

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

Kelly Jessie Queiroz Penafiel

**LETRAMENTOS COMO ATIVIDADES HUMANAS: uma investigação sobre a
construção de sentidos e significados**

Belo Horizonte
2023

Kelly Jessie Queiroz Penafiel

**LETRAMENTOS COMO ATIVIDADES HUMANAS: uma investigação sobre a
construção de sentidos e significados**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFMG) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Titular Maria de Fátima Cardoso Gomes

Belo Horizonte
2023

P397I
T

Penafiel, Kelly Jessie Queiroz, 1987-

Letramentos como atividades humanas [manuscrito] : uma investigação sobre a construção de sentidos e significados / Kelly Jessie Queiroz Penafiel. - Belo Horizonte, 2023.

318 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.

Bibliografia: f. 297-316.

Anexos: f. 317-318.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses.
3. Letramento -- Teses. 4. Psicologia educacional -- Teses.
5. Berçários -- Aspectos educacionais -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso, 1955-.

III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

LETRAMENTOS COMO ATIVIDADES HUMANAS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, especificamente, na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação; e submetida à avaliação da banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes - Orientadora
Faculdade de Educação – UFMG

Profa. Dra. Maíra Tomayno de Melo Dias
Faculdade de Educação – PUC/MG

Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Departamento de Psicologia – UNIR

Profa. Dra. Mônica Correia Baptista
Faculdade de Educação – UFMG

Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves
Faculdade de Educação – UFMG

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira
Faculdade de Educação - UFMG
Suplente

Profa. Dra. Elenice de Brito Teixeira Silva
Faculdade da Educação – UNEB/GUANAMBI
Suplente



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

LETRAMENTOS COMO ATIVIDADES HUMANAS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

KELLY JESSIE QUEIROZ PENAFIEL

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 17 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria de Fatima Cardoso Gomes - orientadora - Orientador
UFMG

Prof(a). Vanessa Ferraz de Almeida Neves
UFMG



Documento assinado digitalmente
VANESSA FERRAZ ALMEIDA NEVES
Data: 23/02/2023 11:13:47-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Maira Tomayto M. de Almeida
Prof(a). Maira Tomayto de Melo Dias Almeida
PUC - MG

Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Prof(a). Marli Lúcia Tonatto Zibetti
UNIR

Prof(a). Monica Correia Baptista
UFMG



Documento assinado digitalmente
MONICA CORREIA BAPTISTA
Data: 19/02/2023 20:19:28-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Belo Horizonte, 17 de fevereiro de 2023.

*In memoriam de Vô Zé Marques que me
ensinou a ser uma leitora.*

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que de alguma forma contribuíram para a minha constituição como humana e, especialmente, para a realização desta pesquisa. Pessoas queridas que me são caras, cada uma com seu jeitinho, cada uma com sua subjetividade e sua forma específica de me tocar. Aqui está meu singelo agradecimento:

A *Fernando Penafiel*, meu amor, pelo cuidado, incentivo e apoio durante a longa e árdua jornada da vida.

A *José Queiroz*, meu pai, pela torcida pelo sucesso na “faculdade de doutorado” como diz ele.

À minha irmã *Aline Jessica*, cuja coragem sem violência, força sem dureza, expressa-se por meio da doçura.

À *Aline Gaspar* pela fiel amizade com a qual sempre posso contar. Já dizia Aristóteles: “Quando os homens são amigos, não é mais necessária a justiça entre eles; se forem justos, eles terão ainda necessidade da amizade”.

À *Solange* e a *Sérgio* pelo carinho, cuidado e amizade nos momentos em que mais precisei. Meu carinho por vocês é desmedido!

À minha querida orientadora *Maria de Fátima Cardoso Gomes, Mafá*, pelo acolhimento, afeto e orientação paciente e cuidadosa, quem, com muita generosidade, reconheceu minhas limitações e me ajudou na apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos. Sua vida me inspira e sua defesa por uma educação de qualidade para todos e todas, baseada em ideais de justiça social, me faz ter esperança.

À *Vanessa Neves* pelas valiosas contribuições ao meu trabalho, por me acolher na FAE/UFMG, no Programa de Pesquisa no qual esta tese nasceu, e por participar da banca, e com muita elegância e alegria, nos brindar com seu conhecimento.

Aos membros queridos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA) e Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnLaCeI)¹ pelo acolhimento, carinho e companheirismo nesta atividade humana que é a pesquisa acadêmica. As conversas, as reuniões e as trocas com cada um de vocês tornaram esta pesquisa possível.

A meus colegas de Linha de Pesquisa, *Cleuzilaine, Flávia, Fabi, Danúbia* e *Marcos* pela amizade e bom humor que tornaram os momentos difíceis mais suportáveis. Não ter humor

¹ Para mais informações acesse: <https://enlacei.com.br/>

é não ter humildade, é não ter lucidez, é não ter leveza, é ser demasiado cheio de si. E bom humor vocês têm de sobra!

Um agradecimento especial às professoras *Maíra Tomayno de Melo Dias*, *Marli Lúcia Tonatto Zibetti*, *Mônica Correia Baptista*, *Vanessa Ferraz Almeida Neves*, *Maria Lúcia Castanheira* e *Elenice de Brito Teixeira Silva*, as quais fizeram generosa leitura, avaliação e composição de minha banca. Suas contribuições foram fundamentais para a melhoria desta tese.

Agradeço especialmente também aos profissionais e crianças da EMEI Tupi que tão generosamente acolheram aos grupos GEPSA e EnLaCeI ao aceitaram participar do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização* coordenados pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes.

À Universidade Federal de Rondônia pela concessão do afastamento para capacitação.

À CAPES/PROEX, pelo apoio ao Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG.

“É, contudo, em cada caso o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado [...]”. (MANGUEL, 1997, p. 10).

RESUMO

Esta tese teve como objetivo investigar a atribuição de sentidos e significados construídos por um grupo de crianças de três anos aos letramentos no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, de 2017 a 2019. Adotou-se a pesquisa qualitativa, fundamentando-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. Optou-se pelo Método da Unidade de Análise de Vigotski e pelo conceito de Vivência (*Perejivanie*). O construto teórico-metodológico *afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL) sustentou a Unidade de Análise, *Vivências/Letramentos*. Partiu-se desta unidade como base de sustentação para analisar os eventos e compreender os significados e sentidos construídos por Lúcia e Larissa – casos expressivos etnográficos – em suas vivências de letramentos no contexto do berçário e da sala de atividades. A construção do material empírico se deu por meio do contato com o Acervo do Programa de Pesquisa longitudinal *Infância e escolarização* que conta com quase 900 horas de filmagens, notas de campo padronizadas e fotografias, registradas por meio da observação participante de uma turma de 12 bebês durante os anos de 2017, 2018 e 2019. A partir dos registros do acervo, identificaram-se 68 eventos de letramentos em 2017; 107, em 2018; e 158, em 2019. Pautando-se nesses eventos, construíram-se mapas, que elegessem os casos expressivos de Lúcia e Larissa, os quais permitiram observar que as vivências de cada uma no berçário, na sala de atividades de um e dois anos, foram marcadas por diferentes possibilidades de (con)vivência com os colegas, as professoras, auxiliares e com as pesquisadoras. Diversos letramentos estiveram presentes na turma: literário, musical, digital, escolar, acadêmico. Considerou-se, assim que a unidade dialética *Vivências/Letramentos* se mostrou propícia para a compreensão dos sentidos e significados dos eventos de letramentos selecionados. Considerou-se também que, durante os três anos, o que contou como letramentos se foi transformando qualitativamente ao longo do tempo e dos eventos quando as atribuições de sentidos e significados de Lúcia, Larissa, de seus colegas e professoras se entrelaçaram na relação dialética entre o individual e o coletivo à medida que transformaram significados sociais em sentidos pessoais. Defende-se que tais significações permitem compreender o humano como social, inserido na cultura, e construir a cultura por meio das emoções e das linguagens em uso. Defende-se, ainda, a necessidade de questionar o uso das palavras alfabetização e letramento para discutir os letramentos. Sustenta-se que os letramentos são atividades humanas situadas. A escolha pela palavra *Letramentos* não se limita a uma opção terminológica, mas representa colocar o humano, as pessoas, no centro das práticas. Humanizar os letramentos envolve o tempo histórico, as culturas e o conhecimento de quem são as pessoas.

Palavras-chave: Teoria Histórico-cultural. Etnografia em Educação. Educação Infantil; Letramentos. Vivências. Atividade humana.

LITERACIES AS HUMAN ACTIVITIES: AN INVESTIGATION ON THE CONSTRUCTION OF SENSES AND MEANINGS

ABSTRACT

This thesis intended to investigate the attribution of senses and meanings constructed by a group of three-year-old children to literacy in the context of a Municipal School of Early Childhood Education in Belo Horizonte, from 2017 to 2019. A qualitative research was adopted, based on the assumptions of the Cultural-Historical Theory and of Ethnography in Education. Vygotsky's Unit of Analysis Method and the concept of *Perezhivanie* were adopted. The theoretical-methodological construct *affect-situated social cognition-cultures-languages in use (ACCL)* supported the Unit of Analysis, *Living Experiences(perezhivania)/Literacies*. This unit was used as a basis to analyze the events and understand the senses and meanings constructed by Lúcia and Larissa – expressive ethnographic cases – in their literacy experiences in the context of the nursery and of the activity room. The construction of the empirical material took place through contact with the Archive of the *Childhood and Schooling* Longitudinal Research Program, which has almost 900 hours of footage, standardized field notes and photographs, recorded through participant observation in a class of 12 babies during the years 2017, 2018 and 2019. From the records of the collection, 68 literacy events were identified in 2017; 107, in 2018; and 158, in 2019. Based on these events, maps were constructed, which chose the expressive cases of Lúcia and Larissa. Such cases allowed the observation that the experiences of each one in the nursery and in the one and two year old activity room were marked by different possibilities of (coexistence) with classmates, teachers, assistants and researchers. Several literacies were present in the class: literary, musical, digital, schooling, academic. It was considered, therefore, that the dialectical unit, *Living Experiences(perezhivania)/Literacies* proved to be adequate to understand the senses and meanings of the selected literacy events. It was also considered that, during the three years, what counted as literacies was transformed qualitatively over time and events when the attributions of senses and meanings by Lúcia, Larissa, their classmates and teachers were intertwined in the dialectical relationship between the individuals and the collective as they transformed social meanings into personal meanings. It is argued that such meanings allow understanding human beings as social beings, inserted in culture, and building culture through emotions and the languages in use. It is also argued that there is a need to question the use of the words “*Alfabetização*” [*initial reading and writing*] and “*literacy*” to discuss the literacies. It is argued that literacies are situated human activities. The choice of the word “*Letramentos*” [*Literacies*] is not limited to a terminological option, but represents placing the human, people, at the center of the practices. Humanizing literacies involves historical time, cultures and knowledge of who people are.

Keywords: Cultural-Historical Theory. Ethnography in Education. Child education. Literacies. *Perezhivania*. Human activity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCL	Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca brasileira de teses e dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ELAN	<i>The Language Archiv Software</i>
ENLACEI	Grupo de Estudos em Cultura, Educação, Infância
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
FAE	Faculdade de Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil
GEPSA	Grupo de Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na sala de aula
GT	Grupo de Trabalho
MAPSI	Mestrado Acadêmico em Psicologia
NEL	Novos Estudos do Letramento
PIBIC	Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNLD	Programa Nacional do livro e do material didático
SBCDG	<i>Santa Barbara Classroom Discourse Group</i>
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
ZDI	Zona de desenvolvimento iminente

