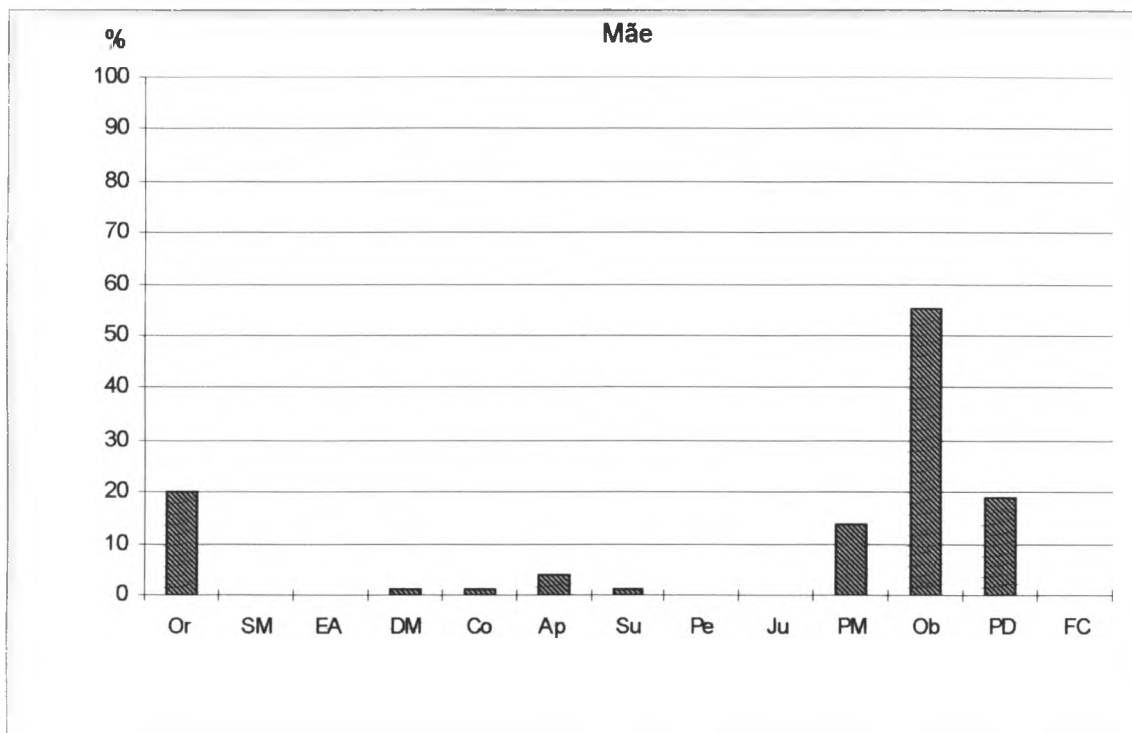
Ao invés de retrair-se, inibindo qualquer intervenção na situação da realização da tarefa, porém, Md4 interferia durante a sessão seguidamente para que a criança terminasse logo a tarefa, encerrando, assim, o seu desconforto naquele contexto.

A insegurança de Md4 pode ser também observada quando ela tentava ensinar a filha atuando como modelo para a execução do trabalho. Por exemplo, em uma ocasião (4'33''), Md4 começou a desenhar e disse para a filha: "Aqui, assim ó!". Em seguida, porém, ordenou que a filha terminasse o que já estava fazendo antes, não lhe dando oportunidade para que olhasse o modelo por ela mesma apresentado, e procurasse imitá-lo.

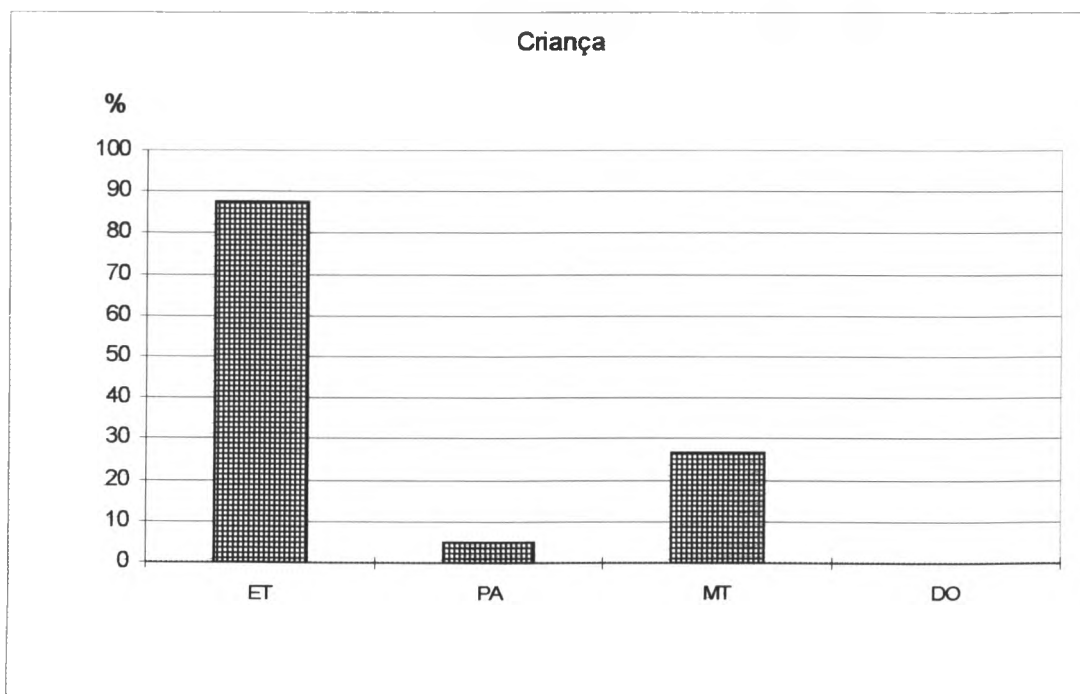
Apesar do controle da mãe, é interessante notar que a criança participava de uma forma ativa da situação. Era sempre a filha que trocava de um determinado tipo de material para outro, por exemplo, do lápis de cor para a tinta. Além disso, Cd4, durante quase toda a sessão, ficou parcialmente sentada com o corpo inclinado de modo a ficar um pouco de costas para a mãe. O contato visual tornou-se, assim, dificultado e somente algumas vezes Cd4 olhou para a mãe, para responder ou protestar. Quase não houve pedido de ajuda da parte da criança (Figura 11). Levando-se em conta o conjunto de ações apresentadas por Cd4, pode-se supor que a criança estivesse procurando minimizar a excessiva interferência da mãe, exercendo alguma forma de contra-controle no sentido de garantir um certo espaço para sua atuação. Por exemplo, ao final, apesar de Md4 insistir com "Tá bom!" para dar como terminada a tarefa, a filha só terminou alguns minutos após a fala da mãe, quando então guardou o material que estava utilizando na confecção da tarefa.

DIADE 5

Figura 12 - Categorias referentes ao comportamento da mãe e da criança da díade 5



Or=Ordenar; SM= Segurar Mão; EA= Estruturar Ação; DM= Dar Modelo; Co= Corrigir; Ap= Aprovar; Su=Sugerir; Pe= Perguntar; Ju= Justificar; PM= Preparar Material; Ob= Observar. PD= Participação Direta; FC= Fazer Comentários;



ET= Executar Tarefa; PA= Pedir Ajuda/Orientação; MT= Mostrar Tarefa; DO= Demonstrar Oposição Ativa

Md5 tem 39 anos, é analfabeta, trabalha como auxiliar de serviços no hospital local da rede pública. Cd5, sexo masculino, tem seis anos e um mês, freqüentando a pré- escola pela primeira vez. O pai tem 56 anos, é aposentado, não mora com a família, embora visite o filho mensalmente, tendo um bom relacionamento com o mesmo. Cd5 tem duas irmãs (uma de dez anos e outra de 2 anos) e um irmão de 7 anos, e a família mora em casa alugada há três anos.

As categorias com índices de maior ocorrência para Md5 foram "Observar", "Participação Direta", "Ordenar" e "Preparar Material", sem que esta mãe se destacasse das demais em termos de ocorrência de categorias. Porém, como Md2, em nenhum momento durante a sessão fez qualquer pergunta à criança. Cd5, por sua vez, foi a criança que ficou sem executar a tarefa pelo maior período de tempo, e aquela que mais mostrou à mãe o que estava fazendo (Figura 12). Apesar de não haver um especial destaque quanto ao perfil de categorias, a nível quantitativo, o padrão típico desta dupla foi bastante singular, como veremos a seguir.

Logo no início da sessão, o padrão interativo da díade revela-se e, ao longo da mesma, repete-se com algumas variações. De início, Cd5 permanece parado olhando para a mãe, que diz "Vai!". Cd5 continua parado, e Md5 lhe dá um lápis. Cd5 continua a olhar a mãe, que diz "Risca!". Ele continua parado e ela acrescenta,

apontando o local "Risca aqui, ó!". Depois, diz em um sussurro "Mas tu é bobo!". Ela própria, então, desenha enquanto o menino observa, e em 0'50'' dá a ele o lápis, dizendo "Faz!". Ele faz um traço sobre a cartolina e olha para a mãe. Md5 aponta para o desenho. Cd5 faz novo traço e olha para a mãe, ela diz "Faz mais!", apontando outra vez. Ele faz outro traço e novamente olha para ela, e este padrão se repete inúmeras vezes, sempre com a criança consultando a mãe com o olhar e a mãe indicando o que fazer ou simplesmente observando a criança. Apenas em raras ocasiões ele lhe faz perguntas verbalmente, como em 1'31'', em que pergunta "Que?", após ela haver dito "Agora pinta!".

Em outras ocasiões, este mesmo padrão ocorreu, com seqüências mais longas, em que a mãe participava diretamente desenhando ou pintando sobre a cartolina. Enquanto ela fazia isto, ele apenas observava. Isto, em grande parte das vezes, ocorreu com a mãe interrompendo a ação da criança. Por exemplo, em 13'08'' ela tirou o pincel da mão de Cd5 enquanto este pintava, e ela própria passou a usá-lo, pintando no mesmo lugar. Já em 11'24'' e 15'21'', ela tirou o pincel de sua mão, limpou-o na água, Cd5 pegou outro pote de tinta e ela lhe deu de volta o pincel. Toda esta seqüência de ações ocorreu sem que qualquer verbalização fosse emitida, tanto pela mãe, quanto pela criança.

Longos períodos de silêncio foram uma constante no padrão interativo desta díade. Por exemplo, em 15'40'' Md5 disse "*Faz uma plantinha aí*". Cd5, porém, olhou para ela mas continuou a pintar no mesmo local (é importante ressaltar que ele passou a maior parte do tempo da sessão pintando exatamente no mesmo local). A mãe simplesmente observava durante um longo período, com Cd5 olhando para ela de vez em quando. Em 19'11'' ela sorriu, após o seu olhar, e em 19'29'' ela finalmente interrompeu a criança, limpando o pincel e dando início ao padrão já referido.

Apesar de, em algumas ocasiões, a ação da mãe ter possivelmente a função de dar modelo, sua forma de participação direta parecia mais excluir a criança do que estimulá-la a participar efetivamente.

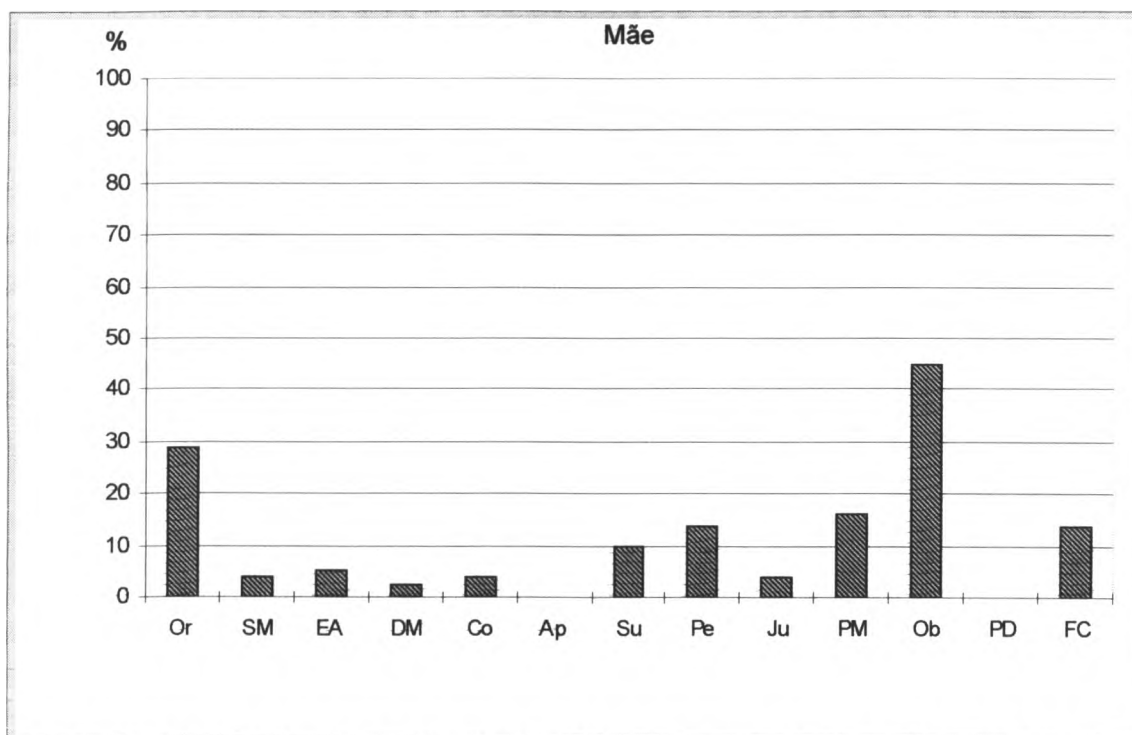
Cd5 revelou-se muito passivo, sempre à espera da mãe para lhe indicar o "que" e "como" fazer, aprovar ou corrigir as suas ações. Isto ficou claro pelo grande número de vezes em que olhava para a mãe (desde o início até o final da sessão) e pela maneira com que isto era feito. Em nenhum momento tomou, de fato, uma iniciativa. Em quatro ocasiões (11'38'', 13'54'', 15'21'' e 19'29'') ele pegou por si mesmo um outro pote de tinta para continuar pintando, mas fez isto em consequência da mãe haver lhe tirado o pincel para limpar, o que lhe permitia supor que a mãe estivesse lhe indicando que era hora de trocar a cor da tinta que estava usando.

A reduzida frequência e diversidade de expressões verbais por parte da mãe foi marcante, e geralmente incluíam apenas uma ou duas palavras (Md5 dizia, por exemplo, "Risca", 0'28''; "Faz!", 0'50''; "Aqui, ó!", 11'25''). Cd5 expressou-se verbalmente em apenas quatro ocasiões, de forma monossilábica e interrogativa ("Aqui?", ???; "Hum?", ???; "Que?", 1'31''; e "Que? Fazer qual?", 2'45''). Em 1'33'' murmurou algo ininteligível.