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo da relação entre eventos e práticas de letramento	82
Figura 2 - Representação da Unidade de Análise ACCL	137
Figura 3 - Linha do tempo da pesquisa de campo	149
Figura 4 - Espaços externos da EMEI Tupi.....	155
Figura 5 - Planta baixa da sala de atividades do berçário em 2017.....	156
Figura 6 - Sala do berçário da Turma da Coruja – 2017	157
Figura 7 - Sala de atividades da Turma do Abraço – 2018	160
Figura 8 - Rotina da Turma do Abraço – 2018	161
Figura 9 - Sala de atividades da Turma do Pirulito – 2019	164
Figura 10 - Ciclos da Pesquisa Etnográfica.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipo de publicação relacionada ao tema	27
Quadro 2 – Artigos disponibilizados no Portal Capes.....	28
Quadro 3 – Artigos disponibilizados no Portal Scielo	29
Quadro 4 – Distribuição dos artigos por área e ênfase do periódico	30
Quadro 5 – Distribuição dos artigos por tema	31
Quadro 6 – Distribuição de artigos por região do Brasil.....	34
Quadro 7 – Distribuição de artigos em português em outros países	35
Quadro 8 - Distribuição dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED	41
Quadro 9 - Distribuição de Dissertações por Programa de Pós-Graduação e Universidade...	49
Quadro 10 - Distribuição de Teses por Programa de Pós-Graduação e Universidade	50
Quadro 11 - Artigos disponibilizados no Banco de dados internacional ERIC [2000-2021] .	58
Quadro 12 - Categorização dos artigos disponíveis no ERIC por tema	65
Quadro 13 - Rotina das atividades da Turma da Coruja (2017).....	158
Quadro 14 - Participantes da pesquisa - Bebês.....	165
Quadro 15 - Participantes da pesquisa - Professoras.....	170
Quadro 16 - Participantes da pesquisa - Auxiliares.....	171
Quadro 17 - Horas filmadas em 2017.....	174
Quadro 18 - Horas filmadas em 2018.....	175
Quadro 19 - Horas filmadas em 2019.....	175
Quadro 20 - Percentual de dias observados.....	175
Quadro 21 - Modelo de ficha de observação utilizado	179
Quadro 22 - Notas de campo baseadas em vídeos.....	181
Quadro 23 - Modelo de Mapa de eventos	183
Quadro 24 - Sinais utilizados na transcrição	186
Quadro 25 - Transcrição das sequências discursivas do evento “Conhecendo a biblioteca” - 03/02/2017.....	187
Quadro 26 - Representação da lógica-em-uso	190
Quadro 27 - Linha do tempo dos eventos e subeventos de letramentos selecionados em 2017	194
Quadro 28 - Linha do tempo dos eventos e subeventos de letramentos selecionados em 2018	195
Quadro 29 - Linha do tempo dos eventos e subeventos de letramentos selecionados em 2019	196
Quadro 30 - Sequências Discursivas do Subevento: “Lúcia lê livros no colo do pai” - 03/02/2017	200
Quadro 31 - Sequências Discursivas do Subevento: “Lúcia entra na rodinha” - 03/02/2017	204
Quadro 32 - Sequências Discursivas do Subevento: “Larissa e o livro” - 03/02/2017	205
Quadro 33 - Sequências Discursivas do Subevento – “Lúcia e o livro “Os sons dos animais” – 04/09/2017.....	208
Quadro 34 - Sequências Discursivas do evento: “Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento” - 22/11/2017 – Parte I.....	213
Quadro 35 - Sequências Discursivas do evento: “Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento” - 22/11/2017 – Parte II.....	214
Quadro 36 - Sequências Discursivas do evento: “Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento” - 22/11/2017 – Parte III	216
Quadro 37 - Sequências Discursivas do evento: “Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento” - 22/11/2017 – Parte IV	217

Quadro 38 - Sequências Discursivas do evento: “Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento” - 22/11/2017 – Parte V	220
Quadro 39 - Sequências Discursivas do evento: “Professora Silvia convida para escrever no quadro” 04/05/2018	224
Quadro 40 - Sequências Discursivas do Subevento: “Lúcia escreve no quadro” - 04/05/2018	229
Quadro 41 - Sequência Discursiva do subevento: “Brilha, brilha” – 11/06/2018.....	233
Quadro 42 - Sequências Discursivas do subevento: “Larissa lê molhando a ponta do dedo” – 11/06/2018.....	238
Quadro 43 - Sequências Discursivas do subevento: “Lúcia e o livro Borba, o gato” - 21/08/2018 – Parte I.....	244
Quadro 44 - Sequências Discursivas do subevento: “Lúcia e o livro Borba, o gato” - 21/08/2018 – Parte II	245
Quadro 45 - Sequências Discursivas do subevento: “Lúcia e o livro Borba, o gato” - 21/08/2018 – Parte III.....	247
Quadro 46 - Sequências Discursivas do subevento: “Lê/pra/mim” - 23/10/2018.....	251
Quadro 47 - Sequências Discursivas do subevento: “Cadê/o ratinho que tava/aqui?” - 28/02/2019.....	259
Quadro 48 - Sequências Discursivas do evento “AGOLA/minha vez/de ser/pôfessola.../” - 20/05/2019.....	263
Quadro 49 - Sequências Discursivas do subevento: “Eu/vô lê/aqui:::/uma/história” - 20/05/2019.....	269
Quadro 50 - Sequências Discursivas do Subevento “esqueva/nus/comentários/TCHAU!” - 05/08/2019.....	272
Quadro 51 - Sequências Discursivas do subevento: "Larissa escreve na parede" – 09/09/2019	279
Quadro 52 - Sequências Discursivas do subevento: “Aqui tem sorvete” - 09/09/2019	282
Quadro 53 - Sequências Discursivas do subevento: “Escrevendo com gravetos e folhas” – 09/09/2019.....	285

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	23
1 DISCUSSÕES SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
1.1 UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL [2000-2021]	25
1.1.1 <i>Revisão dos trabalhos disponibilizados no Portal Capes e Scielo</i>	28
1.1.2 <i>Revisão dos trabalhos disponibilizados pela ANPEd</i>	40
1.1.3 <i>Revisão das teses e dissertações</i>	48
1.2 UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES ESTRANGEIRAS SOBRE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL [2000-2020]	58
CAPÍTULO II	69
2 OS FUNDAMENTOS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	69
2.1 LETRAMENTOS.....	69
2.1.1 <i>Os Novos Estudos do Letramento</i>	74
2.1.2 <i>Eventos e Práticas de Letramentos</i>	80
2.2 LETRAMENTOS COMO UMA ATIVIDADE HUMANA	87
2.3 AS VIVÊNCIAS (<i>PEREJIVÂNIA</i>) E OS LETRAMENTOS COMO UMA UNIDADE DIALÉTICA.....	95
2.4 UNIDADE DE ANÁLISE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	101
2.4.1 <i>Sentido e significado – A Unidade fala-pensamento</i>	105
2.4.2 <i>Sentido e significado - A Unidade instrução-desenvolvimento</i>	114
2.5 ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO – SALA DE ATIVIDADES COMO CULTURAS	125
2.6 UMA ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	133
2.6.1 <i>Síntese das duas abordagens: Construto teórico-metodológico – [afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso] (ACCL)</i>	136
2.6.2 <i>Procedimentos e instrumentos de pesquisa</i>	138
2.7. A ANÁLISE DO DISCURSO	141
CAPÍTULO III	147
3 CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA	147
3.1 PRIMEIROS CONTATOS COM O CAMPO DE PESQUISA	147
3.1.1 <i>Procedimentos éticos</i>	150
3.2 O LUGAR: CONHECENDO A EMEI TUPI.....	154
3.2.1 <i>A Turma da Coruja</i>	156

3.2.2 <i>A Turma do Abraço</i>	159
3.2.3 <i>A Turma do Pirulito</i>	163
3.3 AS PESSOAS: BEBÊS, PROFESSORAS E AUXILIARES	164
3.3.1 <i>Apresentando os Telling Case de Lúcia e Larissa</i>	167
3.4 A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO A PARTIR DE UM VASTO BANCO DE DADOS.....	174
3.5 A CONSTRUÇÃO DE UMA LÓGICA DE PESQUISA.....	189
3.6 O PROCESSO DE SELEÇÃO DOS EVENTOS E A CONSTRUÇÃO DE LINHAS DO TEMPO	192
CAPÍTULO IV	199
4 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NO BERÇÁRIO	199
4.1 <i>CONHECENDO OS EVENTOS E SUBEVENTOS DE LETRAMENTOS DE 2017</i> ..	199
CAPÍTULO V	223
5 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA SALA DE ATIVIDADES	223
5.1 <i>CONHECENDO OS EVENTOS E SUBEVENTOS DE 2018</i>	223
CAPÍTULO VI	257
6 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA OS EVENTOS DE LETRAMENTOS EM 2019	257
6.1 <i>CONHECENDO OS EVENTOS E SUBEVENTOS DE 2019</i>	257
CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
REFERÊNCIAS	297
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE	317
.....	317
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	318

INTRODUÇÃO

Esta tese, resultado de uma pesquisa que se insere no campo temático dos letramentos no contexto da Educação Infantil, buscou responder aos seguintes questionamentos: *como um grupo de crianças de três anos de idade se apropria dos sentidos e significados dos letramentos no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte?; a leitura feita pela professora para as crianças é constituída e constitutiva das vivências de letramentos?; quais vivências possibilitaram a construção de sentidos e significados para os letramentos?*

Para responder a essas perguntas, pautamo-nos pelos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Etnografia em Educação desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA) e pelo Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnLaCeI). Nesta introdução, optamos, primeiro, por apresentar o próprio processo de construção de sentidos e significados dos letramentos pela pesquisadora e, em seguida, a estruturação da tese. Consequentemente, nesta parte, utilizaremos a primeira pessoa do singular, mas, posteriormente, retornaremos para a primeira pessoa do plural.

A construção de sentidos e significados dos letramentos para a pesquisadora ao longo de sua vida

Lembro-me, com saudade, de que o primeiro contato que tive com a leitura e a escrita foi proporcionado por meu avô materno. O senhor José Marques dos Santos, vô Zé Marques, era considerado pela estatística como “analfabeto funcional”. Contudo, vô Zé Marques, que faleceu aos 94 anos, no dia 07 de novembro de 2022, quando eu fazia a revisão final desta tese, vivia rodeado de livros, sobretudo religiosos e cadernos, onde anotava os rendimentos de sua banca de bananas na feira. Meu avô pouco frequentou a escola, aprendeu a ler com a filha professora. Minha mãe, Cleusa, que cursou o Magistério, faleceu quando eu tinha quatro anos de idade, assim, a primeira referência que tenho de um leitor veio do meu Vô Zé Marques, que, como eu disse, tinha em sua humilde casa um local para os livros religiosos e diferentes edições da Bíblia Sagrada, os quais ele gostava de ler e marcar com lápis de cor as passagens preferidas.

Vô Zé Marques lia porque queria ler, porque gostava de ler, porque sentia prazer. Nesse contexto, fui construindo sentidos e significados de que ler e escrever eram atividades importantes, desejadas, prazerosas. Um universo de sentimentos presos em palavras, dessas que

ninguém nunca se esquece, se tivessem sabor, certamente seriam doces. São dessas vivências de letramentos que recordo com carinho, e confesso que também com uma pitadinha de saudade.

Minhas vivências com a escolarização foram prazerosas e sempre tive o desejo de ser professora e ter variados tipos de livros como os da estante do Vô Zé Marques. Enquanto crescia, sempre encontrei um pouquinho de mim nos livros, nas músicas e nas séries de televisão. O prazer de estar com um livro em mãos, o suave barulho do virar das páginas, a sensação maravilhosa de terminar a leitura de um livro, refletir sobre a história, sentir o cheiro do papel, formar as imagens dos personagens na mente, os enredos, as tramas, os amores e as dores são vivências que ficaram guardadas na memória com um carinho inestimável.

Assim, minhas vivências escolares sempre foram marcadas pela proximidade com a leitura, com os livros e com os letramentos. Penso que essas vivências me levaram a escolher a docência como carreira profissional. Assim, quando concluí o Ensino Médio, prestei vestibular para o Curso de Pedagogia. Concluí a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em 2009. Durante a graduação, tive a oportunidade de participar do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), fato que contribuiu para o enriquecimento de minha formação como pedagoga e influenciou decisivamente meu interesse pela carreira de pesquisadora. Em 2011, defendi minha dissertação no Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI) pela mesma universidade, o que me proporcionou ser aprovada em concurso público efetivo para a UNIR em 2013, quando iniciei minha carreira profissional como docente do Curso de Pedagogia.

Em 2018, realizei o processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), optando pela linha de pesquisa “Psicologia, Psicanálise e Educação” por considerar coerente com minha formação como Pedagoga e mestra em Psicologia. O trabalho educacional está intimamente ligado aos conhecimentos da Psicologia, uma vez que tem como foco o ser humano. Entretanto, as experiências e vivências que tive, em situações de estágio, nos trabalhos desenvolvidos como bolsista do CNPq e, principalmente na atuação docente, levaram-me a refletir sobre a dinâmica dos processos escolares e pedagógicos, seus desafios, obstáculos, os quais demandam de nós maiores conhecimentos na construção de soluções possíveis no enfrentamento de problemas de diversas ordens. No Doutorado, considero que a formação decorrente das disciplinas oferecidas, nesta linha de pesquisa, forneceu instrumentos teóricos e metodológicos que me permitiram conhecer e analisar os processos de desenvolvimento cultural dos bebês e das crianças pequenas.

Meu primeiro contato com o campo de pesquisa iniciou ainda quando cursava as disciplinas do Doutorado e tomei conhecimento do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização* durante as reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural, na Sala de Aula (GEPSA) e no Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnLaCeI). O contato com a Teoria Histórico-Cultural e com a Etnografia em Educação foi fundamental desde esse primeiro momento e durante todo o processo de construção da pesquisa. A pesquisa etnográfica não era de todo estranha para mim. Durante a graduação, tive a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa que adotava perspectivas etnográficas. Da mesma forma, o contato com a obra de Vigotski teve lugar ainda na formação inicial. Contudo, o aprofundamento e comprometimento com as teorias foi de fato iniciado no Doutorado.