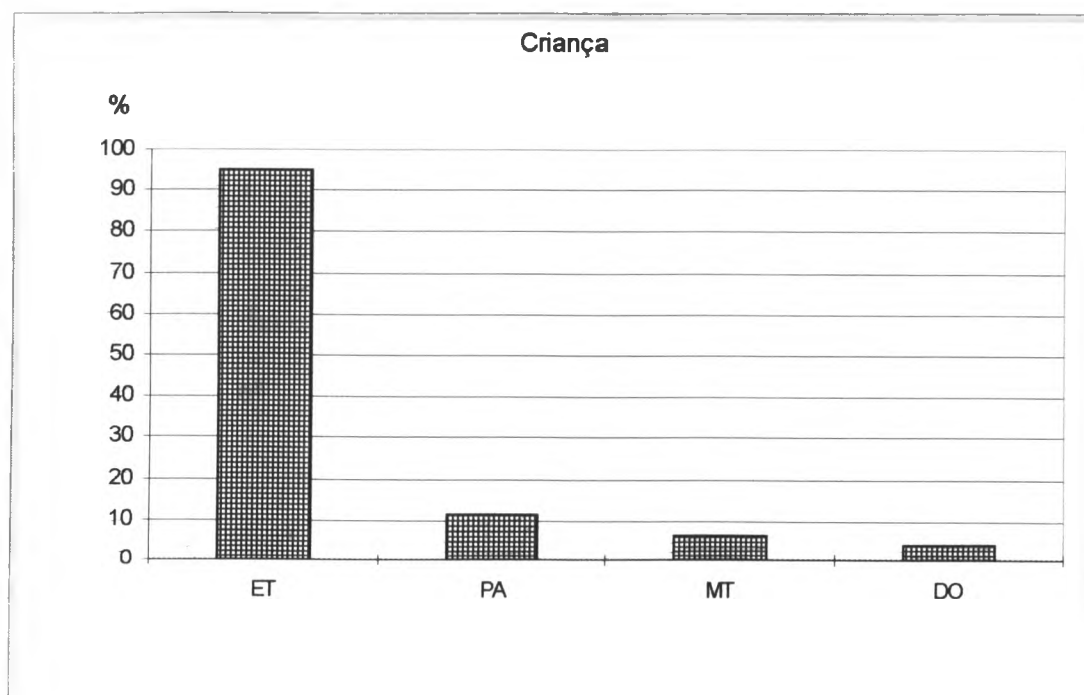
O resultado da tarefa realizada por esta díade destacou-se das demais pela pobreza e falta de criatividade. Havia apenas um borrão de tinta no centro da cartolina, feito com lápis (contorno) e tinta de várias cores, que se misturaram resultando em uma tonalidade indefinida. A falta de experiência e familiaridade com a tarefa e os materiais pode ter sido um fator importante para que tal tenha ocorrido. Parece que, de certa forma, a mãe estava ciente disto, pois ao serem comunicados que o tempo havia terminado, ela apressou-se a estimular a criança a fazer mais alguma coisa, dizendo "Faz uma planta, qualquer coisa!". Porém a sessão já estava em seu final.

DÍADE 6

Figura 13 - Categorias referentes ao comportamento da mãe e da criança da díade 6



Or= Ordenar; SM= Segurar Mão; EA= Estruturar Ação; DM= Dar Modelo; Co= Corrigir; Ap= Aprovar; Su= Sugerir; Pe= Perguntar; Ju= Justificar; Ob= Observar PM= Preparar Material; FC= Fazer Comentários;



ET= Executar Tarefa; PA= Pedir Ajuda/Orientação; MT= Mostrar Tarefa; DO= Demonstrar Oposição Ativa

Md6 tem 37 anos de idade, é alfabetizada e cursou o 2o grau completo, estando atualmente ocupada somente com os afazeres da casa. Cd6 é uma criança do sexo masculino com cinco anos e onze meses de idade, e vem freqüentando a escolinha há dois anos. A família é ainda composta pelo pai (que trabalha como montador de divisórias) e por duas irmãs mais velhas. A casa é própria e o tempo de residência da família é de três anos.

A opinião de Md6 em relação à escola é limitada. Ela acha a escola muito boa e pensa que a criança não pode ficar sem estudar para seu próprio bem.

No início da sessão, Md6 procurou engajar seu filho na tarefa, perguntando e/ou sugerindo maneiras diferentes para a execução da mesma. Cd6 reagiu à sua intervenção de maneira negativa: "Ah, eu não sei não!" (abaixando a cabeça) e permaneceu parado sem iniciar a tarefa. Md6 buscou orientação da pesquisadora, demonstrando uma certa ansiedade em relação à atuação da criança: "Se ele não fizer?" (0'33"). Logo em seguida, procurou incentivar a criança oferecendo-lhe um material (lápiz) e passando a mão em sua cabeça. Finalmente, a criança pergunta à mãe: "Tem de ser uma casa?" Md6 confirma e diz que ele deveria fazer a casa do jeito que soubesse, o que leva o menino a iniciar a tarefa.

Em termos das categorias (Figura 13), Md6 destacou-se por apresentar uma alta ocorrência de "Fazer

Comentário", o que será analisado adiante. Também não participou de forma direta ("Participação Direta") em nenhum momento, e apresentou um índice bem destacado de "Justificar", em comparação às demais mães participantes do projeto. Cd6 não participou todo o tempo da sessão, não se destacando das outras crianças em termos das categorias do estudo.

A díade, no entanto, destaca-se pela forma como se dão as interações mãe-criança, a forma como as várias categorias são, enfim, apresentadas por ambos. A mãe é suave e risonha, e a criança, aparenta boa vontade para cooperar. Demonstra, no entanto, um alto grau de dependência em relação à mãe, associada a uma grande passividade, que parece preocupar a mãe, que continuamente refere-se ao pobre desempenho da criança na tarefa.

Muitas e significativas vezes, durante a sessão, a mãe faz comentários negativos, dirigindo-se às pesquisadoras presentes, a respeito das habilidades de Cd6 e da qualidade do seu trabalho: "Acho que ele não vai fazer legal, não!" (1'52"); "Acho que não ficou legal essa casa dele, não..." (3'46"); "Acho que ele não tem muita idéia não"(??); "Mas vai ficar tão feio..." (7'09"); "Essa casa dele ficou feia que só!" (12'23") etc. Todos esses comentários foram feitos com um sorriso simpático, denotando uma certa ambigüidade ou ambivalência, pois ao mesmo tempo que fazia tais

afirmações, docemente sorria para a criança, sugerindo-lhe formas de ação para executar a tarefa. A criança retribuía os sorrisos, trocava olhares com a mãe (3'00"; 3'38"; "4'26"; 10'41" etc), mas, ao longo da sessão, foi apresentando-se cada vez mais inibida e sem iniciativa.

Houve outros momentos de ambigüidade, por exemplo, quando Cd6 se dirigiu à mãe para perguntar sobre a cor do telhado: a mãe sorriu de maneira jocosa, deixando a suposição de que criticava o que a criança havia feito.

Md6 caracterizou-se por observar a criança, mas a maneira pela qual fazia isto era bastante peculiar: ela debruçava-se sobre o menino, aproximando-se demais dele e fixando o olhar na execução do filho. Tudo indica que esta postura tenha contribuído ainda mais para inibir a criança.

Cd6 parecia estar a todo momento aguardando alguma indicação da mãe acerca da adequação do seu desempenho, tanto em termos de sugestão, como de feedback. Apesar de agir de forma delicada e atenciosa com a criança, Md6 manteve o controle total da situação por toda a sessão. Exerceu o controle de forma sutil, e não através de inúmeras ocorrências de intervenção direta, bem demonstrando, assim, a necessidade de que seja feita uma análise qualitativa das interações propriamente ditas, e não apenas um levantamento quantitativo de categorias do tipo de intervenção utilizado pela mãe.

Md6 parecia estar de certa maneira ciente de que conduzia excessivamente a sessão. Isto levava a ainda maior ambigüidade nas suas ações. Por exemplo, Cd6 estava pintando a casa de azul e Md6 diz; *"Tá bom!"* (17'52"). Cd6 pára e aguarda novas instruções. Como Md6 nada diz, ele pergunta, apontando para o material: *"Giz?"*. Md6 sorri de forma desconcertada e diz: *"Não sei..."*. Neste momento, Md6 parece estar ciente de que está conduzindo demais e que a criança deve tomar ela própria algum tipo de decisão. Mas logo em seguida, como Cd6 não age de imediato, ela faz outra sugestão para o uso do material. O mesmo ocorre quando afirma, algumas vezes, para a criança: *"Faz do jeito que você souber..."* (1'54"), ou ao ser perguntada, *"Tanto faz..."* (3'39"), ou então, *"Vai fazer o que você achar melhor..."* (5'15").

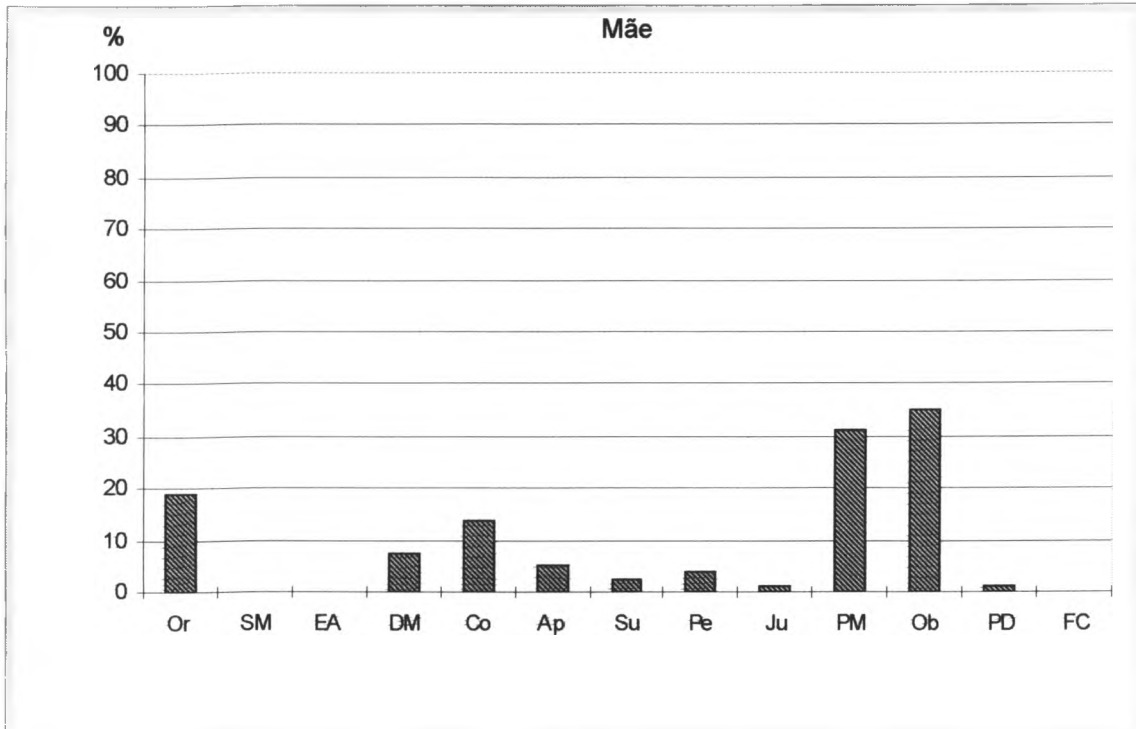
Md6 parece que vai ficando, ao longo da sessão, cada vez mais desconfortável. Como se fosse ela a principal responsável pelo fraco desempenho (segundo ela!) de Cd6. Parece envergonhada. Critica a si própria, como uma espécie de desculpa, quando fala: "Ah, eu mesma não tenho muita imaginação pra desenho, não" (9:39). Em seguida, procura uma justificativa que preserve a ambos, através de uma valorização das capacidades do filho em um outro contexto: *"Mas ele sempre desenha em casa. Sempre tem alguma coisa pra desenhar"*. Mesmo assim, atribui à criança a principal responsabilidade pelo resultado final: *"Gostei mais do jeito dele, achei que*

ele não ia, né! Porque ele é tímido, né! Ele fez do jeito que ele achou que tinha de fazer". Seus frequentes comentários são feitos com um tom ambivalente e parecem uma justificativa perante as pesquisadoras, sugerindo uma certa ansiedade na situação.

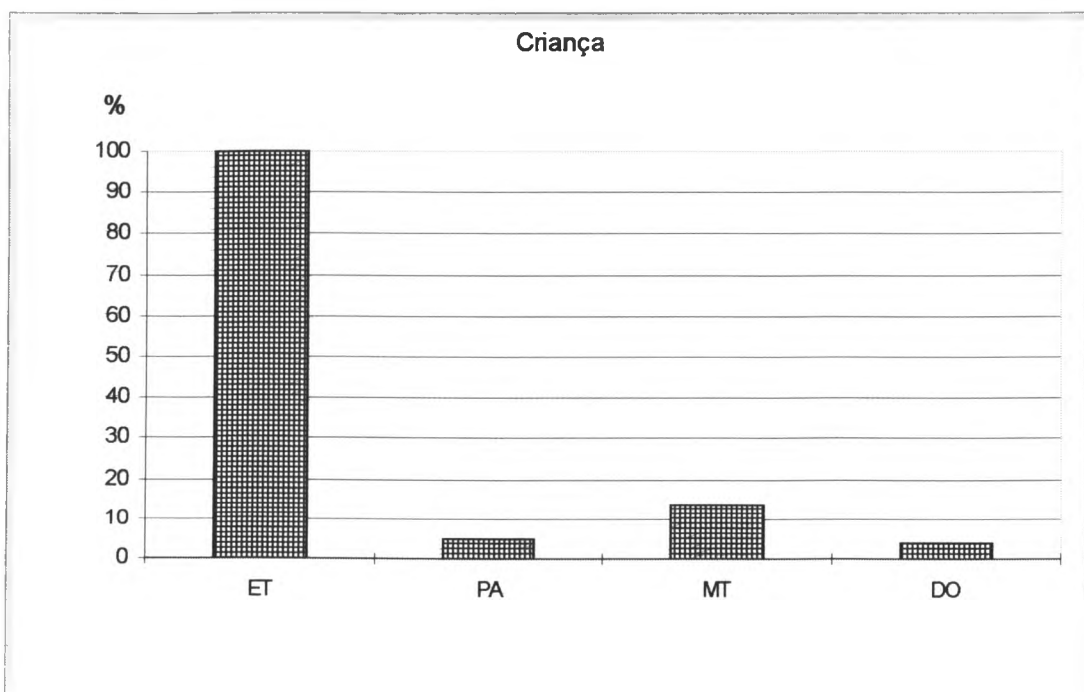
Apesar de todo este desconforto, ao final da sessão ela espera pacientemente que Cd6 termine o seu trabalho (mesmo após a indicação de que a sessão havia terminado), respeitando o ritmo da criança. A análise desta diáde, particularmente, indica como é importante observar-se a dinâmica das interações e não somente as ações apresentadas isoladamente pela mãe ou pela criança.

DÍADE 7

Figura 14 - Categorias referentes ao comportamento da mãe e da criança da diáde 7



Or= Ordenar; SM= Segurar Mão; EA= Estruturar Ação; DM= Dar Modelo; Co= Corrigir; Ap= Aprovar; Su= Sugerir; Pe= Perguntar; Ju= Justificar; Ob= Observar PM= Preparar Material; FC= Fazer Comentários;



ET= Executar Tarefa; PA= Pedir Ajuda/Orientação; MT= Mostrar Tarefa; DO= Demonstrar Oposição Ativa

Md7 tem 35 anos, seu grau de instrução é de segundo grau e sua ocupação é ser dona de casa. Cd7, sexo feminino, tem seis anos e um mês, está freqüentando a pré-escola há dois anos. O pai é motorista do governo local, tem 30 anos, Cd7 tem dois irmãos, um com sete anos e outro com onze meses de idade. Moram em casa própria, estando neste endereço há três anos. Md7 não está satisfeita com o nível de ensino da escola da sua filha, dizendo que esta "devia preparar mais as crianças para chegar no primeiro ano mais elevado. Não sabe ler. Eu trabalho com ela em casa, mas é difícil, muito difícil. Acho que devia adiantar mais um pouquinho". Nomeia, como a melhor coisa da escola, a segurança.