Ao tomar conhecimento do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização*, procurei as coordenadoras e informei meu interesse em participar do estudo e contribuir para a construção de conhecimento em campo de pesquisa, o que muito diferia da proposta com a qual ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha intenção inicial era investigar sobre a patologização da educação, contudo, o contato com as primeiras discussões sobre desenvolvimento cultural de bebês e crianças pequenas me levou a repensar tudo o que pretendia para minha formação como pesquisadora e docente. Assim como possibilidade de participar de um programa de pesquisa longitudinal e etnográfico que se pautava em tamanho rigor teórico-metodológico.

Foi neste processo que entendi, junto com Gomes, M., Dias e Vargas (2017), que as práticas sociais de leitura e escrita são atividades humanas que fazem parte das vivências (*perejivania*) (VIGOTSKI, 2018a) das crianças e professoras. Para Vigotski² (2018a, p. 80-81), “na vivência, nós lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência”. Segundo Neves *et al.* (2018), esse conceito desenvolvido pelo pensador russo expressa a unidade do desenvolvimento biológico e cultural das crianças. Para as mesmas autoras, na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento não isola a criança de seu contexto social, nem ocorre de maneira linear, sendo caracterizado por estágios e processos de maturação, os quais se sucedem e acarretam rupturas, crises, evolução, involução e revolução. Vivência, em uma acepção vigotskiana, expressa, portanto, a irreduzibilidade entre o meio (externo) e a pessoa (interno). Esse aspecto será mais bem

²Prestes (2010) afirma que existem diferentes maneiras de fazer a transliteração do nome desse autor do russo para outros idiomas. Optamos pela grafia “Vigotski”, que corresponde a uma das formas de transliteração para o português. Contudo, nas citações e referências de outros autores, respeitaremos as diferentes grafias adotadas em diferentes textos.

desenvolvido no contexto dos referenciais teórico-metodológicos no capítulo II.

Da mesma forma, considero os letramentos como atividades humanas, segundo Gomes, M., Dias e Vargas (2017), e não apenas como a aquisição de um conjunto de habilidades individuais de leitura e escrita, tal como o conceito vem sendo tratado, tradicionalmente, pelo campo da alfabetização e do letramento. Entender os letramentos como uma atividade humana implica considerar que ele é um processo social, situado nas relações entre o todo e as partes, entre o coletivo e o individual da sala de aula, presente nas relações entre ensino/*obutchenie* e desenvolvimento cultural das crianças. Essas relações nos levam a pensar em produzir, no contexto da sala de atividades da Educação Infantil, pontes entre as vivências (*perejivania*) socioculturais fora e dentro da escola, que possibilitem às crianças a produção de significados e a atribuição de sentidos para as vivências de letramentos.

Portanto, esta tese está assim estruturada: no Capítulo I, apresentamos a revisão de literatura, em que realizamos um levantamento nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em âmbito nacional. Procuramos expandir a busca por estudos sobre o tema dos Letramentos na Educação Infantil para um importante banco de dados internacional - *Education Resources Information Center* (Eric). Delimitamos o recorte temporal entre 2000 e 2021 por considerarmos necessário conhecer as produções do século XXI, as quais certamente se relacionam com o que fora produzido no século anterior.

No capítulo II, partimos da concepção de que a teoria deve ser a base para o método e este, por sua vez, deve orientar como pensar e construir uma lógica de investigação que seja coerente com a teoria proposta. Assim, com vistas a investigarmos a atribuição de sentidos e significados construídos por um grupo de crianças aos letramentos, no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, apresentamos como referenciais teórico-metodológicos os pressupostos da Teoria Histórico-cultural fundada por L. S. Vigotski e colaboradores aliados à Etnografia em Educação, fundada pelo *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG). Também, neste capítulo, demos destaque especial aos conceitos com os quais dialogamos neste estudo: letramentos, eventos e práticas de letramentos, vivências, sentido e significado, assim como desenvolvemos a unidade de análise que norteou nossas investigações, *Vivências/Letramentos*.

No capítulo III, contextualizamos e caracterizamos o lócus de pesquisa, apresentando o local, os participantes e o processo de construção da lógica-em-uso adotada na pesquisa.

Apresentamos também os *Telling Cases* de Lúcia e Larissa que elegemos para nos ajudar a compreender as apropriações e significações para os letramentos no contexto investigado. Procuramos aqui discutir sobre a pesquisa de campo etnográfica desenvolvida a partir da construção e análise de material empírico em um Banco de Dados composto por videograções, anotações em diário de campo e coleta de artefatos. Os registros permanentes, disponibilizados ao grupo de pesquisa, possibilitaram o desenvolvimento de pesquisas de mestrado e doutorado e se revelaram como uma alternativa viável durante a pandemia da Covid-19.

Nos capítulos IV, V e VI, discorremos sobre os eventos e subeventos de letramentos que aconteceram ao longo de 2017, 2018 e 2019 na EMEI Tupi. Nesses capítulos, efetuamos, a partir desse banco de dados, a seleção dos eventos, a construção dos mapas e as transcrições das sequências discursivas bem como a descrição, interpretação e análise da construção de sentidos e significados para os eventos de letramentos com base na unidade de análise *Vivências/Letramentos*. A síntese proposta por Gomes, M. (2020), ao dialogar com a Etnografia em Educação e a Teoria Histórico-Cultural, que se apresenta no construto teórico-metodológico *afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL), sustenta a Unidade de Análise, *Vivências/Letramentos*. Fazemos uso de letramentos, no plural, dado que identificamos diferentes práticas de letramento desde o berçário à turma de 3 anos de idade.

No capítulo das considerações finais, refletimos sobre o processo responsivo, recursivo e iterativo de pesquisa pautados na Teoria Histórico-cultural e na Etnografia em Educação cujos diálogos geraram o construto teórico-metodológico *afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL), que sustenta a Unidade de Análise *Vivências/Letramentos*.

Assim, convidamos os leitores a navegarem nas páginas desta tese e se divertirem com os *telling cases*, Lúcia e Larissa.

CAPÍTULO I

1 DISCUSSÕES SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática da leitura e da escrita no contexto da Educação Infantil tem sido um campo de tensões e disputas. Diferentes abordagens apresentam seus posicionamentos favoráveis e contrários ao ensino da leitura e da escrita nessa etapa da educação básica. Tais tensões e disputas envolvem as concepções sobre o que seja a infância, sobre qual o caráter e a especificidade da Educação Infantil (EI), seu currículo e suas práticas e sobre como se compreende o que seja a alfabetização e os letramentos. Consideramos fundamental ir além dessa dicotomia para pensar os letramentos como atividade humana, processos discursivos mediados por instrumentos e signos que produzem sentidos e significados.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que é fundamental desenvolver estudos que busquem dialogar sobre a relação entre Educação Infantil e linguagem escrita. Assim, pesquisas que se propõem a tal tarefa, consideram que a leitura e a escrita são conhecimentos produzidos pela humanidade e, portanto, têm um caráter histórico, social e cultural que não deve ser negado às crianças. Consideramos, assim como Soares (2001; 2017; 2018), que mesmo aqueles indivíduos que ainda não foram alfabetizados fazem usos sociais da leitura e da escrita. Consideramos também que a escola desempenha um papel importante nesses usos. Portanto, a linguagem escrita está presente nas vivências infantis de diversas formas, seja por meio da família seja de outra instituição social, como as de caráter religioso e/ou comunitário (GOULART, 2007).

Ao ingressarem no ambiente escolar, muitas crianças já são capazes de entender a língua escrita como algo que tem uma dimensão social, que se constitui nas letras e que, ao se organizar, produz sentido ao mundo. Elas percebem tudo isso observando e transformando o espaço social do qual fazem parte. Portanto, compreender a leitura e a escrita já faz parte das vivências de quem nasce numa sociedade letrada (GOULART, 2007). Goulart (2007) ainda destaca que essas reflexões que as crianças fazem sobre a compreensão do funcionamento social da escrita constituem uma janela de entrada para que a escola se organize no trabalho de futuras aprendizagens. A autora comenta:

As linguagens sociais em que são envolvidas, os objetos que as cercam, os gêneros do discurso com que entram em contato, tudo fala a favor do conhecimento e pertencimento a uma cultura letrada. Vão aprendendo o funcionamento da escrita, discriminando e manipulando a relação entre sons e letras, entre outras

discriminações. As crianças [...] vão também, de modo complexo, fazendo leituras sociais do que veem, ouvem e experimentam. (GOULART, 2007, p. 71).

No contexto da escola brasileira, o ensino da leitura e da escrita se iniciam formal e sistematicamente no Ensino Fundamental. Contudo, percebemos, assim como Goulart (2007), que a escrita e a linguagem escrita não podem ser deixadas de lado na Educação Infantil. Segundo a visão da autora:

A escrita e a linguagem escrita são dimensões da constituição da cultura letrada. Precisamos conhecer e reconhecer os dois conhecimentos como necessários para inserção no mundo da escrita, para sermos conhecidos e reconhecidos social e politicamente. Assim, esses conhecimentos devem ser trabalhados na infância, desde a Educação Infantil [...]. (GOULART, 2007, p. 78).

Partindo da perspectiva da Teoria Histórico-cultural, podemos compreender a escrita e a linguagem escrita como atividades humanas que são apropriadas e significadas pelas pessoas nas relações sociais que vão estabelecendo com o mundo e com o outro. Sobre o papel da escola ao ensinar a escrita e a linguagem escrita, Vigotski (1998) destaca que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKI, 1998, p. 139).

Bordignon e Paim (2015), ao analisarem o processo de apropriação da escrita pela criança sob a perspectiva de Vigotski e Luria, enfatizam que existe diferença entre a apropriação da escrita por meio da linguagem escrita do ensino da língua escrita. Este, muitas vezes, enfatiza o treinamento artificial do sistema da língua, podendo-se, dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita para segundo plano (VIGOTSKI, 1998).

Percebemos, portanto, que, para Vigotski (1998), o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança deve ser compreendido levando-se em conta os contextos culturais e históricos de desenvolvimento das pessoas. A escrita deve fazer sentido para a vida das pessoas, tornar-se uma necessidade para elas de comunicação e reflexão do mundo e de si mesmas. Assim como a pessoa não nasce humana, mas se torna humana nas relações com outros membros da espécie humana, a escrita, como atividade humana, não se constitui como processo nato, mas se constrói nas relações destes em situações concretas que envolvem seu uso.

Compreendemos assim, que no contexto da Educação Infantil, a leitura e a escrita, assim como as brincadeiras, são atividades-guia do desenvolvimento e não devem se tornar fechadas em si mesmas, mas devem ser vistas como linguagens em uso na sociedade, nas escolas, nas famílias.

1.1 UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL [2000-2021]

Uma parte vital do processo de investigação é a revisão de literatura ou levantamento bibliográfico. Esse processo envolve localizar, analisar, sistematizar e interpretar as investigações prévias relacionadas com sua área de estudos (BENTO, 2012). A etapa da revisão de literatura é fundamental não apenas para definir bem o problema de pesquisa, mas também para obter uma ideia parcial sobre o estado atual dos conhecimentos sobre o tema que se pretende investigar, suas lacunas e a possível contribuição que seu trabalho trará para o desenvolvimento de um campo de estudos.

Bento (2012) sinaliza algumas razões para se realizar a revisão de literatura. São elas: delimitar o problema de pesquisa; procurar novas linhas de investigação; evitar abordagens que já se mostraram infrutíferas; ganhar perspectiva metodológica e identificar recomendações para futuras pesquisas. Nesse sentido, procurando contextualizarmos nossa proposta de pesquisa e dialogarmos com as reflexões produzidas neste campo, diferenciando a proposição que apresentamos das demais, realizamos um levantamento das produções acadêmicas que articulam letramentos, Educação Infantil e construção de sentidos e significados.

Para realizarmos o levantamento, usamos bases de dados nacionais e internacionais que continham teses, dissertações e periódicos especializados, assim como os trabalhos apresentados nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Essas bases foram escolhidas por reunirem um grande número de trabalhos e por serem de livre acesso e adotarem modelo cooperativo de publicações de periódicos científicos brasileiros como é o caso da Scielo. O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi também consultado por ser uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa, no Brasil, o melhor da produção científica internacional. Essas bases de dados, por sua metodologia de preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica são de grande ajuda para o levantamento e realização de revisões bibliográficas. Delimitamos o recorte temporal entre 2000 e 2021 por considerarmos necessário conhecermos as produções do século XXI, que certamente se relacionam com o que fora produzido no século anterior.