Md7 não apresentou nenhuma categoria cuja ocorrência ou ausência destacasse a sua atuação em relação às outras mães (Figura 14). O mesmo pode ser dito quanto a Cd7, em termos de ocorrência de categorias.

O estilo interativo desta dupla se caracterizou por seqüências inteiras em que Md7 ia sugerindo ações específicas e Cd7 seguindo as orientações da mãe em um clima afetivo de entendimento e bom humor. A troca de sorrisos e olhares foi freqüente ao longo de toda a sessão (um longo e intenso episódio de riso conjunto deu-se, por exemplo, em 15'00'').

A mãe demonstrou-se muito hábil em dirigir as ações da criança. Particularmente na fase inicial da sessão,

ia dizendo cada passo a ser executado, cada material a ser empregado, e Cd7 ia aceitando as sugestões. Nesta fase, Cd7 parecia menos ativa e interessada: em 1'36'' respondeu "*Mais nada!*", quando a mãe, pela primeira vez, lhe perguntou o que ia fazer; em 3'06'', pintou o desenho conforme a mãe mandou, sem qualquer animação. Com o transcorrer da sessão, porém, Cd7 foi participando mais ativamente, escolhendo ela própria o material a ser utilizado. Isto se deu como um processo: no início, a mãe providenciava tudo (0'26'': *...isso, puxa prá cá;* 1'36'': "*Faz um jardimzinho aqui;* 4'01'': "*Pinta de outra cor*" etc). Em 8'11'', pela primeira vez, Cd7 não fez de imediato o que sua mãe mandou, primeiro usando um material diferente do indicado para desenhar um sol. Mais adiante, a menina escolheu o material enquanto a mãe se ocupava de alguma outra coisa. Isto ocorreu em 9'33'', quando ela olhou para a mãe e esta disse "*Faz mais!*". Cd7, então, escolheu ela mesma o pincel enquanto a mãe preparava o material, dissolvendo a tinta com água.

Em 10'50'', Cd7 escolheu, pela segunda vez, o lápis que ia usar, enquanto a mãe ainda se ocupava de preparar o material e não estava observando. Isto se repetiu em 12'48'', quando a menina escolheu um novo material - o isopor - enquanto a mãe limpava os pincéis. A mãe aceitou a iniciativa da criança, observando-a. Cd7 colou o isopor no céu, e a mãe falou "*Vai botar aonde?*"

Foi pro céu?". As duas, então, riram e quando a menina pegou outro isopor, a mãe já foi logo indicando: *"Aqui, ó, na parte de baixo!"*. Somente mais adiante na sessão é que a menina passou a escolher outros materiais, mesmo estando a mãe a lhe observar (14'36''; 16'20''; 18'45'' etc).

A criança foi, portanto, adquirindo maior autonomia a medida que prosseguiu a sessão, mostrando-se cada vez mais interessada no que estava fazendo. Passou a explorar os diferentes materiais disponíveis sobre a mesa e comentou, por exemplo, *"E prá enfeitar!"* (19'07'').

A atuação da mãe foi de apoio para a progressiva iniciativa da filha quanto ao conteúdo do desenho e da escolha e emprego dos diferentes materiais. Em 16'20'', por exemplo, a menina escolheu um material novo para colagem (graminha) e definiu o local onde colar sem qualquer interferência da mãe.

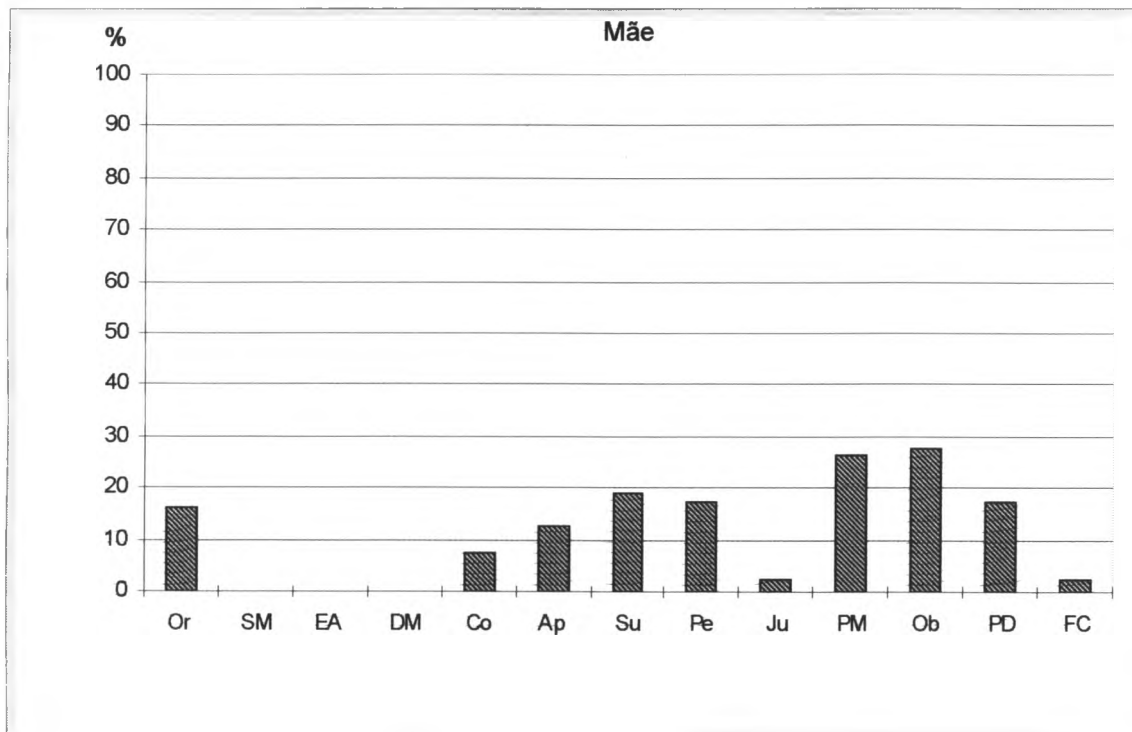
A forma pela qual Md7 corrigia a filha dava-se em um clima amistoso entre as duas. As observações bem humoradas de Md7 criavam uma atmosfera agradável e propiciavam a cooperação entre ambas. Em 15'12'', Cd7 colava tiras de papel celofane na cartolina, Md7 interviu e disse: *"Ficou aberto, encolhido, tem de ser encolhido!"*, e começou a sorrir. A filha também sorriu e enrolou a tira de papel. Mãe e filha passaram a colar juntas na cartolina. Mais adiante, em 17'43'', quando Cd7

ia começar a colar outro material, a mãe advertiu-a que o recipiente estava tampado e começou a rir. Cd7 também riu de seu descuido e retirou, ela própria, a tampa.

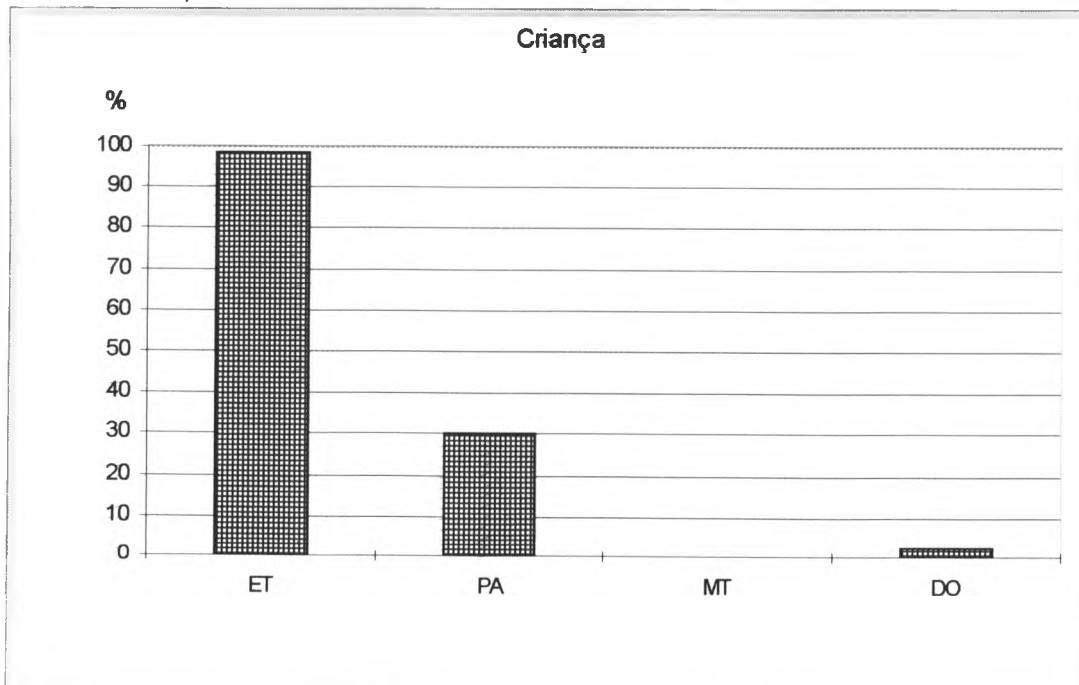
A maneira que Md7 justificava uma proibição parecia ser eficiente, porém Cd7 também insistia em seus projetos. Por exemplo, quando a criança pegou a tesoura para recortar a casa que desenhara (16'05"), Md7 disse: "Você vai cortar o que? A cartolina? Não vai cortar não, é prá você desenhar em cima!". Cd7, então, respondeu "Tá"! e guardou a tesoura. No final da sessão, Cd7 voltou a pegar a tesoura e quis recortar a casa de novo: Cd7 olhou para a mãe e perguntou "Posso?", e a mãe respondeu "Não, não!!", Cd7 acatando a fala da mãe. O fato de Cd7 haver insistido, no final da sessão, para fazer aquilo que a mãe a impediu, indica que a criança buscava uma forma de mostrar para o adulto que a sua área de atuação poderia ser ampliada.

DÍADE 8

Figura 15 - Categorias referentes ao comportamento da mãe e da criança da díade 8



Or= Ordenar; SM= Segurar Mão; EA= Estruturar Ação; DM= Dar Modelo; Co= Corrigir; Ap= Aprovar; Su= Sugerir; Pe= Perguntar; Ju= Justificar; Ob= Observar; PM= Preparar Material; FC= Fazer Comentários;



ET= Executar Tarefa; PA= Pedir Ajuda/Orientação; MT= Mostrar Tarefa; DO= Demonstrar Oposição Ativa

Md8 tem 38 anos, e seu grau de instrução corresponde ao de segundo grau. Sua ocupação é ser dona de casa. Cd8 tem seis anos e frequenta a pré-escola há dois anos. O pai tem 41 anos, trabalha como atendente num hospital da rede pública. Os irmãos são dois: o irmão de sete anos e a irmã de cinco meses. Moram em casa própria há seis anos. Quanto à escola, Md8 expressa da seguinte forma a sua satisfação: "Pelo menos no momento é boa. Atende as perspectivas que eu tenho para minha filha, o que eu espero, o que eu quero. Eu gosto da escola. Ela (filha) está tendo um conhecimento bom prá idade dela, né? Eu acho que isso é de acordo com o que ela está aprendendo aqui". A melhor coisa para Md8, além da própria escola, é a professora: "Ela tem mais contato, assim, direto, né?" Depois, Md8 diz que se preocupa com o problema da segurança, que agora já está resolvido com a colocação de grades. Para ela, houve, também, melhora na aparência geral do resto do prédio.

A Figura 15 revela que Md8 destacou-se das demais mães em termos da categoria "Sugerir". O destaque verificado nos índices de "Perguntar" e "Sugerir" são confirmados pela análise qualitativa dos padrões interativos típicos apresentados por esta diáde. Quanto a Cd8, destacou-se por não apresentar comportamentos que, segundo a definição da categoria, pudessem ser

caracterizados como "Mostrar Tarefa". Entretanto, apresentou o maior índice de "Pedir Ajuda": como veremos adiante, isto deu-se, provavelmente, devido ao contexto de colaboração entre mãe e criança, onde um significativo número de interações verbais foi observado ao longo da sessão.

O padrão recorrente de interação envolveu seqüências em que Md8 fazia perguntas (de caráter aberto) para a criança, seguidas de sugestões, quase sempre sob a forma interrogativa. Por exemplo, perguntava "O que você vai desenhar?" (0'07''); "E agora, o que que você vai usar mais?" (4'20''); "E aí, você quer fazer mais alguma coisa?" (17'03''). Quando a criança não respondia, ou não iniciava, uma ação de imediato, Md8 fazia, então, uma ou mais sugestões, dando alternativas em aberto para a criança, o que proporcionava à própria criança encontrar sua maneira específica de agir. Por exemplo, Cd8 perguntou "Que mais?" e a mãe respondeu "Ó, lá, o papel, não foi usado, tem flores, você quer? Faz alguma coisa, o papel lá!", apontando. Cd8, então, respondeu "Cortar as florzinhas e colocar aqui, né?" (19'14''). Outras falas de Md8 apresentaram as mesmas características: "Você vai querer usar tecido ou você vai pintar com isto aqui? (2'05''); "Aí, mulher, tem um espaço enorme! Vai, faz mais alguma coisa perto da casa, sei lá!" (17'03'').

Md8 procurou todo o tempo estimular a criança a encontrar ela própria os caminhos para a realização da tarefa. Em 4'20'', por exemplo, após a menina terminar, ela disse *"E agora, o que você vai usar mais?"*. Depois perguntou se ela não gostaria de usar a tinta, mas complementou dizendo: *"...Você é que sabe. Pode pintar a casa também....você é que escolhe!"* (4'20'').

A menina, por sua vez, tomou iniciativa na utilização de diversos materiais e, muitas vezes, não acatava as sugestões da mãe. Por exemplo, em 6'41'' Cd8 disse para a mãe *"Vamos pintar, né?"*, Md8 respondeu *"Você é que sabe..."*, dando inúmeras sugestões, inclusive recortar a revista que se encontrava sobre a mesa. Cd8 balançou a cabeça negativamente, pegou um lápis de cera e começou a desenhar, sendo observada pela mãe. Cd8 pedia ajuda à mãe de forma interrogativa (*"Passa a cola?"*, 8'20''), assim como a mãe lhe fazia sugestões.

Toda a sessão transcorreu em um clima de afeto positivo e entendimento, sendo típica a ocorrência de longos episódios de cooperação, em que mãe e criança atuavam de forma complementar e/ou recíproca na realização da tarefa. Por exemplo, houve uma longa sequência de colaboração entre ambas, durante a qual elas cortavam e colavam materiais, que teve início em 13'49'' e se estendeu até 17'05''. O respeito da mãe pela atividade da criança fica bem ilustrado com a pergunta

que ela fez à Cd8 em 7'20'': "Posso ajudar?", referindo-se a cortar um pedaço de lã para a colagem. Ou então, "Bota aqui?", consultando Cd8 sobre o local em que poria um pouco de cola para a criança pregar o material (21'45'')

É importante registrar a forma pela qual Md8 apresentou categorias do tipo "Ordenar" e "Corrigir", sempre em um contexto sugestivo-cooperativo em que os indicadores não verbais (tom de voz e sorriso, por exemplo) representaram um papel relevante. Seu esforço em promover a autonomia e criatividade da criança pode ser traduzido pela seguinte seqüência: "Não vai usar nada daquela revista, não? Olha a revista prá você ver!" A criança perguntou: "Fazer o quê?" e a mãe completou de maneira a estimular a criança: "Dá uma olhada. Alguma coisa você descobre lá para por na casinha. Dá uma olhada na revista!" (12'51'').

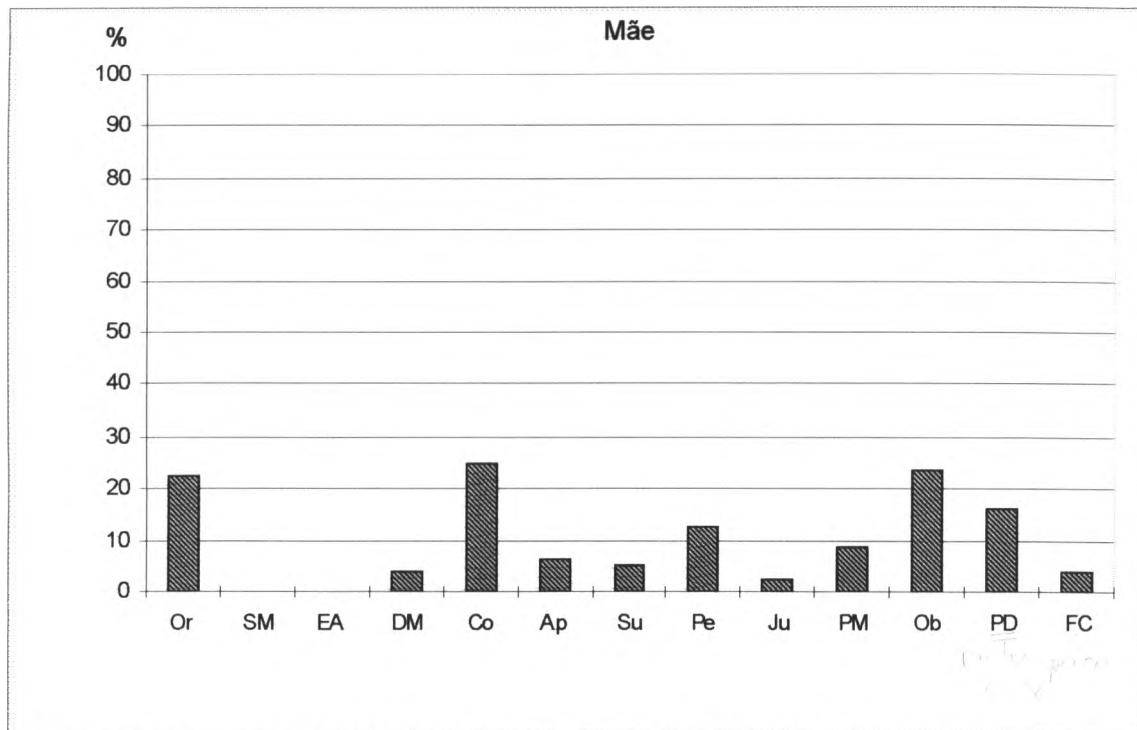
Houve muita conversa ao longo da sessão, e Cd8 muitas vezes expressava verbalmente o que ia fazer, ou fazia comentários sobre suas ações (9'13'': "Tinha um bem aqui! Cadê ele?"; 13'00'': "Por que que eu não corto um quadradinho assim, igual aqui?"; 16'04'': "Esse aí tá pequenininho..."). Em 18'48'', ocorreu um diálogo entre Cd8 e Md8, em que a mãe perguntava à criança o que ela estava fazendo, e Cd8 passou, então, a descrever, um a um, os bichinhos que estava desenhando e pretendia desenhar. Teve momentos em que Cd8 verbalizava uma

dúvida que ela própria, em seguida, resolvia: "Então, que que eu prego nessa porta aqui, heim?", complementando "Uma canetinha!".

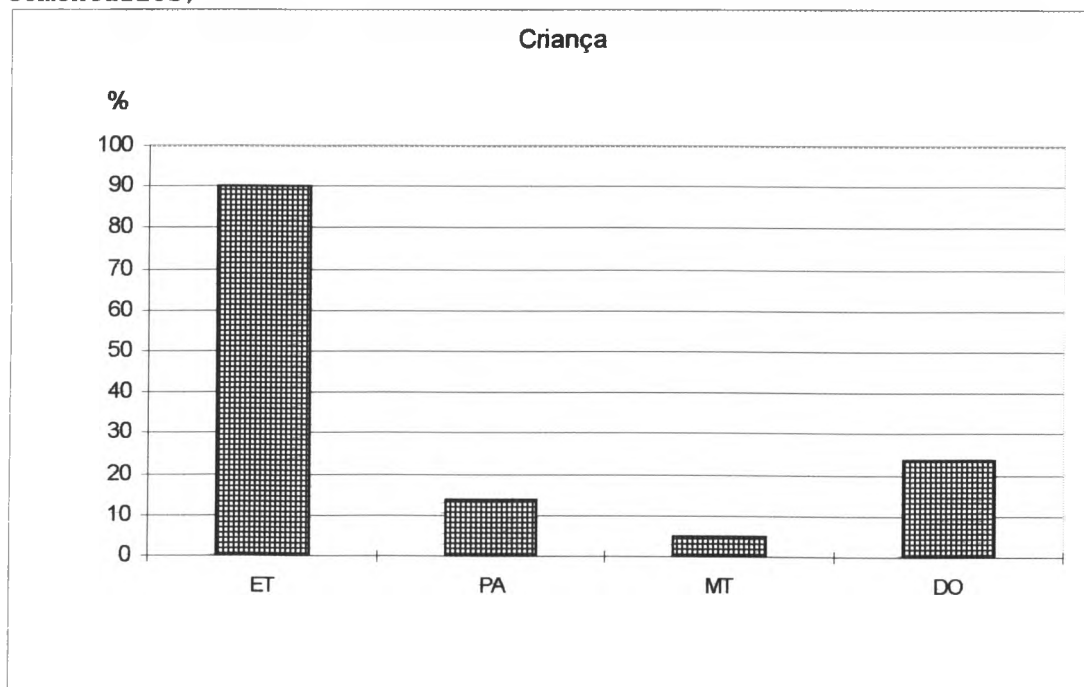
O padrão interativo apresentado por esta díade parece facilitar ou contribuir para que a criança, progressivamente, explore e assuma, por ela mesma, a responsabilidade pela tarefa, de forma original ou criativa.

DÍADE 9

Figura 16 - Categorias referentes ao comportamento da mãe e da criança da díade 9



Or= Ordenar; SM= Segurar Mão; EA= Estruturar Ação; DM= Dar Modelo; Co= Corrigir; Ap= Aprovar; Su= Sugerir; Pe= Perguntar; Ju= Justificar; Ob= Observar PM= Preparar Material; FC= Fazer Comentários;



ET= Executar Tarefa; PA= Pedir Ajuda/Orientação; MT= Mostrar Tarefa; DO= Demonstrar Oposição Ativa

Md9 tem 27 anos, cursou a sétima série e só trabalha em casa. Cd9 tem cinco anos e dois meses, sendo o primeiro ano que está na escola. O pai tem 28 anos de idade, exercendo a profissão de pedreiro. O casal não tem outros filhos e a casa onde moram não é própria, tendo mudado para este endereço há quatro meses. Md9 acha a escola da filha boa e diz que é importante para *"ela ter contato com outras crianças para melhorar"*. Pensa que o fato da filha não haver freqüentado a escola antes atrasou seu desenvolvimento e a melhor coisa está na oportunidade que ela tem de brincar com outras crianças, pois ainda não está sendo alfabetizada.

Em relação às categorias, os níveis apresentados pela mãe não se destacaram muito em relação às demais, com exceção do nível elevado da categoria "Corrigir", sendo este o maior de todas as díades. Em relação à Cd9, esta criança apresentou o maior índice de "Demonstrar Oposição Ativa", e apresentou o menor índice em "Executar Tarefa", em comparação com as outras crianças, conforme Figura 16.

Estes indicadores quantitativos sugerem uma dinâmica interativa - com muita intervenção corretiva da parte da mãe, uma criança com má vontade em participar etc - que, pela análise qualitativa, verifica-se muito diversa. O contexto dentro do qual tais categorias ocorreram foi um contexto de muita participação, tanto da parte da mãe quanto da criança, caracterizado por freqüentes

verbalizações, que incluíram principalmente negociações, em um clima de afetividade positiva entre a mãe e a criança.

O menor índice de "participação" de Cd9 parece estar relacionado ao fato de que, no início, mãe e filha ficaram em dúvida sobre a sua atuação em relação à tarefa, voltando-se para a pesquisadora a fim de certificar-se se a responsabilidade estava, de fato, com a criança: "*Prá deixar mais ela mesma fazer, né?*" (1'33''). Esta dúvida ficou mais evidente quando Md9 voltou a perguntar "*Posso começar?*", para então dirigir-se à filha: "*Já pode começar, Cd9, pega o lápis!*".

O padrão típico observado nesta dupla foi de negociação, envolvendo muita verbalização. Md9 e Cd9 negociaram a respeito de vários temas: o que fazer (por exemplo, 3'52'', 8'07'', 9'57'', 16'21''); qual material utilizar (por exemplo, 16'21'', 16'36''); a natureza do material (por exemplo, 13'54'', 16'36''); e sobre o próprio significado do que a criança desenhou (18'26'').

O padrão de negociação da dupla deu-se de tal maneira que, algumas vezes, era o argumento ou sugestão da mãe que prevalecia, e algumas vezes, era a vontade da criança que acabava sendo acatada pela mãe. Como exemplo, Cd9 pega o pincel para pintar, Md9 pergunta "*Você vai pintar de tinta, mulher?*", Cd9 responde "*Eu vou pintar de tinta mesmo!*". A mãe pega o vidro de tinta e diz "*Deixa eu ver, dá licença!*", depois tenta pegar o

pincel da mão da menina, que afasta a mão, resistindo. Mãe pede o pincel, Cd9 dá, mãe molha o pincel na tinta e deixa-o sobre a mesa. Md9 pega, então, uma caneta e dá para Cd9. Md9 pega um lápis e ambas começam a desenhar (Md9 com o lápis e Cd9 com a caneta). Cd9, afinal, diz para a mãe: *"Deixa eu fazer! Eu vou fazer!"*, a mãe se afasta e deixa a menina desenhar sozinha, observando-a.

Outro exemplo de negociação envolveu uma discussão sobre a qualidade de um certo material disponível sobre a mesa (16'36''), e bem demonstra a forma como a "correção" era utilizada pela mãe dentro do contexto de uma negociação: a criança, inicialmente, argumenta que se trata de massinha de modelar, e a mãe lhe diz que é lápis cera. Cd9 pega e examina o material, verificando que ele é duro. A mãe usa isto como argumento, mas aí a menina insiste que o material não é lápis, mas sim "giz" (talvez referindo-se à comum denominação "giz de cera", adotada por alguns professores). Essa discussão é retomada adiante (19'23'') por iniciativa da menina, e finalmente a mãe concorda *"Tá bom, tá bom!"*.

Cd9 mostrou-se o tempo todo da sessão uma criança ativa e falante, utilizando por iniciativa própria um grande número dos materiais disponíveis, e discutindo e argumentando com a mãe acerca de diferentes questões. Provavelmente esta seja a razão do alto índice de "Demonstrar oposição ativa". Em vários momentos ela falava do que pretendia fazer (*"Depois eu vou fazer*

outra coisa", 17'20''), avaliava sua própria atuação ("dá um trabalho prá fazer esses coquinhos...", 6'57''), ou demonstrava curiosidade sobre eventos em geral ("o que é isso?", ao ouvir o freio de um carro, ao que a mãe responde "Carro!", 12'26''). Seu desembaraço e iniciativa pode ser constatado, por exemplo, quando perguntou para a pesquisadora "Eu posso recortar aqui?" (23'27'').

Outra característica bem interessante desta dupla foi a inversão de papéis. Em alguns momentos, era a criança que dizia à mãe o que esta devia fazer, e dava razões para isso ("Justificativa", quando tenta convencer a mãe a usar uma tonalidade de verde diferente na colagem, 15'40''). Em 14'50'', por exemplo, Cd9 diz para a mãe: "É para colocar dessa cor aqui...Cola aqui!" ("Ordenar"). Mas adiante sugere que a mãe coloque outro material diferente na colagem que estão fazendo ("Sugestão") e Md9 não aceita, dizendo "Tá bom, chega, chega!", e as duas continuam a colagem (16'21''). Esta inversão de papéis também pode ser exemplificada pela fala da criança, no final da sessão, quando a mãe lhe sugere fazer algo. Ela diz: "Eu vou fazer assim, tenha calma, né, mãe?!".

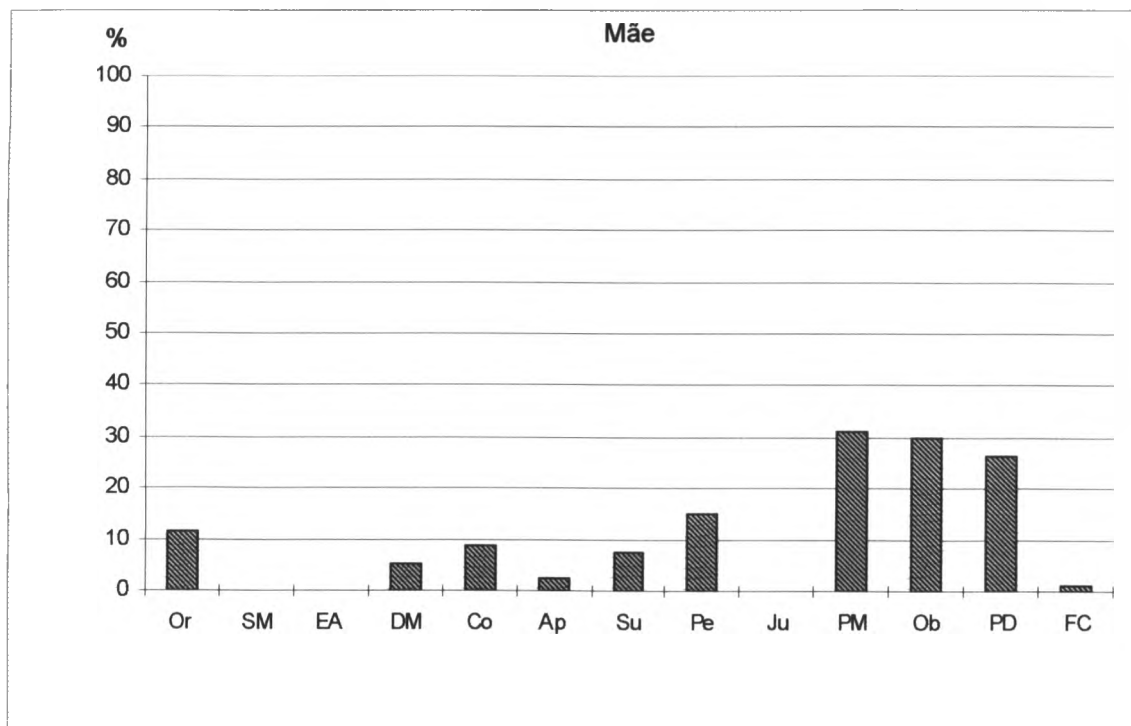
A mãe, por sua vez, procurava fazer sugestões principalmente quando Cd9 parecia haver terminado parte da tarefa, isto indicando um respeito pelo ritmo apresentado pela criança. Falava em voz baixa, utilizava

termos repetidos, palavras no diminutivo, ou expressões como: *"Dá licença"*, quando estava corrigindo ou dando ordens. Esta parece ser a sua maneira de controlar a execução da filha. Em (8'10"), Md9 fala: *"O sol é amarelo, solzinho"*. Cd9 responde: *"Cadê o verde?"*, Md9 insiste e repete: *"Amarelo, amarelo, o sol é amarelo"*. Apesar da insistência da mãe em querer controlar o que a menina devia fazer, Cd9 pega primeiro a caneta verde e justifica a sua ação, dizendo que vai pintar a árvore. Só depois é que pega a caneta amarela e finalmente pinta o sol do jeito solicitado pela mãe.