Baptista *et al.* (2018), ao analisarem as produções sobre leitura e escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013, afirmam que, entre os anos de 1999 e a primeira década de 2000, há significativo crescimento de produções. Contudo, as autoras consideram que, durante o período analisado, a apropriação e a circulação dessas pesquisas foram pouco vigorosas. O crescimento e divulgação das obras a partir de 2000, contudo, pode ser analisado, considerando-se não apenas um aumento do interesse pelo tema. A afirmação dos autores vem corroborar com nossa delimitação do tempo de levantamento nos referidos bancos de dados. Baptista *et al.* (2018) chamam atenção para outros fatores como a melhoria no acesso às informações, o aumento dos Programas de Pós-Graduação, o investimento e fomento à pesquisa etc. O presente levantamento não tem pretensão de se apresentar como um estado do conhecimento, contudo, procura evidenciar o panorama geral das produções que se articulam com o tema de nossa pesquisa.

O levantamento bibliográfico no contexto brasileiro foi realizado nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A pesquisa dos trabalhos apresentados na ANPEd se restringiu ao Grupo de Trabalho 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos e ao Grupo de Trabalho 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, uma vez que a temática investigada se aproxima das apresentadas nos referidos Grupos de Trabalhos. No âmbito internacional, o levantamento tomou por base os trabalhos localizados no *Education Resources Information Center* (ERIC). Faremos a apresentação desses trabalhos em uma seção separada.

Adotamos como critério de seleção das produções acadêmicas as semelhanças com as palavras-chave utilizadas como termos, o referencial teórico-metodológico e o questionamento proposto pelas diferentes pesquisas. Assim, adotamos como parâmetro de busca nos referidos bancos de dados as seguintes palavras-chave: Alfabetização, Bebês, Educação Infantil; Letramentos, Bebês, Educação Infantil; Eventos de Letramentos; Leitura e Escrita, Educação Infantil. A palavra “Termo”, segundo Campos (2001), faz referência à representação linguística de um conceito. E, por sua vez, conceito é uma unidade do conhecimento. Assim, o termo denota um conceito. Procuramos trabalhar com o termo geral “Educação Infantil” e os termos específicos “Alfabetização, Letramentos, Eventos de letramentos, Leitura e Escrita”.

O volume de trabalhos e a relevância deles para a discussão da presente pesquisa são apresentados no Quadro 1, onde explicitamos o tipo de publicação e o ano. Destacamos que houve duplicidade de trabalhos em alguns casos, ou seja, o mesmo texto foi localizado em dois

ou mais bancos de dados em buscas realizadas com as mesmas palavras-chave. Assim sendo, os textos repetidos foram desconsiderados no cômputo do número final de trabalhos analisados.

Utilizando os termos já mencionados, foram localizados 95 documentos. Desses, 15 são dissertações de mestrado, 3 teses de doutorado, 43 artigos e 17 trabalhos apresentados nos GT - 07 e GT - 10 da ANPED e 17 trabalhos em língua inglesa localizados no *Education Resources Information Center* (ERIC). Ressaltamos que o Quadro 1 foi gerado a partir do cruzamento dos termos gerais e específicos, abarcando trabalhos de vários tipos e áreas. Após a inserção de filtros que consideravam a área da Educação, o nível de ensino Educação Infantil e o objeto de estudo (Letramentos na Educação Infantil) chegamos ao número final de trabalhos selecionados para análise.

Quadro 1 - Tipo de publicação relacionada ao tema

Ano de publicação	Artigo	Dissertação	Tese	Trabalhos ANPED	ERIC	Total
2000	0	0	0	2	0	2
2001	0	0	0	0	0	0
2002	0	0	0	1	0	1
2003	0	0	0	0	0	0
2004	0	0	0	0	1	0
2005	0	0	0	2	1	3
2006	1	0	0	0	0	1
2007	0	0	0	0	0	0
2008	1	0	0	0	0	1
2009	0	0	0	2	0	2
2010	1	0	0	0	1	2
2011	4	1	0	1	1	7
2012	5	1	0	0	1	6
2013	2	0	1	2	1	6
2014	1	2	0	0	3	6
2015	5	1	0	0	1	7
2016	6	3	1	0	3	13
2017	4	2	0	1	1	8
2018	6	2	1	0	2	11
2019	4	2	0	3	2	11
2020	2	1	0	0	0	3
2021	1	0	0	3	0	4
Total	43	15	3	17	17	95

Fonte: Levantamento bibliográfico (2022).

Observamos, no Quadro 1, o significativo crescimento de publicações a partir do ano de 2011, principalmente no que diz respeito a artigos e dissertações de mestrado. Contudo, não podemos desconsiderar que os trabalhos apresentados na ANPED aparecem desde o início do interstício analisado. Essa questão já fora apontada por Baptista *et al.* (2018) quando realizaram

um mapeamento das produções sobre leitura e escrita na Educação Infantil. As autoras apontam que o ano 2000 inaugurou um momento fértil para as publicações que tratam do tema.

1.1.1 Revisão dos trabalhos disponibilizados no Portal Capes e Scielo

Nos Quadros 2 e 3, apresentamos os artigos localizados nos portais de periódicos Capes e Scielo, tendo como base os termos que são relevantes para nosso estudo. A busca inicial realizada nos levou a um grande número de artigos – em torno de 860. Para definir o universo que pretendíamos abarcar, os termos específicos (Alfabetização, Letramentos, Eventos de letramentos, Leitura e Escrita) foram adicionados.

Quadro 2 – Artigos disponibilizados no Portal Capes

Periódicos	Ano	Autor(es)	Artigo
Revista Eletrônica Acoalfaplp	2008	Iduina Mont’Alverne B. Chaves Tânia de Rezende Cozzi	Acolhendo o diálogo entre Letramento e Literatura Infantil
Ensino em Revista	2011	Cecília M. A. Goulart	Educação Infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos
Revista Contemporânea de Educação	2011	Adriana Santos da Mata Carla Andréia L. da Silva	Letramento na Educação Infantil: significando as práticas de leitura e escrita
Psicologia em Estudo	2012	Marina T. M. de Souza Costa Daniele Nunes Henrique Silva	O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição de escrita
Revista Brasileira de Linguística	2012	Neilson Alves de Medeiros	Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral
Ciência da Informação	2012	Nádia M. S. Hommerding	O papel da biblioteca pública no Letramento Infantil (<i>Early Literacy</i>): o modelo norte-americano e a oportunidade brasileira
Revista CEFAC	2012	Jáima Pinheiro de Oliveira Rosyane Meyre Pimentel Natal	A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar
Psicologia: Teoria e Pesquisa	2012	Luciane da Rosa Piccolo Olga Garcia Falceto Carmen Luisa Fernandes Daniela C. Levandowski Rodrigo Grassi-Oliveira Jerusa F. Salles	Variáveis psicossociais e desempenho em leitura de crianças de baixo nível socioeconômico
Revista CEFAC	2014	Luciéle Dias Oliveira Ana Paula Ramos-Souza	O distúrbio de linguagem em dois sujeitos com risco para o desenvolvimento em uma perspectiva enunciativa do funcionamento da linguagem
Horizontes – Revista de Educação	2015	Daniela Cardoso Espinosa Thaise da Silva	Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola
Nuances: Estudos sobre educação	2015	Kenia Adriana A. M. Silva	Letramento literário e práticas estratégicas de leitura na primeira infância
Psicologia: Teoria e Pesquisa	2015	Maria Fátima Moreira Iolanda Ribeiro	Experiências de contacto dos bebés com a Linguagem Escrita
Revista Zero a Seis	2016	Jéssica Trainotti Klug Roseli Nazário	Alfabetização e letramento: qual o entendimento de professoras da Educação Infantil sobre estes processos?
Brazilian Journal of Information Studies	2016	Renata Junqueira de Souza Juliane F. M. Motoyama	Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2016	Liane Castro de Araujo	Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?

Inter-Ação	2016	Fabiana Andrade de Santana Ana Carolina Perrusi Brandão	Como crianças pequenas leem livros de imagem?
Pro-Posições	2016	Teresa Mendes Marta Veloso	Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar
Revista Contemporânea de Educação	2017	Liane Castro de Araujo	Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada
Educação e Realidade	2017	Gisela Wajskop	Linguagem oral e brincadeira letrada nas Creches
Signo	2018	Marília Forgearini Nunes Júlia Soares Martini	O livro e sua mediação na infância
Educação e Formação	2018	Luciana Martins Quixadá Sylvie G. D. S. Lins Ana Carolina P. Tavares	O lúdico como atividade discursiva e como uma via para a formação de leitores: teoria e relato de pesquisa em uma escola pública em Fortaleza-CE
Pro-Posições	2018	Isabela Costa Dominici Maria de Fátima Cardoso Gomes Vanessa F. A. Neves	“Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2019	Aliandra Cristina M. Lira Marcos Gehrke	Atos de ler e brincar na universidade: uma experiência de formação de crianças, professores e acadêmicos
Revista ECCOS	2019	Jader Janer M. Lopes Luiz Miguel Pereira	Teatro com bebês: narrando vivências na Educação Infantil
Revista de Educação, Ciência e Cultura	2021	Klinger Teodoro Ciriaco Fernanda Alves Barreto Thiago Moessa Alves Renata Junqueira de Souza	Estratégias de leitura recorridas por professoras iniciantes na Educação Infantil

Fonte: Levantamento bibliográfico (2022).

A inserção de termos gerais e específicos também foi realizado no Portal Scielo, onde localizamos 18 artigos, que foram separados aqui para uma melhor visualização deles.

Quadro 3 – Artigos disponibilizados no Portal Scielo

Periódicos	Ano	Autor(es)	Artigo
Revista Brasileira de Educação	2006	Cecília Goulart	Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo
Pedagogia em ação	2010	Silmara Coelho	O processo de letramento na Educação Infantil
Educação e Pesquisa	2011	Vanessa F. Almeida Neves Maria Cristina S. Gouvêa Maria Lúcia Castanheira	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas
Estudios Pedagógicos	2011	Enrique Riquelme Felipe Munita	La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional
Cadernos Cedes	2013	Maria Lúcia Castanheira Vanessa F. Almeida Neves Maria Cristina S. Gouvêa	Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de Educação Infantil
Estudos Avançados	2013	Sandra Maria Sawaya	Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita
Fractal: Revista de Psicologia	2015	Maria de Fátima Cardoso Gomes Vanessa F. Almeida Neves Isabela Costa Dominici	A psicologia histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA
Revista Brasileira de Educação	2015	Vanessa F. Almeida Neves Maria Lúcia Castanheira Maria Cristina S. Gouvêa	O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes
Educação em foco	2016	Mônica Correa Baptista María Emilia López José Simões de Almeida Júnior	Bebetecas nas instituições de Educação Infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos
Psico-USF	2017	Ana Albuquerque Margarida Alves Martins	Habilidades iniciais de alfabetização em Português: pesquisa transcultural em Portugal e no Brasil

Nuances: estudos sobre educação	2017	Celia Abicalil Belmiro Mônica Correia Baptista Cristiane de Souza Leite Galvão	O texto ficcional e a experiência literária dos bebês
Cadernos de Pesquisa em Educação	2018	Mônica Correia Baptista Vanessa F. A. Neves Cristiane Leite Galvão	A formação de leitores de literatura na Educação Infantil: contribuições de uma pesquisa colaborativa
Psicologia escolar e educacional	2018	Renan de Almeida Sargiani Maria Regina Maluf	Linguagem, cognição e Educação Infantil: contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências
Educar em revista	2018	Hilda Micarello Mônica Correia Baptista	Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente
Psicologia escolar e educacional	2019	Tiago Almeida Ana Cristina Silva	Escritas inventadas no Jardim-de-Infância: comparando dois programas de intervenção
Revista CEFAC	2019	Américo N. G. Ferreira Amorim Natália Martins Dias Emília X. S. Albuquerque Vanessa Cristina da Silva Amanda C. G. P. Falcão Vera G. P. Guerra Maíra Hermínio da Silva Larissa Laís dos Santos	Habilidades iniciais de leitura e escrita na Educação Infantil: amostra de desempenho no Nordeste do Brasil para obtenção de referenciais específicos por região
Revista Brasileira de Educação	2020	Artur Gomes de Moraes Alexsandro da Silva Gabryella Silva do Nascimento	Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular
Revista Educação Unisinos	2020	Nazareth Salutto	“Pode deixar rasgar?”: Relação e subjetividade no cotidiano com bebês e livros na creche

Fonte: Levantamento bibliográfico (2022).

Em relação aos 43 artigos publicados, conforme aponta o Quadro 4, a seguir, 28 (65%) foram publicados em periódicos com ênfase na área da Educação. Embora seja a maioria, a Educação não detém todas as publicações. O segundo lugar é ocupado pela Psicologia com 7 (16%), seguido da área da Saúde, especificamente da Fonoaudiologia, com 3 trabalhos, representando 6%. As áreas da Ciências da Informação, da Linguística e dos Estudos transdisciplinares apresentam, respectivamente, 2 (4%), 2 (4%) e 1 (2%).