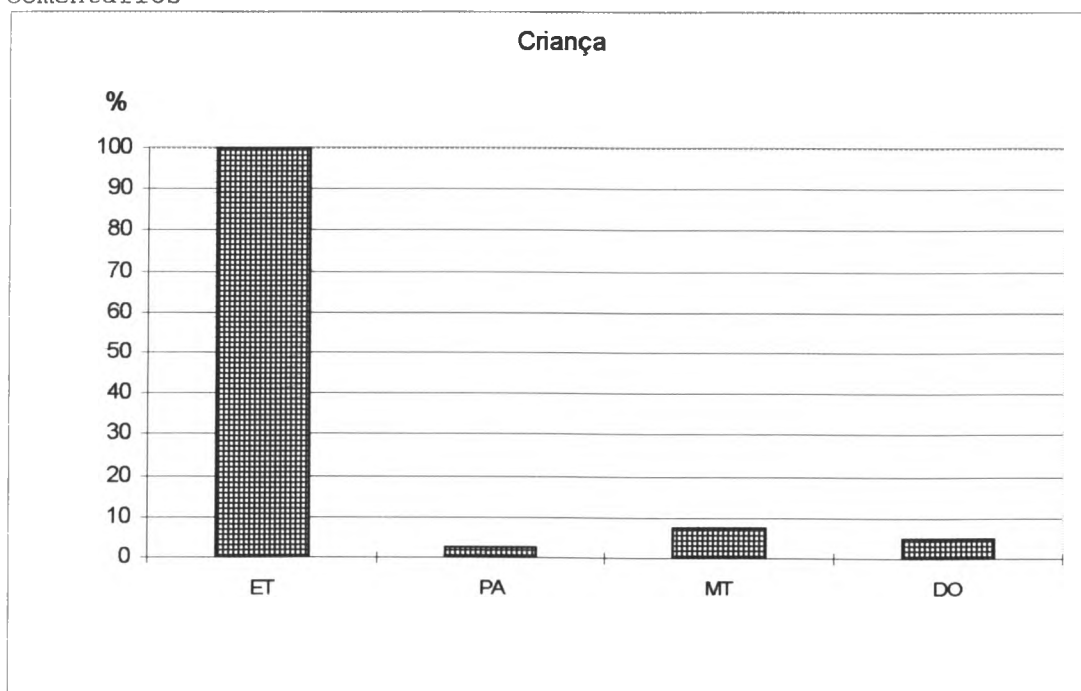
Md9 parecia estar preocupada com o tempo. Várias vezes fez referência ao tempo, como por exemplo *"Faça seu nome aqui, faça seu nome aqui! Vai, faça ligeiro seu nome"* (17'17''). Entretanto, ao final da sessão, tanto ela quanto a criança pareceram bem à vontade estendendo a sessão por mais de três minutos após a indicação do seu término pela pesquisadora. Durante toda a sessão o clima foi, portanto, de diálogo e participação ativa de ambas.

DÍADE 10

Figura 17 - Categorias referentes ao comportamento da mãe e da criança da díade 10



Or= Ordenar; SM= Segurar Mão; EA= Estruturar Ação; DM= Dar Modelo; Co= Corrigir; Ap= Aprovar; Su= Sugerir; Pe= Perguntar; Ju= Justificar; Ob= Observar PM= Preparar Material; FC= Fazer Comentários



ET= Executar Tarefa; PA= Pedir Ajuda/Orientação; MT= Mostrar Tarefa; DO= Demonstrar Oposição Ativa

Md10 tem trinta anos de idade, tendo completado o 2o grau e seu filho (Cd10) tem seis anos e um mês de idade. A composição familiar é integrada pelo pai e dois irmãos (uma irmã de nove anos e um irmão de dois anos de idade). A família mora em casa própria, repartindo o lote com mais uma família. Estão morando na área há três anos, e há três anos Cd10 frequenta o ambiente da pré-escola. Segundo Md10, a escola é boa para as crianças e ela está, em princípio, satisfeita. Mas o grande problema são as greves frequentes, que atrapalham as crianças, que "...estão tendo desenvolvimento e aí pára tudo!". Também reclama da descontinuidade dos programas: por exemplo, um programa de orientação às crianças, que pouco durou, e as contínuas mudanças de horário impostas pela escola.

Observando-se a Figura 17, verifica-se que, em comparação com as outras mães, Md10 apresentou o terceiro menor índice da categoria "ordenar", sendo pouco expressiva o seu grau de "Intervenção Direta" com o trabalho da criança.

A maneira pela qual Md10 dava as suas "Ordens" era bastante coerente com o seu estilo de atribuir à criança a responsabilidade principal pela tarefa: suas ordens mais pareciam sugestões. Por exemplo, à certa altura da sessão (1'20'') Md10 ordena "*Usa a tinta!*", porém isto se dá em um contexto tal e de uma tal maneira (indicadores não verbais e paralinguísticos) que o fato

da criança continuar utilizando o lápis (e ela não insistir) bem demonstra o caráter mais sugestivo do que mandatário de sua verbalização. Mais adiante, ela oferece um outro pincel, Cd10 recusa, justificando, e ela aceita as razões da criança.

Por outro lado, ela destacou-se das outras mães em termos de "Participação Direta", e apresentou o segundo maior índice das categorias de "Perguntar" e "Preparar Material" (Figura 17). Como será exemplificado adiante, o seu perfil interativo foi basicamente de apoio às ações da criança, procurando não interferir diretamente com o seu trabalho, ao mesmo tempo em que "ajudava" a criança fazendo, junto com ela, uma parte da tarefa.

A forma pela qual Md10 fazia a sua "Participação Direta" foi especialmente interessante, e de maneira alguma independente da atividade da criança. Ela observava o que a criança fazia e coordenava a sua participação com o que o filho estava fazendo, apresentando sugestões a ele e preparando material para a criança, simultaneamente. Com relação a sua intervenção, pedia permissão ("*Posso passar aqui?*"), perguntava onde ela deveria fazer a sua parte e pedia que a criança dissesse se estava fazendo de forma correta ou não. Assim, a mãe dava à criança a responsabilidade de conduzir o trabalho. A criança correspondia a essa expectativa, complementando as

questões da mãe, assumindo a liderança do trabalho com satisfação.

Estabelecia-se entre a mãe e o filho uma comunicação em que ambos observavam-se mutuamente e coordenavam suas ações, indicando a nível metacomunicativo, pela troca de olhares e sorrisos, a complementaridade e a satisfação com os papéis assumidos. Exemplos disto ocorreram em diversos momentos da sessão (13'15''; 13'58''; 16'13''; 18'12'' etc).

Cd10 participou durante todo o período da sessão fazendo o trabalho solicitado. O início da tarefa coube a ele. Md10 fez uma intervenção após a execução do filho, dizendo: "*Acho muito pequenininho, tem muito espaço*" (0'23''). Isto levou Cd10 a apagar o desenho e fazer outro ocupando toda a folha de cartolina. Esta intervenção mostra que a mãe esperou a iniciativa da criança, e somente após isso propôs algo além do que ele fez. Sua intervenção reconhece a competência da criança, mas amplia o seu desempenho, promovendo um resultado mais elaborado na tarefa. As várias perguntas e sugestões de Md10 ("*Não quer passar a tinta, não?*"; "*Quer com giz?*") indicam que a criança é que conduzia a tarefa, muitas vezes recusando ou reinterpretando essas sugestões. A mãe aceitava o fato da criança empregar o material da maneira que achava melhor. O reconhecimento das iniciativas da criança dava-se de diferentes

maneiras. Por exemplo, em certo momento (8':45''), ela dissuadiu o filho quanto ao uso do tubo de cola, tomando-o de suas mãos e dizendo: "*Esse vidro não é daquele não, é transparente*". Provavelmente estava se referindo a algum material existente em sua casa e familiar ao filho. Em resposta, Cd10 pegou um outro material (graminha de papel de enfeitar bolo). Isto levou-a a entender o objetivo que possivelmente Cd10 tinha em mente: colar a graminha no trabalho. Pegou, então, o tubo de volta, dizendo "*Quer passar cola aqui?*", colocando-o de novo à disposição de Cd10. Em seguida, mãe e filho espalharam a graminha sobre a cartolina, utilizando a cola para fazer o jardim da casa. Tal episódio demonstrou que a mãe foi capaz de reconhecer que a criança viu possibilidades de utilizar o material que ela própria não havia antes percebido.

O ritmo da criança era sempre respeitado por Md10. Ela aguardava a criança terminar parte da tarefa antes de sugerir algo (por exemplo, ao final, quando a criança deu a tarefa por encerrada, sua mãe sugeriu acrescentar uma janela, com o que ele concordou). Continuamente procurava indagar a criança, para que esta desse a sua opinião. Quando o desenho já estava praticamente pronto, dirigiu-se ao filho e disse: "*Tá bonito, né?*". Depois, quando a criança terminou a tarefa, Md10 lhe perguntou: "*Voce quer fazer mais alguma coisa, R.? Não quer desenhar mais nada não?*". Finalmente, ao ser perguntada

sobre o que achara da participação, ela dividiu com o filho: *"Bom né, R? Gostou de fazer?"* e dirigindo-se à pesquisadora: *"Ele gosta muito de desenhar."*

As intervenções feitas pela mãe nesta díade parece que funcionaram com o objetivo de criar um contexto favorável para o engajamento da criança na tarefa. Observando-se a díade, percebe-se que a forma com que ambos, mãe e criança atuam na confecção da tarefa se dá mediante uma co-regulação das ações (Fogel, 1993), promovendo uma co-construção do significado (Valsiner, 1994) do trabalho realizado.

IV - DISCUSSÃO

A seleção de mães analfabetas e mães não alfabetizadas para compor o conjunto de dez díades mãe-criança analisadas no presente estudo revelou-se adequada diante dos objetivos do trabalho, pois favoreceu a ocorrência de uma grande variedade nos padrões de interação. Apesar do estudo não ter por objetivo principal uma comparação, ao nível quantitativo e de significação estatística, entre os dois grupos de díades (mães alfabetizadas X mães não alfabetizadas), foi possível identificar algumas tendências gerais nos dois grupos em termos dos resultados referentes às categorias de intervenção da mãe, sendo principalmente possível identificar certas diferenças em termos da qualidade dos padrões apresentados.

A análise quantitativa permitiu verificar tendências um pouco diferentes para as mães analfabetas e alfabetizadas. Os resultados apresentados pelo grupo de mães alfabetizadas pareceu algo mais homogêneo que os resultados apresentados pelas díades compostas por mães analfabetas, excetuando-se a díade 6. Esta díade, como veremos adiante, apresentou um padrão interativo completamente distinto das demais díades com mães alfabetizadas, sendo a única díade do grupo de mães alfabetizadas que apresentou, por exemplo, categorias típicas do outro grupo, como "Segurar a Mão" e "Estruturar Ação". Md6 também apresentou alto índice de

"Fazer Comentário", e a diferença observada no padrão interativo da diáde 6 em relação às demais diádes com mães alfabetizadas revelou-se particularmente pela análise qualitativa, sendo isto discutido mais adiante.

De uma forma geral, pode-se dizer que houve uma tendência para maior intervenção direta por parte das mães de diádes analfabetas, principalmente com relação às categorias "Ordenar", "Segurar Mão", e "Estruturar Ação". Para as mães analfabetas, as duas categorias com maiores índices de ocorrência foram "Observar" (diádes 2, 3, e 5) e "Ordenar" (diádes 1 e 4). Já o "Apoio" foi a categoria cuja ocorrência foi mais alta para três das diádes com mães alfabetizadas, sendo o "Feedback" a categoria de maior ocorrência para uma delas (a diáde 9).

A categoria de "Apoio" que mais se destacou para os dois grupos de mães foi "Preparar Material", porém a análise qualitativa deixou evidente que a forma com que esta categoria ocorria variava bastante: Md4, por exemplo, do grupo das analfabetas, preparava o material para a criança de uma maneira que melhor teria sido caracterizada como "Intervenção Direta". Nas diádes alfabetizadas verificou-se maior ocorrência de "Sugerir" e "Perguntar" dentre as categorias de "Apoio".

De uma forma geral, parece, portanto, ser possível concluir que houve uma tendência, por parte das mães analfabetas, de atuar através de um tipo de intervenção

mais direta, isto ocorrendo em associação com uma certa passividade, indicada pelos altos índices de apenas "Observar". Por outro lado, as mães alfabetizadas atuaram de forma mais indireta através de categorias de "Apoio" e "Feedback".

Os resultados referentes às categorias das crianças mostraram que as crianças das díades com mães analfabetas tenderam a apresentar uma maior ocorrência de "Mostrar Tarefa", enquanto que as crianças das díades com mães alfabetizadas apresentaram maior ocorrência de "Demonstrar Oposição Ativa". Entretanto, as marcantes diferenças encontradas entre as formas de atuação de cada criança, e os diferentes padrões interativos que caracterizaram cada uma das díades estudadas, tornam-se mais evidentes com a análise qualitativa das sessões, que permite melhor descrever e, em consequência, analisar a dinâmica interativa de cada díade em sua singularidade.

Os dados quantitativos, porém, já permitem constatar que os estilos interativos parecem confirmar as idéias de Kohn (1969) sobre as diferenças em termos de crenças e valores dos pais pertencentes a classes sociais distintas, aqui representadas pelos níveis de escolaridade das mães. Segundo as idéias de Kohn, apresentadas na introdução deste trabalho, a tendência da classe trabalhadora é incentivar a conformidade entre as crianças, enquanto os pais da classe média tendem a

estimular a iniciativa e a autonomia dos seus filhos.

Segundo os dados do presente estudo, as mães analfabetas intervieram de forma mais direta e dirigiram mais o comportamento de suas crianças, as quais demonstraram menos oposição e, portanto, mais conformidade em relação às orientações do adulto. As mães alfabetizadas, por outro lado, agindo com base no apoio e em intervenções indiretas, através de *feedbacks* ao comportamento das crianças, propiciaram e estimularam seus filhos a apresentar maior autonomia e iniciativa, enquanto que seus filhos, além de solicitar ajuda, muitas vezes também se opunham às intervenções da mãe, agindo, assim, com maior liberdade de expressão.

A análise qualitativa dos padrões de interação mãe-criança apresentados pelas díades, como foi dito anteriormente, permite revelar com muito maior riqueza de detalhes as diferenças e a variedade dos padrões interativos encontrados. A análise qualitativa mostra-se principalmente interessante quando se considera principalmente três aspectos: modalidades de controle, frequência e natureza das verbalizações e a questão da qualidade da relação mãe-criança.

Schaffer (1984) faz uma análise do sucesso dos pais para exercerem controle sobre os comportamentos dos filhos (por exemplo, agir de forma específica na realização de uma tarefa). Tal sucesso, segundo o autor, repousa nos processos interacionais entre os pais e as

crianças. Resultados diferentes são observados quando os pais agem levando em consideração os interesses da criança, ou quando impõem, de maneira arbitrária, suas próprias idéias à criança. As diferentes modalidades de controle são analisadas pelo autor, que enfatiza a importância da transição do controle exercido pelos pais, e pelo meio social, para formas de autocontrole.

Branco e Mettel (1995) também chamaram a atenção para as diferentes maneiras do adulto exercer o controle sobre a criança. Para as autoras, o controle pode ser exercido de duas formas principais, o controle feito de forma direta, e impositiva, e o controle feito de forma indireta e sutil. Como exemplo de controle de forma indireta, citaram a forma pela qual a professora, por elas estudada, dirigia indiretamente o comportamento das crianças pré-escolares sob sua orientação. A professora dirigiu indiretamente o comportamento de uma criança dizendo *"Ih, tem um monte de gente que esqueceu de tirar a lancheira de cima da mesa..."*, quando apenas um menino não havia feito isto. Outras vezes, usava perguntas para induzir as ações das crianças. No presente estudo, são vários os exemplos em que as mães usam perguntas com este objetivo. Em certo momento, Md8 diz *"E agora que você vai usar mais? Não quer... a tinta?"* Cd8 olha, dá de ombros e pega o pincel, mostrando como a forma indireta pode ser eficaz. Verifica-se aqui, assim como Branco e Mettel sugeriram em seu trabalho,

que o controle indireto não é sinônimo de falta de controle, e que formas mais sutis de controlar, podem muitas vezes ser até mais eficientes em dirigir as ações do outro do que agir de maneira mais impositiva.

Branco e Mettel, entretanto, enfatizaram que as formas de controle indireto, para que se alcancem objetivos verdadeiramente educacionais que estejam além do mero controle de comportamento, precisam estar associadas a uma sintonia e sincronia de interesses entre a professora e seus alunos. Para se promover o desenvolvimento da criança, assim, é necessário que o adulto vá além do simples controle, e procure incentivar e estimular a criança a se desenvolver, motivando-a a ter iniciativa própria e a ser criativa. Segundo as autoras, *"uma das principais características da professora foi a sensibilidade que demonstrou na captação das disposições motivacionais das crianças. Daí emergiam o planejamento das atividades e toda uma série de estratégias capazes de resultar em instruções bem sucedidas e de criar novos interesses, estimulando a curiosidade das crianças"*. (pp. 230 - 231).

No caso das relações entre pais e filhos, vale lembrar o estudo longitudinal feito por Baumrind, citado na introdução (Baumrind, 1967, citado em Eisemberg e Mussen, 1989). Neste estudo, a autora mostra que existem basicamente três formas de interação entre os pais e a criança, que dão origem à formas de controle diferentes

ou diferentes padrões disciplinares: a forma autoritária, a forma "com autoridade" e a permissividade. Para a autora, os pais autoritários exercem um controle direto e impositivo, destituído de prazer, muitas vezes punindo a criança. Para esses pais, suas ordens devem ser cumpridas, elas não são discutidas com as crianças, e as crianças devem arcar com as conseqüências dos seus atos. Eles tentam inculcar valores convencionais, como respeito à autoridade, trabalho e tradição. Os pais com autoridade já agem de uma maneira bem diferente: eles exercem o controle de forma indireta e sutil, principalmente através da indução (mostrando às crianças as conseqüências dos seus atos), e da justificativa (do porquê das regras que eles estabelecem). Os pais com autoridade respeitam a independência e a personalidade de cada filho, ao mesmo tempo em que dirigem as atividades da criança na direção de uma maior responsabilidade, como por exemplo estimulando que estas participem das tarefas domésticas. Já os pais permissivos são inconsistentes e imprevisíveis, pois às vezes permitem às crianças fazerem o que quiserem, e às vezes não, levando à insegurança e a instabilidade dos filhos. Para a autora, a modalidade "com autoridade" seria a forma mais eficiente de educar e de promover a disciplina, assim como estimular comportamentos pró-sociais nas crianças, tais como responsabilidade social, amizade e cooperação.

No presente estudo, foi observado que as mães não alfabetizadas tinham a tendência de controlar os seus filhos de uma forma mais direta, mais impositiva, aproximando-se mais do estilo "autoritário" descrito por Baumrind. Formas de controle como segurar a mão da criança o tempo todo para pintar e desenhar (Md1), botar a régua na posição para a criança só traçar a linha onde a mãe achava certo (Md1 e Md2), e ir dizendo passo por passo tudo o que a criança tinha de fazer (Md4) foram observadas apenas entre essas mães, e não entre as mães alfabetizadas. Este controle quase que total e direto era, porém, feito de diferentes maneiras, com maior (Md1) ou menor (Md2) afeto e entendimento entre a mãe e a criança. Este padrão geral de controle direto foi encontrado em quatro das cinco díades de mães não alfabetizadas, porque Md3 foi uma exceção (como veremos adiante). As crianças filhas das mães não alfabetizadas, assim, ~~com a exceção de Cd3~~, mostraram-se muito inibidas e sem iniciativa própria para fazer a tarefa, sempre à espera de que a mãe dissesse ou mostrasse a elas o que deveria ser feito./

Md3 e Cd3 foram uma exceção porque nessa díade a mãe não encontrava espaço para interferir: Cd3 criava barreiras para ela (com a posição do corpo e com o próprio cabelo), não deixava a mãe mexer na cartolina, e não seguia as suas sugestões. Cd3 foi todo o tempo muito ativa e engajada na tarefa, usando diferentes materiais

e claramente rejeitando as tentativas de Md3 de intervir. Esse padrão diferente, porém, parece ter incomodado muito a mãe, pois esta diversas vezes tentou terminar a sessão, fazendo várias vezes comentários negativos a respeito do trabalho da menina, e assim desqualificando o que ela fazia (" [O dela] é o mais feio, não é?").

Ainda no grupo de mães não alfabetizadas, vale notar a maneira com que Md4 preparava o material para ser usado pela criança. A maneira como ela agia em relação à criança e ao material representou uma forma de controle direto, em que intervia de forma autoritária, arrancava o lápis da mão de Cd4, forçando a criança a pegar um outro. Dava ordens o tempo todo e ao desenhar passava o braço por cima do braço da criança.

Pouca verbalização e prolongados silêncios predominaram entre as mães analfabetas, principalmente Md2, que quando fazia uma intervenção, nada dizia: exprimia-se por gestos e apontava para o filho o material ou o lugar onde ele deveria desenhar. Cd2 olhava para a mãe à espera de alguma orientação sem falar nada. A mãe só falava se a criança permanecia longo tempo olhando e esperando por alguma orientação.

Md5 e Md2, por exemplo, praticamente nada verbalizaram durante a sessão, jamais fazendo qualquer tipo de pergunta à criança. Assim, predominaram silêncios demorados durante toda a sessão em ambos os

casos. Cd5 atuou de maneira semelhante a Cd2, muito dependente das orientações da mãe: quase sempre aguardava uma orientação, olhando para ela. Uma constante nestas duas díades foi a ausência de manifestações de prazer ou de desprazer, que se limitaram a apenas um caso de troca de sorrisos em uma e em outra díade. Quando ocorriam verbalizações estas se davam em tom de voz muito baixo, indicando, possivelmente, a insegurança e/ou desconforto da mãe e da criança na situação.

O sociólogo Bernstein (1983) procurou analisar a linguagem comumente utilizada por pessoas de classes diferentes. A linguagem utilizada por pessoas de classe trabalhadora (aqui poderíamos dizer, pessoas de baixa renda), era caracterizada por pouca e restrita verbalização, sendo por ele denominada como código restrito. É um tipo de linguagem com um conteúdo condensado e abreviado, que serve para descrever e não para explicar a experiência individual de uma pessoa para a outra. Sendo assim, os gestos, as expressões faciais, a troca de olhares contém significados complexos: *"Na relação lingüística entre a mãe de classe social baixa e o filho há pouca pressão no sentido de que a criança verbalize de uma maneira que sinalize e simbolize sua experiência que é única."* (Bernstein, 1983, p. 135).

A forma de controle das mães alfabetizadas, por outro lado, foi do tipo sutil e indireto, mais aproximando-se do que Bernstein classifica como código elaborado. Em princípio, houve muitas trocas de verbalização, com ocorrência freqüente de negociações verbais e uso, por parte das crianças, de verbalização para descrever ou refletir as suas próprias ações. O clima afetivo de descontração, com trocas de sorrisos freqüentes, foi muitas vezes observado entre essas díades. Md7, por exemplo, dirigia muito as ações de Cd7 no início, porém com o transcorrer da sessão, Cd7 passou a agir por conta própria, demonstrando entusiasmo com isto, e a mãe acompanhando esta mudança. As vezes em que Md7 interferiu, sorria e criava um clima amistoso, perguntando ao invés de ordenar diretamente. Um exemplo típico ocorreu quando Cd7 colocara um pedaço de isopor no "céu" do desenho. Md7, então, perguntou "Vai botar aonde? Foi pro céu?"; mãe e criança acharam graça, e Md7, aproveitando esse clima, indicou o lugar para colocar o isopor: "Aqui ó, na parte de baixo!".

A maneira de Md8 agir na situação parecia ter o objetivo de levar a filha a decidir por si mesma que conduta adotar. Para isso, Md8 controlava as ações da criança de maneira indireta, através principalmente de sugestões: "E aí, você quer fazer mais alguma coisa?"; "O lá, o papel, não foi usado, tem flores, você quer? Faz alguma coisa, o papel lá!"...Você é que sabe, pode

pintar a casa também...você é que escolhe!". Em vários momentos Md8 levava a criança a assumir a iniciativa, estimulando-a a produzir coisas originais e criativa.

Observando a fala de Cd8, vemos que a menina empregou um tipo de fala egocêntrica: "*Por que eu não corto um quadradinho assim, igual aqui?*"; "*Então, que que eu prego nessa porta aqui, hein?*", complementando em seguida "*Uma canetinha!*". Vygotsky (1994b) afirma que a linguagem inicial da criança é de natureza social e que esta evolui para uma fala egocêntrica que corresponde (tem a mesma função) à fala interior dos adultos. Este tipo de fala emerge quando a criança passa a transferir formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores, o que vem a dar origem ao próprio pensamento. Neste sentido, ao interagir verbalmente com a criança e ao estimulá-la para que utilize a linguagem de diferentes maneiras, o adulto (no caso a mãe) estaria contribuindo para o desenvolvimento não apenas social mas também cognitivo da criança.

Md9 e Cd9 compuseram uma díade onde houve muita negociação verbal. É importante lembrar que Cd9 foi a criança que mais demonstrou comportamentos de oposição (pela análise quantitativa), sem que isto, no entanto, significasse a presença de contínuo ou difícil conflito entre ela e a mãe. Na verdade, houve muito diálogo entre a mãe e a criança, onde a mãe estimulava a sua

curiosidade. Também houve momentos em que Cd9 demonstrava grande independência e iniciativa dirigindo o próprio comportamento da mãe. Por exemplo, elas estavam colocando graminha verde no desenho das árvores quando a mãe sugeriu *"Essa mesma cor!"*. Cd9, então, disse *"Eu sei, mas lá fora tem também essa cor aqui, igual essa cor aqui com essa"*. Entregou a graminha de outra tonalidade para a mãe, disse em seguida *"Toma!"*, e a mãe acatou a decisão da criança.

Muitas vezes indicadores paralinguísticos, como o tom de voz empregado pela mãe, parecem ter tido um papel importante, deixando a criança à vontade para ignorar a sugestão da mãe e fazer outra coisa diferente. Isto ocorreu na díade 10, onde a mãe deixava a criança agir como preferia, e depois interferia para ampliar a atuação da criança. A mãe consultava freqüentemente a criança (Md10: *"Acabou?"*, Cd10: faz que sim com a cabeça, Md10: *"Não vai fazer uma janela aqui?"*, Cd10; *"Vou!"*, Cd10: *"Então faz!"*). Os comportamentos da dupla eram co-regulados (Fogel, 1993) o tempo todo, possibilitando, assim, a co-construção do significado (Valsiner, 1994) e a progressiva transferência de responsabilidade (Rogoff, 1990). Md10 expressou, em sentido figurado, a sua tendência em ampliar a atuação do filho quando disse, de forma gentil, *"Acho muito pequenininho (referindo-se à casa de Cd10), tem muito espaço!"*.

O destaque para o papel ativo da criança pode ser observado nas díades alfabetizadas quando, muitas vezes, a criança forçava o adulto a aceitar seus interesses e a sua competência para agir além do que as mães julgavam que fossem capazes. Na tentativa de ampliar sua atuação, por exemplo, Cd10 pegou um tubo de cola e foi impedido por Md10. Cd10 indicou a Md10 que ele tinha conhecimento para desempenhar bem a tarefa, Md10 perguntou "Quer passar cola aqui?", aceitando, enfim, a iniciativa da criança em trabalhar com a cola. Um outro exemplo foi quando Cd7 tentou recortar o desenho com a tesoura, e foi impedida pela mãe. No final da sessão, tentou outra vez realizar a mesma ação, insistindo em seu objetivo de usar a tesoura. Nesse caso, porém, a mãe não permitiu.

Nas díades com mães alfabetizadas, com exceção da díade 6, foi possível detectar vários exemplos de respeito ao ritmo e a competência da criança por parte da mãe, assim como exemplos de cooperação entre a mãe e a criança. Em geral, os padrões de interação apresentados por essas díades sugerem o que Rogoff chama de transferência de responsabilidade, onde a mãe vai apoiando e sugerindo, ao mesmo tempo em que estimula a criança e deixa que esta tome a decisão final, ou seja, a criança vai pouco a pouco se responsabilizando por suas próprias ações na realização da tarefa (Rogoff, 1990)

Pelo menos uma díade do grupo das alfabetizadas (Md6), entretanto, serviu para ensinar que toda generalização é perigosa. Md6, ao contrário das outras mães, inibiu a criança ao longo da sessão por sua ambivalência e ansiedade, expressas de diferentes maneiras. Sorria ao fazer comentários depreciativos sobre o desempenho de Cd6, não interferia diretamente mas se colocava tão próxima à criança que tolhia as ações de Cd6. Mesmo não exercendo uma intervenção direta, a maneira como a mãe se posicionou durante toda a sessão levou à marcante diferença em termos do padrão interativo apresentado pela díade em contraste com as demais díades com mães alfabetizadas. O comportamento de Md6 ilustrava ambivalência e ansiedade, sugerindo como tais ações podem implicar na dependência da criança e em um possível sentimento, por parte de ambas, de incompetência.

As interações exibidas nesta dupla caracterizaram-se mais como batalhas de relacionamento do que como um esforço de cooperação para a realização da tarefa. Em determinado momento, Md6 culpou Cd6 pelo seu "pobre" desempenho. Logo no início, perguntou para a pesquisadora *"E se ele não fizer?"*, com relação à tarefa. *"Acho que ele não tem muita idéia não!"*, continuou, e quando Cd6 perguntou qual era a cor do telhado, Md6 exibiu um riso que indicava crítica e/ou desaprovação.

Os comportamentos de Md6 podem ter sido provocados por sua ansiedade diante do contexto da tarefa, indicada por frases como *"Ah, eu mesma não tenho muita imaginação pra desenho, não!"* . O sentimento de incompetência da mãe pode, por sua vez, gerar insegurança e baixa auto-estima na criança. Entretanto, afirmar que Cd6 apresenta tais problemas extrapola os dados limitados ao presente estudo, sendo aqui nosso objetivo apenas levantar possíveis conseqüências da repetição de padrões como este em outras situações ou contextos.

A ansiedade apresentada por Md6 e também pelas mães analfabetas que participaram do presente estudo merece ser especialmente analisada. No caso das mães analfabetas, por exemplo, Md1 considerou a tarefa terminada em apenas 7 minutos de sessão, enquanto que Md3 tentava fazer com que Cd3 terminasse a tarefa antes do tempo estipulado. Md3 só conseguiu relaxar, com um sorriso, após o término da sessão. Segundo suas palavras (*"Não tô fazendo nada, não tenho cabeça prá isso"*) e sua linguagem corporal, Md3 dava a impressão de se sentir em uma situação de teste. Md4 expressou seu mal-estar dizendo *"Sua irmã [da criança] é que sabe fazer muita coisa. Sua mãe não sabe nada. Tem só vontade!"*, e durante toda a sessão apressou Cd4 para terminar logo.