Quadro 4 – Distribuição dos artigos por área e ênfase do periódico

Ênfase do periódico	Número de artigos
Educação	28
Psicologia	7
Fonoaudiologia	3
Ciências da Informação (biblioteconomia)	2
Linguística	2
Estudos transdisciplinares	1

Fonte: Levantamento bibliográfico (2022).

Considerando os artigos do Scielo e Capes, foi possível identificarmos alguns modos de posicionar a questão dos letramentos no contexto da Educação Infantil. No Quadro 5,

procuramos categorizar os artigos por temas específicos dos quais se destacaram os trabalhos que discutem a questão do ponto de vista das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil (11 artigos) e do Letramento Literário (10 artigos). Merecem destaque os trabalhos que analisaram o desenvolvimento e avaliação de habilidades com destaque para os estudos na área da Fonoaudiologia e Ciências da Informação (8 artigos). Cinco artigos discutem a constituição de tempos e espaços para os letramentos na Educação Infantil com destaque especial para as Bebetecas e Bibliotecas. O tema que entrelaça letramentos e brincadeiras compõem outros cinco textos. E, por fim, a apropriação e significação de eventos de letramentos na Educação Infantil são tema de quatro artigos.

No Quadro 5, podemos observar a categorização dos artigos por temas disponíveis no Scielo e Capes.

Quadro 5 – Distribuição dos artigos por tema

Tema	Número de artigos
Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil	11
Letramento literário	10
Desenvolvimento e Avaliação de habilidades de codificação e decodificação	8
Bebetecas: Constituição de espaço para leitura na Educação Infantil	5
Letramentos e brincadeiras	5
Apropriação e significação de eventos de letramentos na Educação Infantil	4

Fonte: Levantamento bibliográfico (2022).

Nos trabalhos que discutem as práticas de leitura e escrita no contexto da Educação Infantil, a interação das crianças pequenas com a linguagem e a literatura infantil são destacadas como práticas sociais e culturais para as crianças e seus professores. A concepção de infância e criança defendida é aquela na qual o sujeito significa e ressignifica as práticas cotidianas. Damos destaque, por exemplo, para Baptista, Neves e Galvão (2018) que defendem que a qualidade das mediações direcionadas às crianças é fator fundamental para sua formação como leitores de literatura. As práticas desenvolvidas nesse contexto podem proporcionar diferentes e múltiplas construções de sentidos.

Nesses trabalhos, percebemos que “a linguagem é o lugar de encontro entre sujeitos, bem como de produção e compartilhamento de sentidos sobre a experiência humana e de construção de subjetividades” (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p. 170). Portanto, as práticas de leitura e escrita, descritas no contexto da Educação Infantil, são percebidas como processo humanizador e não como preparação para o Ensino Fundamental.

O segundo grupo de trabalhos discute aspectos relativos especificamente aos Letramentos Literários e aos bebês e crianças pequenas como leitores de livros destinados a eles (BELMIRO; BAPTISTA; GALVÃO, 2017). Tais trabalhos defendem os primeiros encontros com a leitura como arte e não como uma necessidade que exige preparação para algo no futuro, mas, sim, na construção literária dos sentidos. Isto é, “[...] o letramento literário consiste na construção literária dos sentidos” (SILVA, K., 2015, p. 216).

Os oito trabalhos, que se dedicam a discutir o tema do desenvolvimento e da avaliação de habilidades “precoces” de codificação e decodificação, tendem a perceber a leitura e a escrita como habilidades individuais inatas ou aprendidas de maneira mecânica. Esse caso se evidencia, por exemplo, no artigo de Amorim *et al.* (2019), para quem a importância de avaliar as habilidades individuais de leitura e escrita se deve ao seu poder preditivo para o Ensino Fundamental. Considerando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os autores defendem que as escolas de Educação Infantil disponham de processos e instrumentos avaliativos para respaldar decisões pedagógicas. Assim, Amorim *et al.* (2019) propõem que essa demanda seja atendida com a utilização de instrumentos de avaliação padronizados.

Os trabalhos classificados por esse tema, muitas vezes, apresentam a visão que associa o desenvolvimento cognitivo ao linguístico e comungam da concepção da Educação Infantil como fase “preparatória” para o ingresso no Ensino Fundamental. Fazem parte desse grupo, os trabalhos de Almeida e Silva (2019) e Albuquerque e Martins (2017) os quais abordam o conceito de Escrita Inventada como “tentativa de fonetizar os sons das palavras antes de instrução formal à medida que as escreve”. Assim, para esses autores, “a aquisição da escrita seria um processo progressivo e gradual de compreensão dos princípios subjacentes ao código escrito” (ALMEIDA; SILVA, 2019, p. 2).

Um grupo de cinco trabalhos discute a constituição do espaço multimodal da Bebeteca a partir de experiências no Brasil e Argentina (BAPTISTA; LÓPEZ; JÚNIOR, 2016). Os autores chamam atenção para a organização do espaço das Bebetecas, os materiais adequados, a qualidade gráfica e também a seleção dos livros. Afirmam que o espaço não se limita ao acervo, mas também à qualidade das intervenções. Essa qualidade considera também a reflexão sobre o que significa ler para crianças de zero a seis anos. Essa reflexão nos é cara, pois nos faz pensar sobre os significados e sentidos que o encontro dos bebês com os livros tem para os envolvidos. Ler é entendido como uma experiência de humanização. “É por meio da leitura dos signos que lhes provê o ambiente circundante, que os bebês aprendem a linguagem e o significado das coisas que os rodeiam” (BAPTISTA; LÓPEZ; JÚNIOR, 2016, p. 111). O papel

humanizador do espaço de leitura intencionalmente organizado também é apontando por Souza e Motoyama (2016).

Outro grupo de artigos destaca as relações entre leitura, escrita, contação de histórias e brincadeiras como fundamentais para o desenvolvimento cultural infantil como é o caso de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Medeiros (2012), Araujo, L. (2017), Wajskop (2017) e Lira e Gehrke (2019). Os artigos agrupados sob esse tema procuram refletir sobre o brincar, as brincadeiras e suas relações com a leitura e a escrita na Educação Infantil. Dessa forma, procuram destacar a relevância das práticas letradas e do brincar para o processo de formação humana. Com uma discussão que conversa com a pesquisa de Araújo, L. (2016), o artigo de Wajskop (2017) apresenta resultado de pesquisa-ação, em que se discutem as relações entre brincadeiras de faz-de-conta e a aprendizagem da linguagem oral em contextos narrativos em creches. A autora discute como uma narrativa emergente pode ser construída pelas crianças, coletivamente, em suas brincadeiras, a partir da leitura em voz alta feita pelos professores. Os resultados parecem indicar a integração entre brincar e aprender, dois lados da mesma moeda quando mediados pela literatura infantil. Encontramos, nesse texto, uma questão em comum com o trabalho de Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) que discute as relações entre letramentos e a brincadeira na EI.

Sob o tema da apropriação e significação dos eventos de letramentos, procuramos organizar aqueles artigos que, adotando a perspectiva de Bakhtin e Vigotski, defendem a atividade da criança como também as trocas discursivas que as permeiam. Compreendem que o espaço da EI deve promover condições de participação coletiva das crianças pela via lúdica na atribuição de sentidos e significados para a leitura. Estes foram o caso de trabalhos como os de Dominici, Gomes, M. e Neves (2018), Quixadá, Lins e Tavares (2018). Tais trabalhos se alicerçam na compreensão de que, por meio da mediação semiótica, o sujeito se apropria de significados e também ressignifica a cultura. Assim, os bebês e as crianças pequenas, nos eventos de letramentos, são percebidas como seres de linguagem e que produzem discursos (LOPES; PEREIRA, 2019).

Ainda dentro do tema da apropriação de sentidos e significados, o trabalho de Riquelme e Munita (2011) nos chamou atenção por relacionar processos cognitivos e afetivos mediados pela leitura literária. Os autores comentam as raízes do dualismo que separa cognição e emoções e defendem que é preciso “resgatar a emoção como uma forma válida de conhecer e estar no mundo” (RIQUELME; MUNITA, 2011, p. 270). Veremos que essa concepção, que compreende a cognição e os afetos como unidade, é fundamental para nós, que elegemos a

unidade de análise *Vivências/Letramentos* como possibilidade para compreendermos os sentidos e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa aos letramentos.

É relevante mencionarmos que, nos trabalhos que compõem esse grupo, a concepção da Educação Infantil é a de espaço de diversas experiências, e o direito da criança ao contato com a leitura e a escrita é percebido como atividades humanas que são (CIRÍACO *et al.*, 2021). Assim, compreendem que a leitura e a escrita devem fazer parte das vivências das crianças pequenas na E.I. de modo que possibilitem a atribuição de novos sentidos, evitando que os textos literários sejam usados como pretextos para a realização de exercícios mecânicos.

As produções apresentadas até agora podem ser organizadas considerando sua distribuição geográfica. Cirani, Campanario e Silva (2015) analisam a evolução do ensino da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil e afirmam que, embora tenha havido crescimento na taxa de distribuição de programas por região, o Sudeste ainda detém o mais expressivo número de programas de Pós-Graduação. Para os autores, isso tem impacto direto no número de produções acadêmicas revelando uma forte assimetria regional e de áreas de conhecimento. Nos Quadros 6 e 7, procuramos tornar visível a distribuição geográfica dos artigos que selecionamos para análise nos portais Scielo e Capes (2000-2021), os quais abordam o tema de nossa investigação. Para efeitos dessa distribuição, consideramos primeiramente o local de realização da pesquisa e, quando esta informação não é pública, consideramos o local e a vinculação institucional dos autores.

Quadro 6 – Distribuição de artigos por região do Brasil

Região	Número de artigos
Sudeste	25
Sul	6
Nordeste	5
Centro-Oeste	2
Norte	0

Fonte: Elaboração própria (2022).

A maior concentração de produções sobre letramentos no contexto da Educação Infantil está no Sudeste. Nessa região, concentram-se a maior parte dos programas de Pós-Graduação (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015). Em segundo lugar, a região Sul conta com seis trabalhos, seguida da região Nordeste com cinco. Na região Centro-Oeste, dois trabalhos foram localizados. Não encontramos trabalhos sobre o tema em questão publicado e/ou fruto de pesquisa na região Norte no período de 2000 a 2021.

No Quadro 7, podemos observar a distribuição dos artigos por outros países de língua espanhola e portuguesa.

Quadro 7 – Distribuição de artigos em português em outros países

País	Número de artigos
Portugal	3
Argentina	1
Espanha	1

Fonte: Elaboração própria (2022).

Embora a busca nos Portais Capes e Scielo tenha sido realizada utilizando os termos em português, foram localizados cinco trabalhos que foram escritos em espanhol e português europeu. Assim, países como Portugal, Argentina e Espanha também foram contemplados na busca. Vale destacarmos que, nos casos dos três trabalhos portugueses, o uso do termo “Literacias” era predominante como foi o caso dos artigos de Moreira e Ribeiro (2015), Mendes e Velosa (2016) e Almeida e Silva (2019).

Bunzen (2019) nos lembra que as palavras, assim como os conceitos, não são neutras. Num movimento que parece desconsiderar toda a história do campo e suas implicações teóricas e práticas, observamos que, na recente Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), o termo *Letramento* foi substituído pelo termo *Literacias* – a tradução do termo inglês *Literacy* para o português europeu. Para Bunzen (2019, p. 46, destaques do autor), “tal **silenciamento** não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de **apagamento** de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil”.

Não pretendemos fazer uma análise de como o conceito Literacia é utilizado em Portugal, uma vez que foge de nosso objetivo, contudo, temos de ter em mente que, mesmo lá, o termo já suscita diferenças e conflitos, do mesmo modo que acontece com o termo Letramento aqui no Brasil (BUNZEN, 2019). Podemos citar, como exemplo disso, os textos de Moreira e Ribeiro (2015) e Mendes e Velosa (2016), nos quais as autoras utilizam o termo “literacias” para designar a aprendizagem da leitura e da escrita como competências individuais inatas ou adquiridas mecanicamente. Apesar de frisarem a importância de não se “escolarizar” muito precocemente o contato das crianças pequenas com os materiais escritos, concordam com a visão de que o contato com esses materiais contribui para o desenvolvimento de “competências cognitivas, linguísticas, estéticas, socioafetivas e emocionais” (MENDES; VELOSA, 2016, p. 117).

Considerando a leitura dos artigos selecionados para análise nesta revisão de literatura, podemos tecer alguns comentários sobre as concepções que embasam os textos quanto ao tema dos letramentos e da alfabetização. A heterogeneidade do uso do conceito de letramento no Brasil leva a concepções também heterogêneas sobre qual o papel e espaço da leitura e da escrita no contexto da Educação Infantil.