A ansiedade pode ser entendida pelo fato dessas mães terem se deparado com a realização de uma tarefa que exigiu o uso do lápis e papel, lembrando uma situação

escolar, não familiar para essas mães. Além disso, é preciso lembrar que as sessões foram realizadas no prédio da pré-escola onde as crianças estudavam. A pouca familiaridade com o ambiente (educacional) e com a tarefa (escolar), ambos não fazendo parte da experiência de vida delas, parece ter levado a uma insegurança, exemplificada por Md3 quando perguntou à pesquisadora "O dela [desenho] foi o mais feio, não foi?". Talvez verbalizações como esta indiquem que elas não foram competentes em ajudar a criança, conforme sugerido nas instruções, sendo, portanto, uma referência indireta à sua própria atuação.

Talvez o mesmo raciocínio se aplique no caso de Md6, que não era analfabeta mas também sinalizava insegurança. Essas mães, às vezes, pareciam indicar que acreditavam na existência de uma maneira correta de se fazer o desenho da casa. Como talvez se sentissem incompetentes (elas e suas crianças) para chegar ao resultado imaginado, baseadas na idéia de que havia a maneira certa ou errada de se fazer a casinha, ou tentavam conduzir todas as ações da criança para fazer o "melhor" possível (o que resultou em maior ocorrência de intervenção direta), ou então não apoiaram as crianças para fazer do seu próprio jeito. Em ambos os casos, talvez, julgavam-se incapazes para realizar bem a tarefa.

As mães alfabetizadas, por outro lado, pareciam saber que o desenvolvimento nos anos pré-escolares acontece através da relação lúdica e criativa da criança com objetos, pessoas, com o próprio corpo, e com o ambiente em geral. Pareciam ter conhecimento de que era importante para as crianças (e que era esperado, na situação da própria pesquisa) que elas participassem por elas mesmas, criando, cada qual a seu modo, a tarefa proposta.

O estudo de Damast e col. (1996), citado no capítulo 4, comparou mães de classe média com conhecimentos diferentes acerca do papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança. Os autores concluíram que as mães com maiores conhecimentos agiam com maior competência porque tinham uma atitude mais sensível que levava em conta, a cada episódio, as necessidades da criança (isto ao contrário, do que se poderia esperar, ou seja, que elas propusessem brincadeiras mais sofisticadas). O mesmo parece ter sido aqui observado, em relação a quatro das cinco mães alfabetizadas que participaram do estudo. Md9, por exemplo, procurou trazer para a relação com Cd9 informações que ajudassem a criança a completar a tarefa, mantendo seu interesse através da lembrança de um desenho de Saci Pererê que a criança havia feito na sala de aula.

Em uma pesquisa encomendada pelo MEC com o objetivo de determinar linhas para investimentos visando

beneficiar o ensino primário no Nordeste (Fulles, Dellagnelo, Strath, Bastos, Maia, Matos, Portela e Vieira, 1997) os autores investigaram as condições de ensino e aprendizagem em escolas de primeiro grau situadas na Bahia e no Ceará. Entre os vários objetivos da pesquisa, americanos e brasileiros, trabalhando conjuntamente, entrevistaram 1.925 crianças com idade média de 9,5 anos. As informações recolhidas eram sobre os pais, o ambiente doméstico, a ocupação profissional dos pais, e o grau de escolaridade do pai e da mãe. Recolheram informações sobre a condição de trabalho das crianças, e quantidade de faltas à escola, dentre outras. Por fim, aplicaram um teste nas crianças, o *ELE* (*Early Literacy Exam*).

Os dados obtidos informaram sobre a influência do ambiente doméstico, das características dos pais e do sexo da criança nos níveis de aptidões para leitura. A ocupação dos pais não influenciou nos resultados e o pesquisador considerou "surpreendente" o fato de que as crianças cujos pais viviam em casa, tiveram pior desempenho do que aquelas cujos pais eram ausentes.

O resultado que mais nos interessa aqui, no entanto, foi que o nível de escolaridade das mães, segundo os autores, era um fator de influência muito importante para explicar o desempenho inicial das crianças. Os alunos filhos de mães com 1º grau completo, tiveram quatro pontos acima da média no ELE, e as crianças de

mães com quatro anos de escolaridade alcançaram três pontos acima da média. O efeito da escolaridade das mães era maior para meninas do que para os meninos. Os autores acreditam que talvez isto seja devido às meninas conviverem mais tempo com as mães, tendo melhores condições de tirar maior proveito dos conhecimentos maternos. Os dados encontrados no presente trabalho, portanto, sugeriram a existência de tendências gerais nos padrões interativos mãe-criança em relação ao nível de escolaridade da mãe.

Branco (1989), estudando interações na pré-escola, deixou clara a importância da estrutura das atividades e da atitude da professora para determinar a natureza das interações observadas na sala de aula. Em nosso caso, interessava ver como as mães, com escolaridades diferentes, estariam, mediante a sua intervenção, propiciando ou dificultando a criança fazer tarefas relacionadas ao contexto escolar, e desenvolver habilidades. O que verificamos foi que a atividade e o ambiente parecem ter regulado grande parte das ações das mães e crianças, sendo preciso analisar o papel do contexto no caso.

O contexto escolhido, de uma tarefa estruturada relacionada a tema e materiais típicos da pré-escola, foi adequado para avaliar a competência de mães com diferentes níveis de escolaridade na situação específica que foi estudada. Os resultados encontrados sugerem que

mães alfabetizadas parecem ter mais recursos para lidar com esta situação de maneira mais satisfatória, estimulando o desenvolvimento, a criatividade e a autonomia das crianças. Ou seja, parecem estar em melhores condições para ajudarem os seus filhos nas tarefas acadêmicas. /

Entretanto, é importante lembrar, como dissemos na Introdução (Bronfenbrenner, 1989; Cole, 1992; Valsiner, 1989, 1994), que o contexto tem um papel fundamental para o desenvolvimento humano, tendo grande influência sobre os tipos de interação entre as pessoas. Isto significa que as mesmas pessoas interagindo em um outro ambiente, e com outra tarefa, possivelmente apresentariam padrões de interação bastante diferentes. Não se pode, portanto, concluir que os padrões observados para cada uma das dez díades mãe-criança que participaram do estudo sejam os mesmos em outras situações ou contextos diferentes daquele que foi aqui estudado. E mesmo para o contexto acadêmico, os dados não podem ser generalizados, mas apenas apontam, como antes justificamos, para tendências, processos e padrões que precisam sempre ser investigados em outras situações.

/ É importante destacar que toda generalização é perigosa, existindo a necessidade de se considerar a complexidade envolvida nas interações humanas. / Esta questão foi analisada e discutida McDermott (1977),

quando ele, indagando sobre as causas da existência de problemas e dificuldades nas salas de aula, enfatizou o papel da relação entre o professor e os alunos como sendo um ponto essencial para o sucesso da aprendizagem. Ele mostrou, por exemplo, que professores autoritários podiam, sim, ser bem sucedidos, dependendo do contexto histórico-cultural em que a escola se inseria. Em um estudo etnográfico do ambiente escolar feito em uma comunidade na Pensilvânia, E.U.A., ele revelou que o sucesso dos alunos de uma escola local aparentemente contrariava toda expectativa de uma pedagogia tradicional: os professores não tinham formação acadêmica muito boa, as crianças tinham de ser ensinadas na língua inglesa (enquanto cresceram falando a língua germânica), e os professores eram muito autoritários. Acontece, porém, que na comunidade, que era coesa e integrada, além de valores de solidariedade e união, as crianças eram educadas sob um regime autoritário, com comandos e controle direto. Os seus desempenhos na escola, no entanto, superavam a média obtido por outras crianças. McDermott argumenta que tal fato, provavelmente, seja devido ao ambiente escolar estar em sintonia com o ambiente em que as crianças cresceram, onde os líderes da comunidade eram autoritários, e a figura do professor muito valorizada. Porém o mais importante, segundo o autor, é que esses professores tinham com as crianças uma relação estruturada no afeto,

uma relação que McDermott chamou de "relação de confiança", a qual fundamentava comandos e instruções, transformando as ordens na maneira mais sensata de organizar as atividades e a vida diária dos alunos na sala de aula.

Os dados e a discussão trazidos por McDermott (1977) são muito importantes porque mostram, assim, que não existem estilos ou padrões de interação que necessariamente conduzam ao desenvolvimento, mas o que verdadeiramente importa é a qualidade da relação entre o adulto e a criança. Daí, maior simetria ou assimetria, maior diretividade ou menor diretividade, o que faz mesmo a diferença é a relação de "confiança" do adulto com a criança, ajudando a mesma a acreditar em si e na sua capacidade de se desenvolver, sentindo afeto e segurança diante das tarefas que deve realizar.

Em geral, parece que isto é mais fácil de acontecer quando o adulto tem uma abordagem menos autoritária (como foi o caso da maioria das mães alfabetizadas no estudo), mas isso não quer dizer que não seja possível que mães, que tenham um outro estilo diferente, sejam capazes de estimular e apoiar o desenvolvimento das capacidades dos filhos. Se existir a relação de confiança, a criança pode se desenvolver muito bem. Além disso, temos de lembrar que a criança, ela é ativa no seu desenvolvimento (ver os princípios do co-construtivismo no Capítulo 1), e que portanto ela pode

resistir à interferência da mãe e também progredir. A Cd3, cuja mãe era analfabeta, e que várias vezes demonstrou oposição às interferências e mesmo a observação da mãe do seu trabalho, pode ser um exemplo de como a criança pode encontrar maneiras de superar a falta de apoio ou dificuldades por si mesma. Não se pode esquecer, porém, que todos esses padrões são interativos, e nunca se pode olhar somente para um lado da interação, o lado da criança ou o lado da mãe, separadamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, adotando uma perspectiva sistêmica (Bronfenbrenner, 1989) e co-constitutivista (Valsiner, 1994) como contexto geral para análise, representou a nosso ver um passo na direção de detalhar como se apresentam os padrões de interação mãe-criança em sua variedade, trazendo e discutindo algumas idéias de como estes padrões podem se relacionar com o desenvolvimento da criança.

A análise qualitativa permitiu identificar diferentes padrões nas interações das mães com as crianças. Somente a análise quantitativa, baseada nas categorias, não seria suficiente para mostrar esses padrões, os quais podem ter efeitos diferentes sobre o

desenvolvimento infantil, uns estimulando mais a participação ativa e criativa da criança e outros inibindo, restringindo e gerando inseguranças, não favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

A questão inevitável que se coloca sobre como seria um padrão ideal de interação mãe-criança, entretanto, deve ser transportada ao nível da qualidade das relações que caracterizam as mais diversas interações entre a mãe e a criança no seu dia a dia. Além disso, o conjunto das interações em que as pessoas estão envolvidas nos variados contextos (ver visão sistêmica de Bronfenbrenner, 1989) tornam ainda mais complexa e difícil a tentativa de prever os efeitos desta ou daquela interação específica. A pesquisa deixou claro que os padrões encontrados ocorrem no contexto específico que foi aqui estudado, e que na história relacional de cada uma das díades mãe-criança podem existir outros tipos de similaridades e diferenças nos dois grupos de mães (alfabetizadas e analfabetas). O que é importante é que a relação entre mãe e criança seja uma relação de qualidade, com respeito e confiança de ambas as partes, levando a uma auto-estima positiva e a um sentimento de competência, tão fundamental para a motivação para aprender e se desenvolver em todos os sentidos.

Como sugestão para estudos futuros, consideramos interessante fazer entrevistas com as mães, e mesmo com os pais, procurando explorar mais dados dos microsistemas em que vivem as crianças. Outra possibilidade seria, além de se estudar as interações que ocorrem em outras situações estruturadas como a que utilizamos, e que foi satisfatória para os objetivos do presente trabalho, observar as interações mãe-criança em ambiente natural. Certamente novos padrões surgiriam, ajudando a melhor compreender a influência do grau de escolaridade das mães sobre os padrões interativos.

Como sugestão para as pré-escolas, escolas, e serviços de assistência e orientação em geral - que envolvem uma clientela de crianças e mães e se interessam em encontrar uma maneira mais eficaz de melhorar a aprendizagem e a saúde mental das crianças - julgamos importante que seja dada uma orientação para as mães em geral quanto aos objetivos da educação infantil. Orientação que substitua a noção de certo e errado pela noção de respeito e co-construção da autoconfiança e da confiança mútua como base para a verdadeira competência, com a valorização da participação da própria mãe como recurso de apoio ao trabalho da professora.

A relação família-escola deve, portanto, ser vista como uma troca de influências muito importante no desenvolvimento da criança. A proposta de alfabetização para as mães analfabetas deve ser uma conduta a ser

tomada, mas o papel da escola pode ser, também, o de mediador das relações mãe-criança, através de reuniões com pais onde seja possível discutir a relevância do apoio da família para promover o desenvolvimento infantil. Tais atividades de aproximação com a família da criança (como reuniões etc) podem contribuir para esclarecer como se dá o desenvolvimento infantil, os objetivos da escola e as formas de participação da família, e os recursos que existem à sua disposição. Tais atividades poderão, assim, diminuir a ansiedade das mães ao ajudarem os filhos nas tarefas escolares, orientando-as para em primeiro lugar valorizarem a si mesmas e a seus filhos, acreditando que o desenvolvimento humano (da criança e também do adulto) pode, de fato, ocorrer quando todos se dispõem a contribuir para que ele de fato ocorra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, J. & Marcelli, D. (1986). **Manual de Psicopatologia Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ballion, M., Bandelot, O., Bréauté, M., Rayna, S. & Stambak, M. (1991). Dans les crèches et les jardins d'enfants, interactions sociales et construction des connaissances. Em M. Hardy, F. Platone et M. Stambak (Orgs), **Naissance d'une pédagogie interactive** (pp.21-37). Paris: ESF éditeur.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental Psychology: On the dynamics between growth and decline. **Developmental Psychology**, 23 (5), 611-626.
- Batista, C.G. (1989). **Mães e crianças brincando: um estudo de influências recíprocas**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Batista, C.G. (1996). Observação do comportamento. Em: L. Pasquali (Org.), **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**, (pp.263-303) Brasília: Labpam e INEP.
- Berenstein, I. (1984). **Família e enfermidade mental**. Buenos Aires: Paidós.
- Bernstein, B. (1983). Estrutura social, linguagem e aprendizagem. Em: M.H.S. Patto (Org.), **Introdução à**

- Psicologia Escolar** (pp. 129-150). São Paulo:
T.A. Queiroz Editor.
- Bowlby, J. (1969). **Attachment and loss: Vol. 1. Attachment**. New York: Basic Books.
- Branco, A.U. (1987). A relação mãe-criança: considerações sobre a ontogênese da "natureza" social do ser humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 3(3), 197-302.
- 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, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Branco, A.U. (1996). **Metacommunication processes in child-child interactions: Theoretical and methodological issues**. Trabalho apresentado na IInd Conference for Socio-Cultural Research: Vygotsky-Piaget, setembro, Genebra, Suíça.
- Branco, A.U. & Mettel, T.P.L. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 11(1), 13-22.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1992). **Development of convergence and divergence in joint actions of preschool children within structured social contexts**. Trabalho apresentado no 25th International Congress of Psychology, julho, Bruxelas, Bélgica.

- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal-orientation in social interactions. **Psychology and Developing Societies**, 9 (1), 35-64.
- Bronfenbrenner, U. (1979). **The Ecology of human development: Experiments by nature and design**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. **Annals of Child Development**, 6, 185-246.
- Bruner, J.S & Bornstein, M.H. (1989). On interaction. Em M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Orgs.), **Interaction in human development** (pp.1-13). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chao, R.K. (1996). Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 27 (4), 403-423.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em: M. Bornstein & M. Lamb (Org.), **Developmental Psychology** (pp.731-787). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Damast, A.M., Tamis-LeMonda, C.S. & Bornstein, M.H. (1996). Mother-child play: sequential interactions and the relations between maternal beliefs and behaviors. **Child Development**, 67, 1752-1766.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). **The roots of prosocial behavior in children**. Cambridge: Cambridge University Press.

- Elder, G.H. Jr., & Caspi, A. (1988). Human development and social change: An emerging perspective on the life course. Em: N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Orgs.), **Persons in context** (pp. 77-95). New York: Cambridge University Press.
- Fogel, A. (1993). **Developing through relationships: Origins of communication, self and culture**. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ford, D.H & Lerner, R.M. (1992). **Developmental systems theory**. Londres: Sage Publications.
- Freund, L.S. (1990). Maternal regulation of children's problem-solving behavior and its impact on children's performance. **Child Development**, 61, 113-126.
- Fuller, B., Dellagnelo, L., Strath, A., Bastos, E.S.B., Maia, M.H., Matos, K.S.L., Portela, A.L. & Vieira, S.L. (1997). **How to raise children's early literacy? The influence of family, teacher, and classroom in Northeast Brazil**. Banco Mundial e Ministério da Educação e Desporto.
- Gaskins, S., Miller, P. J. & Corsaro, W.A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. Em W.A. Corsaro & P.J. Miller (Orgs.), **Interpretive approaches to children's socialization** (pp. 5-23). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Goodnow, J.J. (1988). Parent's ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social Psychology. **Child Development**, **59**, 286-320.
- Harkness, S. & Super, C. (1995). Culture and parenting. Em: M. H. Bornstein (Org.), **Handbook of parenting**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinde, R.A. (1976). On describing relationships. **J. Child Psychology and Psychiatry**, **17**, pp.1-19.
- Hinde, R.A. (1979). **Towards understanding relationships**. Londres: Academic Press.
- Holden, G.W. & West, M.J. (1989). Proximate regulation by mothers: A demonstration of how differing styles affect young children's behavior. **Child Development**, **60**, 64-69.
- Hoshi, M., Seto, J., Kuriyama, Y., Hasumi, M., Hatano, E. & Maekava, K. (1996). **Mother's teaching of pretence in joint play with 12-36 month old children**. Trabalho apresentado na XIV th Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development, agosto, Quebec City, Canada.
- Kanner, L. (1972). **Child Psychiatry** (4th Ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Kindermann, T., & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em J. Valsiner (Org.), **Child development in cultural context** (pp.13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.

- Kohn, M.L. (1969). **Class and conformity: A study of values**. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohn, M.L. & Slomczynski, K.M. (1990). **Social structure and self-direction: A comparative analysis of the United States and Poland**. Oxford: Basil Blackwell.
- Laosa, L.M. (1978). Maternal teaching strategies in Chicano families of varied educational and socioeconomic levels. **Child Development**, **49**, 1129-1135.
- Lerner, R.M. (1989). Developmental contextualism and the life-span view of person-context interaction. Em M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Orgs.), **Interaction in human development** (pp.217-239). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, J.V. (1993). The influence of child temperamental characteristics on parent behaviors. Em: T. Luster & L. Okagaki (Orgs.), **Parenting: An ecological perspective** (pp.101-119). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, M. (1995). **Tratado de psiquiatria da infância e adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luster, T., Rhoades, K., & Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. **Journal of Marriage and the Family**, **51**, 139-147.

- McDermott, R.P.(1977). Social relations as contexts for learning in schools. **Harvard Educational Review**, 47, 198-213.
- Melo, C.S.(1996). **Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em contexto de baixa renda**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Murphey, D.A.(1992). Constructing the child: Relations between parent's beliefs and child outcomes. **Developmental Review**, 12, 199-232.
- Packer, M.J. & Scott, B. (1992). The hermeneutic investigations of peer relations. Em: L.T. Wionegar & J. Valsiner (Orgs.), **Children's development within social context. Vol 2: Research and methodology**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piccinini, C.A.(1981). **Atitudes e práticas educativas maternas: elaboração de instrumento e estudo correlacional**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rogoff, B.(1990). **Apprenticeship in thinking**. New York: Oxford University Press.
- Schaffer, H.R. (1984). **The child's entry into a social world**. Londres: Academic Press.
- Simon, F.B., Stierlin, H. , Wynne, L.C. , (1984). **Vocabulário de terapia familiar**. Buenos Aires: Gedisa, Editorial.

- Stambak, M. & Sinclair, H. (1993). **Pretend play among 3-years-olds**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tudge, J. & Putnam, S. (1993). **The everyday experiences of North American preschoolers in two cultural communities: A cross-disciplinary and cross-level analysis**. Trabalho apresentado na XII Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development, julho, Recife, Brazil.
- Valsiner, J. (1987). **Culture and the development of children's action**. Chichester, England: Wiley.
- Valsiner, J. (1989). **Human development and culture**. Massachusetts: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1991). 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**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valsiner, J. (1994). Culture and human development: A co-constructionist perspective. Em P. van Geert, L.P. Mos & W.J. Baker (Orgs.), **Annals of Theoretical Psychology** (pp.247-298). New York: Plenum.
- Valsiner, J. (1995). **Promises and pitfalls of the co-construtivist perspective in the study of socialization**. Manuscrito apresentado no curso de

pós-graduação em Psicologia da Universidade de Brasília-"Processos de socialização na Infância".

- Valsiner, J. (1997). **Culture and the development of children's actions**. 2nd. Ed. New York: Wiley.
- Valsiner, J., Branco, A.U., Dantas, C.M. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. Em J.E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), **Parenting and children's internalization of values** (pp. 283-304). Nova York: John Wiley.
- Vygotsky, L. (1994a). The problem of the environment. Em: R. Van der Veer & J. Valsiner (Orgs.), **The Vygotsky reader** (pp.338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.
- Vygotsky, L.S. (1994b). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (1985). **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whiting, B.B & Edwards, C.P. (1988). **Children of different worlds**. Massachusetts: Harvard University Press.
- Winegar, L.T. (1989). **Social interaction and the development of children's understanding**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Winegar, L.T. & Valsiner, J. (1992). **Children's development within social context**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 17, 89-100.

ANEXOS

ANEXO 1

Modelo de Entrevista com as Mães.

No da Entrevista : ____ Data: _____

Nome da Criança : _____

Data de Nascimento : _____ Idade: _____

Cidade onde nasceu: _____

Nome da Mãe : _____

Idade da mãe: _____

grau de parentesco	idade	instrução	ocupação

No. total de pessoas que residem no local: _____

Caso o pai não resida junto , como é o contato com o mesmo?

Há quanto tempo a criança está frequentando a escola?

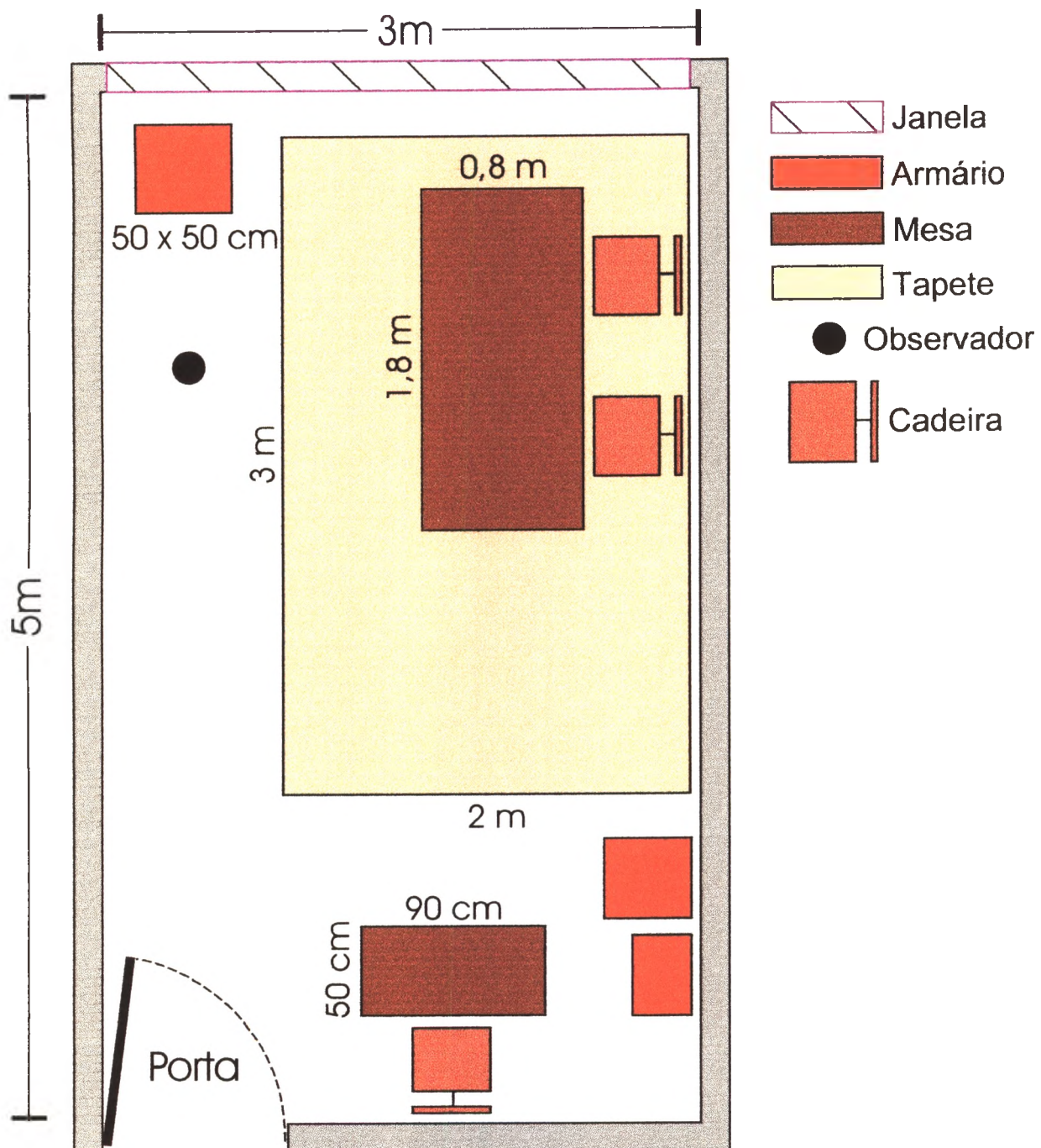
Endereço: _____

Casa própria: sim não Tempo de Res: _____

Procedência: _____

ANEXO 2

Planta Baixa da Sala de Observação



ANEXO 3

Material Utilizado nas Sessões de Observação



ANEXO 4**Definição das Sub-Categorias Referentes às Ações da Mãe****INTERVENÇÃO DIRETA****Ordenar (Or)**

Emitir comandos, referindo-se à ações genéricas ou específicas e incluindo aqueles referentes à proibição, com o verbo na voz imperativa , exigindo que o outro se comporte de um determinado modo ou que execute alguma tarefa ou que use determinado material. Exemplo:

"cola lá". "anda rápido!".

Quando o comando referir-se à proibição, será registrado (p) no espaço correspondente.

Segurar mão (SM)

Colocar a mão sobre a mão da criança, fletindo os dedos e provocando a preensão de sua mão. Uma vez a mão da criança apreendida, deslocá-la no sentido de executar a tarefa.

Estruturar ação (EA)

Delimitar o espaço destinado à execução da tarefa utilizando instrumento de medida ou a própria mão, indicando à criança qual a ação a executar. Excetua-se

os casos em que orienta a criança verbalmente (ordena, sugere, corrige, etc.) sobre o que fazer. Exemplos:

- mãe segura régua e faz a criança traçar uma reta do cm5 ao cm0.

- mãe passa o dedo indicador no terço inferior da cartolina, indicando onde a criança deve colocar a grama.

Dar modelo (DM)

Executar a tarefa orientando à criança que reproduza a ação da mesma maneira. Exemplo:

- mãe corta o canudo e cola no desenho para fazer uma perna e solicita que a criança faça a outra perna.

Corrigir (Co)

Emitir verbalizações ou ações visando a supressão de erros, defeitos ou deficiências na execução de tarefas pela criança, incluindo ou não explicações. Exemplos:

"faz maior". "É para fazer com lápis"

Aprovar (Ap)

Emitir verbalizações ou ações que expressam aprovação, admiração ou enaltecimento de determinada atuação da criança em relação à tarefa. Exemplos:

- "Muito bem"!

- "Esta casa está ficando bonita"

Sugerir (Su)

Insinuar, propor e/ou fornecer informações de forma interrogativa ou utilizando o verbo em tempos de vozes excetuando a voz imperativa, visando auxiliar e/ou influir na decisão do outro, dando à criança alternativa específica de atuação frente a tarefa e/ou materiais a serem utilizados. Exemplo: "voce sabe o nome das cores, não sabe?"

"O que a casa tem? Tem janela? Porta?"

"vamos fazer um gramado aqui?"

"voce quer usar os papeis ou quer a tinta?"

Perguntar (Pe)

Verbalizações em forma interrogativa a respeito da tarefa e/ou determinada atuação da criança frente a tarefa, excluindo perguntas relativas à outras categorias. Inclui questões gerais, que não sugerem qualquer alternativa de ação específica. Exemplos:

- "O que voce está fazendo?"

- "Acabou"?

- " e o telhado vai ficar assim mesmo?"

Justificar (Ju)

Verbalizações que seguem uma ordem, sugestão ou pergunta, com exceção da correção, onde a mãe dá a razão

de seu comportamento ou oferece o porquê de critérios ou instruções, Exemplos:

- "... por causa que aqui é branco".

- "...pinta direitinho se não vão dizer que casa mais feia esse menino fez

Preparar Material (PM)

Estando a mãe e criança em contato com os materiais: selecionar o tipo de material/colocar o material à disposição da criança/ oferecer o material à criança/ preparar e/ou organizar o material, propiciando sua utilização pela criança, verbalizando ou não. Exemplo:

- mãe mistura água na tinta e oferece para a criança.

Diade: _____
 Data: ____/____/____ hrs ____ hrs Tempo total: _____

Protocolo de Observação

	Mãe											Criança				Observações				
	Participação Interativa											P.diret	Outras							
	Inteვენção direta				Feedback			Apoio					Comentário	Observar	Executar tarefa		Pedir orient/ajud	Mostrar tarefa	Dem. opos. ativa	
Ordenar	Segurar mão	Estruturar ação	Dar modelo	Corrigir	Aprovar	Sugerir	Perguntar	Justificar	Preparar materia											
0-15																				
16-30																				
31-45																				
46-1'00																				
1'01-1'15																				
1'16-1'30																				
1'31-1'45																				
1'46-2'00																				
2'01-2'15																				
2'16-2'30																				
2'31-2'45																				
2'46-3'00																				
3'01-3'15																				
3'16-3'30																				
3'31-3'45																				
3'46-4'00																				
4'01-4'15																				
4'16-4'30																				
4'31-4'45																				
4'46-5'00																				
5'01-5'15																				
5'16-5'30																				
5'31-5'45																				
5'46-6'00																				
6'01-6'15																				
6'16-6'30																				
6'31-6'45																				

Protocolo de Observação A

ANEXO 5

ANEXO 8

-Díade Mãe-Criança na Sessão de Observação-