Conforme ficou demonstrado no Quadro 5, ao distribuir os artigos conforme temas, constatamos a predominância de duas visões sobre a discussão da leitura e escrita na Educação Infantil. A primeira visão procura abordar a questão tratando do que consideram como desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação. Por exemplo, Araújo, L. (2016) destaca a polêmica que envolve a alfabetização e o letramento no contexto da EI, uma vez que tais questões levantam outras, como, por exemplo, a polarização que opõe a educação de crianças pequenas, tomada como uma etapa importante em si mesma, com a concepção dessa etapa como preparação para o Ensino Fundamental. A autora destaca a necessidade de considerar, além da faceta sociodiscursiva, a faceta linguística e a dimensão sonora da língua nas práticas da EI. Contudo, sustenta que a reflexão sobre a dimensão sonora da língua e de suas relações com o sistema de escrita podem se dar na EI sem ferir o princípio das experiências significativas, lúdicas e prazerosas com a linguagem.

O grupo de trabalhos, que consideramos nos aproximar mais de nossa perspectiva, assumem que a questão é mais complexa do que apenas a dicotomia [alfabetização e letramento] mal colocada (ARAÚJO, L., 2017). Tais trabalhos procuram pensar nos letramentos como atividades especificamente humanas. Além disso, procuram pautar a discussão dos letramentos na Educação Infantil a partir da compreensão dos sentidos de aprender a ler e a escrever nesse segmento, sem, contudo, desconsiderar as particularidades e as diretrizes do atendimento de crianças pequenas. Esses trabalhos abordam o “brincar de ler e escrever” como eventos de letramentos que tomam a leitura e escrita como práticas socioculturais, como atividades humanas, que fazem parte da vida das crianças (NEVES; CASTANHEIRA, GOUVÊA, 2015; BAPTISTA; LOPÉS; JÚNIOR, 2016; DOMINICI; GOMES, M.; NEVES, 2018).

Dessa perspectiva, ao discutirem alguns pressupostos fundantes da Psicologia Histórico-cultural, Costa e Silva (2012) chamam atenção para as questões relacionadas à mediação semiótica e afirmam:

[...] as formulações de Vigotski sobre o uso de signos não se referem exclusivamente aos signos linguísticos, mas a todo o processo de representação do mundo inventado pelo homem para gerir seus próprios processos psíquicos a partir das dinâmicas alteritárias. (COSTA; SILVA, 2012, p. 56).

Assim, afirmam que Vigotski destaca entre os sistemas de signos as obras de arte, o simbolismo algébrico, os signos convencionais e a escrita. As autoras comentam que, para Vigotski, a gênese da linguagem escrita pode ser percebida pelo gesto característico da criança de apontar. Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são gestos que foram fixados, diz Vigotski (2021b). As autoras conceituam letramento como resultante de um processo de inserção do sujeito nas diferentes experiências simbólicas emergentes antes de se pegar no lápis para escrever a primeira letra. Afirmam ainda que o letramento envolve “a apropriação do sujeito sobre a funcionalidade da escrita a partir do contato com diferentes eventos linguísticos correntes em uma sociedade letrada” (COSTA; SILVA, 2012, p. 59).

Do ponto de vista teórico-metodológico, alguns trabalhos nos chamaram a atenção por sua abordagem que integra a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Consideramos relevante para o presente estudo o artigo que se intitula “Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de Educação Infantil”. O texto foi publicado nos Cadernos Cedes em 2013 e tem como autoras as pesquisadoras da UFMG Maria Lúcia Castanheira, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Cristina Soares Gouvêa. Nesse texto, as autoras investigam as condições sociais e semióticas nas quais a escrita esteve presente no cotidiano de uma turma de Educação Infantil de Belo Horizonte, fruto de uma pesquisa que se baseou nos pressupostos da Sociologia da Infância e da Etnografia em Educação (CASTANHEIRA; NEVES; GOUVÊA; 2013).

Castanheira, Neves e Gouvêa (2013) indicam que as diferentes formas de se analisar e representar a interação entre participantes de eventos de letramentos evidenciam que professora e alunos tornam a escrita integrante das interações estabelecidas entre eles. As autoras afirmam que o engajamento das crianças em tais eventos de letramentos indicam que há um esforço, individual e coletivo de se posicionarem como leitoras e escritoras no espaço da sala de aula da Educação Infantil.

Outro texto localizado na *SciELO* a partir dos termos já mencionados foi o da autoria de Maria de Fátima Cardoso Gomes, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Isabela Costa Dominici, também da UFMG. Publicado na *Fractal: Revista de Psicologia* em 2015, o artigo tem por título “A Psicologia Histórico-Cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA”. As autoras apresentam a trajetória do Grupo de Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA) e buscam estabelecer um diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia

em Educação. A pesquisa foi desenvolvida em uma Unidade³ Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Nesse estudo, as autoras analisam eventos de letramento que “[...] possibilitam evidenciar como crianças trazem para a escola o que sabem das palavras [...]” (GOMES, M.; NEVES; DOMINICI, 2015, p. 44). Tais eventos também revelaram como as crianças não pedem licença aos educadores para entrarem no mundo da escrita e da leitura. As autoras finalizam afirmando que a mediação da escola pode ajudar as crianças a constituir novas identidades e novos conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo.

O texto de autoria de Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Lúcia Castanheira e Maria Cristina Gouvêa publicado na Revista Brasileira de Educação tem por título: “O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes”. Com o objetivo de examinar os significados do ler, escrever e brincar para crianças pequenas em uma escola pública de EI em Belo Horizonte, as autoras partem do seguinte questionamento: Como as crianças lidam com as relações entre o brincar e a aprendizagem da escrita no cotidiano da educação infantil? Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) analisam o evento “Brincadeiras diferentes” que permite demonstrar a possibilidade de integração do letramento e do brincar na Educação Infantil.

Para Neves, Castanheira e Gouvêa (2015), as pesquisas têm indicado que há uma ruptura com os modos como as crianças interagem com a escrita dentro e fora da escola. Essa ruptura destitui de significados pessoais e sociais as atividades desenvolvidas no espaço escolar. Para as autoras, essa forma de abordar a leitura e a escrita corresponde ao modelo autônomo de letramento descrito por Brian Street. As autoras procuram examinar como as práticas de letramento se relacionam com o brincar no contexto da Educação Infantil. Concordamos com as autoras quando afirmam que:

[...] examinar e debater o lugar que a escrita ocupa ou deve ocupar na vida das crianças dentro e fora da escola é tema fundamental para o campo da educação básica, e essa discussão precisa ser feita também para a educação infantil. Parece-nos, entretanto, que há necessidade de que tal problemática seja examinada também pela perspectiva das crianças, o que tem recebido pouca atenção até agora (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015, p. 218).

As autoras compreendem os letramentos como prática social que envolve as pessoas nos diferentes usos dos símbolos gráficos, desenhos e palavras. Afirmam ainda que “o contexto

³ Na época de publicação do artigo esta era a nomenclatura adotada, contudo, isto mudou em 2018 com a aprovação da Lei Nº 11.132 que estabeleceu a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis (BELO HORIZONTE, 2018).

histórico-cultural em que a linguagem escrita está inserida entrelaça-se com os sentidos dos textos produzidos, bem como com as relações que os sujeitos estabelecem com esses textos e entre si” (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015, p. 219). As autoras realizaram um estudo de caso etnográfico no qual a análise do material empírico foi orientada pela abordagem etnográfica interacional – atualmente nomeamos como Etnografia em Educação (GOMES, M., 2020) –, que, segundo as autoras, une princípios teóricos da sociolinguística interacional, da antropologia cultural e da análise do discurso.

Para além do objeto de discussão, o texto nos interessa por considerar a Etnografia em Educação como perspectiva teórico-metodológica, principalmente no uso do Caso Expressivo (*Telling Case*) proposto por Mitchell (1984). O *Telling Case* é uma narrativa detalhada de casos etnograficamente identificados, que fornece elementos para a produção de inferências teóricas necessárias à construção de conhecimento sobre determinado tema.

Quanto ao uso de ferramentas de pesquisa, chama a nossa atenção o trabalho de Salutto (2020), no qual a autora adotou a observação, o registro escrito e fotográfico e o que chamou de “montagem de cenários literários” como instrumentos de pesquisa. A autora define os cenários literários da seguinte maneira:

[...] os materiais que compuseram a proposta envolveram um pequeno acervo de livros de literatura infantil, constituído pela pesquisadora, um tecido grande e maleável, câmera fotográfica para os registros. Os cenários foram iniciados depois de um tempo de observação e imersão no campo de pesquisa. (SALUTTO, 2020, p. 4).

A autora se amparou no arcabouço teórico da Psicanálise Winnicotiana e da Antropologia Filosófica de Buber para compreender o bebê como pessoa e a dimensão subjetiva de sua constituição no complexo processo de imersão na cultura. Salutto (2020) destacou algumas inquietações que marcaram o campo e a formulação de um trabalho no qual a centralidade gira em torno do bebê. Em suas palavras, “[...] ao fazer conversar bebês *com* e *entre* livros, foi preciso assumir que se tratava de duas realidades – bebês e livros – que envolvem subjetividades e concepções distintas” (SALUTTO, 2020, p. 2 - destaques da autora). Para Salutto (2020), pensar sobre bebês com e entre livros implica considerar o tema da subjetividade.

O artigo apresenta e discute dois eventos, que a autora chama de “fragmentos”. O primeiro foi nomeado de “Pode deixar rasgar?” e o segundo “Receber com alegria as surpresas que o mundo contém”. Os fragmentos analisados tecem reflexões sobre bebês, livros e adultos

que buscam compreender como se dão as interações dos bebês com os livros quando não há uma proposta direcionada pelos adultos, *a priori*.

Ao analisar os fragmentos, Salutto (2020) conclui que as práticas no berçário muitas vezes são marcadas pela dimensão do controle, da interdição e/ou pela permissão, sem orientação, sem conhecer a natureza da ação dos bebês sobre o mundo e os objetos. Ela destaca: “entre proteger o livro e garantir liberdade para que fosse mexido e investigado pelos bebês, a indagação ‘pode deixar rasgar?’ revela a sinuosidade dos polos relacionais” (SALUTTO, 2020, p. 6). As análises revelaram ainda que os bebês são pessoas de relação que se engajam em descobertas de si e dos objetos. A autora finaliza trazendo uma questão provocadora para pensar o contato dos bebês com os livros: “Qual o equilíbrio possível entre preservar ou interditar os elementos e espaços da cultura diante dos gestos inaugurais e espontâneos dos bebês?” (SALUTTO, 2020, p. 17-18). A autora destaca a necessidade de que os ambientes coletivos de educação e cuidado ofereçam condições para que o encontro com o livro e seus muitos possíveis desdobramentos aconteçam.

1.1.2 Revisão dos trabalhos disponibilizados pela ANPEd

No que diz respeito aos trabalhos apresentados na ANPEd, restringimos as buscas ao Grupo de Trabalho 07 (GT 07) – Educação de crianças de 0 a 6 anos e ao Grupo de Trabalho 10 (GT 10) – Alfabetização, leitura e escrita por considerarmos que a temática de ambos se aproxima do nosso objeto de pesquisa. O levantamento dos trabalhos, apresentados na Associação, limitou-se às reuniões anuais, uma vez que não foi possível localizarmos os anais de todas as reuniões regionais. A busca foi realizada manualmente, partindo da leitura das atas e por meio da busca, utilizando as palavras-chave em campo de busca específico dentro de cada GT no intervalo das reuniões 23^a (2000) a 40^o (2021). Importante destacar que nem todas as reuniões têm seus anais organizados em forma de banco de dados, o que não permitiu a busca com os filtros. Por tanto, foi necessário consultar os resumos de todos os trabalhos das referidas reuniões para fazer o processo de inclusão e exclusão deles considerando nosso objeto de estudo.

O Quadro 8 a seguir apresenta os trabalhos localizados nos referidos Grupos de Trabalhos.

Quadro 8 - Distribuição dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd

Grupo de Trabalho	Trabalho	Autor(a)	Ano
GT 07	O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens	Maria Cecília Rafael de Góes	2000
	Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas	Gilka Girardello	2003
	As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos	Ângela Coelho de Brito	2005
	Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula	Patrícia Corsino	2005
	A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever	Vanessa F. Almeida Neves	2011
	A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil	Joselma Salazar de Castro	2013
	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	Nazareth de Souza Salutto de Mattos	2013
	O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?	Márcia Maria e Silva	2017
	“Deixa eu abrir a janela” – Encontros e desencontros com a linguagem na creche	Rachel Martins A. Razuk	2019
	Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?	Luziane Patrício S. Rodrigues	2019
	“Será que é mágica?” Reflexões sobre interações entre adultos, bebês e livros	Nazareth Salutto	2021
GT 10	O computador e a alfabetização: Estudo das concepções subjacentes nos softwares para a Educação Infantil	Márcia Stemmer	2000
	A literatura na Educação Infantil: o encontro da criança com o texto	Cleber Fabiano da Silva	2009
	O trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil	Dania Monteiro Vieira Costa	2009
	Apropriação da concepção de alfabetização do PNAIC: elementos para uma reflexão de uma escola pública	Ana Carolina Almeida	2019
	Aquisição da linguagem escrita e imaginação infantil: reflexões a partir da perspectiva histórico-cultural	Daniele Pampanini Ana Luiza Bustamante Smolka	2021
	O que sustenta e caracteriza uma prática discursiva de alfabetização? Indicações de professoras alfabetizadoras	Ana Lúcia Horta Nogueira Daniele Anjos Ana Luiza Bustamante Smolka	2021

Fonte: Revisão de literatura (2022).

Uma vez localizados nos Grupos de Trabalhos 07 e 10, os trabalhos foram lidos na íntegra, pois nem sempre os títulos, as palavras-chave e o resumo ofereciam informações suficientes para fazer a seleção e identificação ou não com a temática da presente pesquisa. Foram localizados e separados para análise 11 trabalhos no GT 07 e 6 trabalhos no GT 10. Em relação à distribuição geográfica das produções, no GT 07 todos os trabalhos foram produzidos por pesquisadores da/na região Sudeste. Quanto aos trabalhos do GT 10, um foi produzido por pesquisador da/na região Sul e os demais da/na região Sudeste.

Em trabalho apresentado na 23ª reunião, procurando contribuir com a ampliação do conhecimento sobre linguagem e imaginação na infância, Goés (2000) se fundamenta na abordagem Histórico-Cultural de Vigotski para discutir as relações entre o jogo imaginário e a

linguagem. O trabalho de Goés (2000) pretende explorar a condição constitutiva da linguagem na composição do jogo imaginário. O foco é posto nas formas de criação de personagens e nos enunciados a eles vinculados. O estudo fez parte de um projeto realizado numa instituição pública de Educação Infantil, situada na periferia de Piracicaba, SP. A pesquisa de campo envolveu a filmagem de sessões de atividade na brinquedoteca da instituição. Participaram da pesquisa crianças com idade entre três e seis anos.

A autora destaca que, ao discutir a esfera do brincar, Vigotski focalizou os jogos infantis que implicam uma situação imaginária. Para o autor, no início da infância, o jogo de faz-de-conta é caracterizado pela dimensão imaginária, mas esta tem um vínculo genético com o real. No espaço das ações lúdicas, a criança reelabora suas vivências cotidianas. Tomando o aporte da Psicologia Histórico-cultural, Goés (2000) afirma que, nos vários desdobramentos do brincar, um componente fundamental na interpretação do funcionamento infantil deve ser realçado, a autora se refere à linguagem que “constitui e é constituída por elaborações a respeito das vivências cotidianas e das situações virtuais” (GOÉS, 2000, p. 3).

Goés (2000) finaliza o texto chamando à reflexão sobre a importância de considerar a forma pela qual o brincar é inserido nas iniciativas e ações educativas para a infância. Chama atenção para o cuidado necessário quanto a assumir propostas que “pedagogizam” o brincar ou instrumentalizam o lúdico para fins institucionais determinados.

Localizamos dois trabalhos apresentados na 28ª reunião anual da ANPEd no contexto do GT 07. O primeiro deles é de autoria de Ângela Coelho de Brito com o título “As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos”. O texto apresenta resultado de pesquisa realizada em uma creche universitária cujo objetivo foi caracterizar as ações realizadas com a linguagem por crianças de 4 e 5 anos pela professora e bolsistas que atuam na creche. A pesquisa partiu da análise das rodinhas no cotidiano educativo bem como da compreensão desse espaço pedagógico. A autora fez uso do referencial teórico de autores como Vigotski e Bakhtin para pensar as interações discursivas entre crianças e professoras. Brito (2005) se refere à perspectiva de Vigotski e Bakhtin como sócio-histórica e/ou histórico-cultural e enunciativa, respectivamente.

A autora centra sua análise na fala das crianças, professora e bolsistas na creche, especificamente durante as rodinhas. Nas palavras de Brito (2005, p. 5), “nosso intuito é analisar os sentidos que vão sendo criados nas interações discursivas para evidenciar as ações verbais mais típicas das crianças desta faixa etária”. Partindo de uma perspectiva da pesquisa qualitativa, Brito (2005, p. 1) afirma fazer uso da análise microgenética como forma de investigação das ações com a linguagem. Para a autora, “a análise micro genética constitui-se

enquanto uma abordagem metodológica referenciada na abordagem histórico-cultural e semiótica dos processos humanos” (BRITO, 2005, p. 1). Foram realizadas videograções e observação das rodas de conversa que foram posteriormente transcritas para análise.

A autora caracteriza as rodinhas como um momento de construção coletiva do planejamento das atividades do dia. “As rodas, na maior parte das vezes, são iniciadas pela professora que vai chamando, convidando as crianças, a se aproximarem e a se sentarem” (BRITO, 2005, p. 10). A autora destaca que o conteúdo das interações discursivas na roda transcorre entre o objetivo da professora de planejar o dia e os diversos assuntos que as crianças trazem.

Brito (2005) afirma também que, nesse contexto, as rodinhas assumem uma função pedagógica específica que prevê a participação das crianças no planejamento das atividades do dia. Embora não seja explicitado pela autora, percebemos que a construção do material empírico fez uso de ferramentas como a observação participante, as entrevistas e o registro em videograções que poderiam ser de uma pesquisa etnográfica. Contudo, diferente de nossa perspectiva histórico-cultural e etnográfica, que procura identificar e analisar os eventos do cotidiano da sala de aula, Brito (2005) usa a terminologia “episódios”, possivelmente porque faz uso da abordagem histórico-cultural e da análise micro genética de cunho psicológico e não etnográfico para analisar os momentos de sala de aula. A autora conclui afirmando que as rodinhas evidenciam a competência discursiva das crianças e suas enunciações vão evidenciando o conhecimento que têm da linguagem.

O trabalho de Vanessa Ferraz Almeida Neves, apresentado na 34ª reunião da ANPED, busca contribuir com o debate da suposta dicotomia entre o brincar, considerado como eixo condutor da EI, e a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à apropriação da linguagem escrita, considerada como essencial no Ensino Fundamental.

Para investigar a questão, Neves (2011) parte dos pressupostos de William Corsaro como a de reprodução interpretativa que permite que as crianças se afirmem e se diferenciem do mundo social, em um processo de construção de suas identidades relacionado à produção da cultura de pares. A autora enfatiza que o processo de construção e análise do material empírico da pesquisa seguiu uma abordagem interpretativa e uma perspectiva etnográfica interacional ou da Etnografia em Educação. A pesquisa de Neves (2011) foi realizada em Belo Horizonte em uma escola de EI e outra de EF e tinha como objetivo principal acompanhar o processo de passagem de um grupo de crianças de uma escola para outra.

A autora afirma que a construção simbólica do discurso do brincar tem tido grande aceitação por parte dos acadêmicos brasileiros. Para ela, o discurso do brincar tem como grande mérito trazer a criança e suas culturas para o centro da prática pedagógica da EI. Contudo alerta que, quando esse discurso é mal compreendido, ele pode deixar em segundo plano uma discussão sobre o interesse das crianças pela língua escrita. Por fim, a autora sinaliza que a inclusão das crianças em nossa sociedade remete ao processo de letramento e tal discussão não pode estar ausente no campo da EI. Por fim, Neves (2011, p. 19) defende que “é possível a construção de uma prática pedagógica que respeite as culturas de pares e o desenvolvimento infantil, integrando o brincar e a construção de conhecimento [...]”, mais especificamente a linguagem escrita em direção a um “brincar letrado” ou a um “letrar brincando” na EI e no EF.

Outros dois trabalhos selecionados para a análise no âmbito do GT 07 foram apresentados na 36ª reunião, um deles por Joselma Salazar de Castro e o outro por Nazareth de Souza Salutto de Mattos. Castro (2013) apresenta resultado de pesquisa de mestrado, que procurou conhecer os modos como bebês constituem a linguagem em um espaço coletivo de EI. O trabalho em questão se aproxima do nosso à medida que faz uso de recursos teórico-metodológicos de produção de material empírico como a observação participante, o registro filmico e fotográfico, o diário de campo etc. Contudo, afasta-se quando percebemos que a autora nomeia os eventos observados de episódios.

Consideramos que nomear dessa forma não é mera escolha de palavras, mas implica uma compressão diferente da que temos de eventos. Episódio remete a uma construção linear e descolada de um contínuo, tem base psicológica e não etnográfica, embora a autora afirme que o procedimento de análise adotado se pautou em princípios etnográficos no campo da Sociologia da Infância e no exercício dialógico tendo a análise sobre a constituição da linguagem sido pautada no referencial teórico da filosofia da linguagem de Bakhtin. Castro (2013) partiu do princípio de observar quais estratégias de comunicação eram recorrentes entre os bebês.

Assim, afirma ter constatado a apropriação, a produção de atos sociais entre pares como forma de comunicação eminente na cultura constituída. Castro (2013) afirma ainda que

[...] a linguagem não se constitui isolada da relação social, ao contrário, é na relação e pela interação social que a linguagem se constitui e, com isso, todos os atos que se instituem no contexto social constituem o sujeito como homem de cultura e de linguagem. (CASTRO, 2013, p. 15).

Para a autora, nos espaços coletivos de cuidado e educação da EI, por mais que seja complexo às profissionais de educação atender com qualidade a todos os bebês, eles burlam algumas “regras”, otimizando a estrutura do espaço e do tempo. Os atos sociais observados nos bebês permitem compreender outras faces da constituição da linguagem. A apropriação dos sentidos pelos bebês não acontece, apenas, pela observação e de modo passivo, mas, principalmente, pela atuação e “experienciação” das ações.

Mattos (2013), por sua vez, apresenta resultado de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico na qual procura discutir as práticas de leitura literária para e com crianças na creche. A pesquisa foi realizada com bebês de 11 meses a 1 ano e 6 meses e professoras em uma creche filantrópico-comunitária situada em uma metrópole brasileira. A autora afirma que os estudos de Bakhtin, Benjamin e Vigotski deram a sustentação teórico-metodológica à pesquisa. Importante destacar que a autora se refere à teoria de Vigotski como “sócio-histórica”, revelando como as outras pesquisadoras, já citadas, seu entendimento do que é central na obra desse autor, diferentemente da visão do GEPSA, que vê como central na obra de Vigotski a constituição histórico-cultural do ser humano (GOMES, M., 2020).

Essa discussão será aprofundada no capítulo dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam esta pesquisa. Observamos que, para a produção do material empírico, a autora fez uso da observação participante, entrevistas e registros fotográficos das interações das crianças entre si e com os adultos a partir da relação e leitura com o livro infantil. Em seu texto, a autora se detém na análise das sequências fotográficas.

Compartilhamos a visão da autora quando afirma que o uso de fotografias em pesquisas desse tipo tem o objetivo de registrar e captar as expressões e os movimentos das crianças em suas interações. Assim, as fotografias servem não como instrumentos de ilustração dos acontecimentos, mas como registros dos eventos de pesquisa, ou nas palavras da autora, “o objetivo do registro fotográfico não era apenas expor as fotos de forma ilustrativa, mas dar sentido para o que o olho da câmera capturou” (MATTOS, 2013, p. 2).

A autora apresenta breve análise da constituição das instituições de atendimento às crianças pequenas no Brasil e destaca os desafios a serem superados diante das práticas pedagógicas na EI, especialmente no trabalho com crianças de 0 a 3 anos. Ainda discutindo as propostas curriculares para a EI tendo como base as Diretrizes Curriculares para a EI, Mattos (2013) destaca o Programa Nacional de Biblioteca na Escola que passa a incluir as creches e pré-escolas nas suas ações de distribuição de livros de literatura. A partir dessas ações, “o livro e a literatura infantil passam a fazer parte dos materiais e das propostas pedagógicas de creches

e pré-escolas. Logo, pensar o trabalho pedagógico com crianças pequenas, inclui refletir sobre o lugar do livro e das práticas de leitura na creche” (MATTOS, 2013, p. 3).

A autora destaca que a participação das crianças em práticas de leitura e escrita pode proporcionar a elas a inserção no mundo letrado, contudo, afirma que, para além dos aspectos cognitivos e informativos, a leitura literária se abre como possibilidade de entrar em relação com o outro e com o grupo, assumindo, desse modo, outras formas de se conhecer e se inscrever no mundo. Assim como a autora, consideramos que a leitura literária na creche pode ser uma oportunidade ímpar de produção de sentidos e significados, bem como constituição da subjetividade, de ampliação das vivências e imersão na cultura letrada. Procurando responder ao questionamento “o que fazem as crianças entre elas e com os adultos a partir das leituras realizadas para e com elas?”, a autora chega às seguintes considerações: 1) os livros e a leitura compartilhada e vivida no cotidiano da creche mergulham as crianças em experiências sociais e culturais sobre as quais buscam apreender sentidos; 2) as práticas da leitura literária para e com as crianças envolvem sentidos como voz, olhar, gestos, constituindo uma “performance” leitora que provoca uma relação de alteridade quando as crianças ficam face a face com o livro, a professora e sua voz (MATTOS, 2013).

Os seis trabalhos localizados no GT 10 estão distribuídos, respectivamente, nas reuniões 23^a e 40^a. Na presente análise, daremos destaque apenas ao texto de Costa, D. (2009). Em trabalho que busca explicitar as contribuições decorrentes de uma pesquisa de mestrado com crianças de 2 a 6 anos sobre a linguagem oral na EI, Costa, D. (2009) realizou pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso. A autora também se refere ao arcabouço teórico de sua pesquisa como “sócio-histórica”; fez uso da observação participante, do registro em diário de campo, filmagens e de fotografias, bem como da condução de entrevistas com crianças e professoras. Participaram da pesquisa 52 crianças e 5 professoras que integravam turmas de 2 a 6 anos. Costa, D. (2009) afirma que a pesquisa mostrou a necessidade de se pensar a apropriação da linguagem como resultado da atividade social determinada sociocultural e historicamente. Assim, fazendo uso do referencial teórico de Bakhtin, afirma que:

[...] a linguagem não é uma forma natural do comportamento humano, associada aos aspectos biológicos e psicológicos, pois de acordo com Bakhtin, falante e ouvinte não interagem com a linguagem como se ela fosse um sistema abstrato de normas. Ao contrário, ela emerge em um contexto de produção concreto, multifacetado e contraditório; ligada ao contexto sócio-histórico e ideológico (COSTA, D., 2009, p. 1).

Procurando investigar como é realizado o trabalho com a linguagem oral na EI, a autora partiu dos seguintes questionamentos: como se desenvolve o trabalho com a linguagem oral em classes de instituições de EI? Como se desenvolvem as interações verbais nas salas de aula? Quais as possibilidades de desenvolvimento da oralidade nesse contexto? A autora toma como base de análise os eventos de oralidade, que ocorreram no espaço investigado, fundamentada na concepção bakhtiniana de “ato/atividade e evento que é formado pelos vários atos da atividade humana que são situados concreta e historicamente” (COSTA, D., 2009, p. 2). Assim, ela procurou mapear os eventos nos quais era possível identificar a realização de atividades que tivessem o intuito de trabalhar a linguagem oral. Ela apresenta as rodas de conversa e a história encenada como eventos recorrentes em todas as turmas observadas. Assim, para a presente análise, a autora se detém no trabalho com a linguagem oral nas rodas de conversa.

Costa, D. (2009) faz um resgate da implementação da roda de conversa na EI e cita a Pedagogia de Freinet e sua defesa da livre expressão da criança pré-escolar como precursora das rodas como instrumentos pedagógicos. Contudo, defende que a roda vai além dessa definição. Em suas palavras, “no contexto de nossas observações, concebemos as rodas de conversa como tempos e espaços interlocutivos que se desenvolvem por meio da conversação” (COSTA, D., 2009, p. 5).

Os resultados do estudo de Costa, D. (2009) indicam que, nas rodas de conversa, o dizer das crianças era dirigido pelas professoras e estava voltado para a reprodução de sentidos presentes no discurso pedagógico, fato que a autora considerou como descon sideração da fala das crianças, haja vista que reduziu as possibilidades de constituição de sentidos e de interação com o outro por meio do texto oral. Contudo, afirma que, apesar de haver controle da polissemia, as crianças não se sujeitavam o tempo todo, mas se enunciavam e se constituíam como sujeitos na interação verbal. A autora defende o redimensionamento das concepções de linguagem e de sujeito como um ponto de partida para mudanças necessárias no trabalho educativo na EI.

Finalizamos a discussão sobre os trabalhos localizados nas reuniões da ANPED, trazendo as reflexões de Silva, M. (2017) sobre as produções que discutem leitura e escrita no contexto da Educação Infantil. Ela realizou um levantamento que aborda principalmente teses e dissertações defendidas entre 2008 e 2014. Nesse trabalho, a autora conclui que, embora o número de produções considerando a temática tenha crescido nas primeiras décadas do século XXI, ainda há ambivalência dos discursos sobre o que pode ser considerado leitura para crianças pequenas. Para além da discussão atomista de se ensinar a ler ou não na Educação Infantil, ela considera que a arte literária é um direito da criança (SILVA, M., 2017). O

posicionamento da autora se aproxima do nosso se considerarmos a unidade de análise *Vivências/Letramentos*.

1.1.3 Revisão das teses e dissertações

Em relação às teses e dissertações, o movimento foi bastante semelhante ao dos artigos. A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações usando os termos: Alfabetização, Bebês, Educação Infantil; Letramentos, Bebês, Educação Infantil; Eventos de Letramentos; Leitura e Escrita, Educação Infantil. Após o levantamento, foram selecionados para análise 15 dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Os trabalhos foram produzidos e defendidos em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* distribuídos em seis universidades públicas e em cinco instituições privadas de Ensino Superior. Um total de 14 das pesquisas encontradas são oriundas de programas vinculados à área de Educação. Duas dissertações foram produzidas em programas da área da Saúde (Psicologia e Desenvolvimento Humano). Uma tese foi defendida em programa de Linguística e uma dissertação foi produzida no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Docência e Ensino da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A distribuição das dissertações e teses por Programa de Pós-Graduação, título e autor(a) pode ser consultada nos Quadros 9 e 10 a seguir, nos quais procuramos produzir uma síntese dos trabalhos a partir da leitura dos resumos, capítulos teórico-metodológicos e das considerações finais. Assim, fomos capazes de indicar as universidades, os Programas de Pós-graduação, a abordagem teórico-metodológica adotada e o tipo de pesquisa.

Quadro 9 - Distribuição de Dissertações por Programa de Pós-Graduação e Universidade

Universidade	Programa de Pós-Graduação	Autora	Título	Ano	Abordagem Teórico-metodológico	Tipo de Pesquisa/ferramentas
UFPE	Educação	Bárbara Sabrina Araújo de Souza	Práticas de leitura e escrita: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental	2011	Visão construtivista de alfabetização e letramento	Qualitativa; Observação, entrevistas
UFMT	Educação	Carla Melissa Klock Scalzitti	Linguagem e infância: relações com o letramento	2012	Novos estudos do letramento; Perspectiva bakhtiniana; Teoria Histórico-cultural	Qualitativa; Observação participante
UNESP – Rio Claro	Educação: formação de professores e trabalho docente	Lilian Silva de Lucas de Souza	A leitura e a escrita na primeira etapa da Educação Infantil: os discursos e as práticas pedagógicas	2014	Trabalho docente; Visão construtivista de alfabetização e letramento	Qualitativa; Observação, entrevistas
UFMG	Educação: Conhecimento e Inclusão Social	Isabela Costa Dominici	A Educação Infantil e os eventos de letramento em uma turma de 5 anos	2014	Psicologia Histórico-cultural; Etnografia Interacional	Qualitativa; Observação participante, filmagens, entrevistas; anotações em diário de campo
PUC – São Paulo	Educação: Psicologia da Educação	Carla Campana	Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e escrita	2015	Psicologia histórico-cultural; Materialismo histórico dialético	Qualitativa; Entrevistas
Universidade Caxias do Sul	Educação	Fabiana Lazzari Lorenzet	Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil	2016	Letramento literário; Perspectiva bakhtiniana; Teoria Histórico-cultural	Qualitativa; Observação
PUC-Goiás	Educação	Aline Cristina de Castro Garcia Leite	Interfaces entre desenho e letramento na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	2016	Teoria Histórico-cultural	Qualitativa; Observação, entrevistas
UFMG	Mestrado Profissional em Ensino e Docência	Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa	Alfabetização e letramento na Educação Infantil: um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa	2016	Socio-histórica Projeto ALFALETRAR	Qualitativa; Estudo de caso
UNESP – Rio Claro	Educação: formação de professores e trabalho docente	Lucilene Mattos Berbel	O trabalho docente na primeira etapa da Educação Infantil: as interações com o mundo letrado	2017	Trabalho docente na Educação Infantil; Visão construtivista de alfabetização e letramento	Qualitativa; Entrevistas, observação, análise documental
UFG	Educação	Giselle Pereira Campos Faria	Eventos de letramento da Educação Infantil na rede municipal de Goiânia	2017	Novos estudos do letramento; Etnografia;	Qualitativa; Observação, entrevistas
UFC	Educação Brasileira	Diana Isis Albuquerque Arraes Freire	Letramento na Educação Infantil: concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza	2018	Teoria sociointeracionista	Qualitativa; Observação participante, entrevistas, análise documental

PUC-Campinas	Educação	Inês Aparecida Buglini Casarin	O jornal impresso como mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na Educação Infantil	2018	Perspectiva bakhtiniana	Qualitativa; Exploratória; Observação, entrevistas
UNINOVE	Educação	Andreia Bugui Asquino	Educação Infantil: as práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento	2019	Visão construtivista de alfabetização e letramento	Qualitativa; Pesquisa bibliográfica
UNB	Processo de Desenvolvimento humano e saúde	Priscilla Nascimento Dias	O desenvolvimento cultural do bebê: o uso do livro como objeto mediador	2019	Psicologia do desenvolvimento; Pragmática do objeto (professora-bebê-livro)	Qualitativa; Filmagens, observação, uso de software <i>ELAN</i>
PUC – São Paulo	Educação: Currículo	Eloiza Rodrigues Centeno	Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professoras e livros	2020	Currículo da Educação Infantil; Psicologia Histórico-cultural	Qualitativa; Observação, entrevistas

Fonte: Elaboração Própria (2022).

Quadro 10 - Distribuição de Teses por Programa de Pós-Graduação e Universidade

Universidade	Programa de Pós-Graduação	Autora	Título	Ano	Abordagem Teórico-metodológico	Tipo de Pesquisa/ferramentas
(UFMG)	Educação, Conhecimento e Inclusão Social	Adriana Torres Máximo Monteiro	Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos	2013	Psicologia Histórico-Cultural; Etnografia; Sociologia da Infância	Qualitativa; Observação, filmagens, anotações em diário de campo
(UFMG)	Educação, Conhecimento e Inclusão Social	Luciana da Silva de Oliveira	Um locus de constituição do humano: vivências e afecções de bebês e educadoras na creche	2016	Teoria Histórico-Cultural; Etnografia Interacional	Qualitativa; Observação; filmagens, anotações em diário de campo
(UFSCAR)	Linguística	Ariane Ranzani	Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com o letramento como elo entre modalidade oral e escrita	2018	Novos Estudos do Letramento; Estudos da tradução; Psicologia Histórico-Cultural; Teoria da Atividade	Qualitativo-interpretativista; Participante; Desenho etnográfico

Fonte: Elaboração Própria (2022).

A localização geográfica das produções apresentadas nos Quadros 9 e 10 evidenciam novamente a centralidade das produções na região Sudeste. As três teses de doutorado foram produzidas por pesquisadores da/na região sudeste. Quanto às dissertações de mestrado, foram encontradas: 07 na região Sudeste, 04 no Centro-oeste, 02 no Nordeste e 01 na região Sul. Nenhuma produção considerando os critérios de busca foi localizada na/da região Norte do País.

Ao observarmos o levantamento realizado no BDTD considerando o período de 2000-2021, percebemos como o levantamento de Silva, M. (2017) em 2008-2014, que o debate sobre a leitura e a escrita na escola não é novo. Contudo, abordá-lo no contexto da primeira etapa da Educação Básica, considerando as crianças de zero a três, ainda há muito que avançar com o tema. Embora a esmagadora maioria das pesquisas ocorra no campo da Educação, outras áreas também demonstram interesse na temática, como é o caso da Psicologia e da Linguística.

Tomando por base a síntese apresentada nos Quadros 9 e 10, constatamos que todas as pesquisas localizadas são de abordagem qualitativa, duas delas se caracterizando como qualitativa interpretativista e exploratória. Essa categorização segue a autodenominação apresentada pelos autores. Assim, temos, quanto ao uso de instrumentos de produção do material empírico: as pesquisas de Souza, B. (2011), Souza, L. (2014), Leite, A. (2016), Faria (2017), Berbel (2017), Casarin (2018) e Centeno (2020) fizeram uso exclusivo de observação e entrevistas.

As pesquisas de Monteiro (2013), Scalzitti (2012), Dominici (2014), Oliveira, L. (2016) e Ranzani (2018) adotaram a observação participante. A pesquisa desenvolvida por Campana (2015) adotou apenas as entrevistas. Sousa, E. (2016) realizou um estudo de caso. Ao passo que, além da observação e entrevistas, Berbel (2017) e Freire (2018) fizeram análise documental. A pesquisa de Asquino (2019) realizou um estudo de natureza bibliográfica e a dissertação de Dias (2019), além dos instrumentos de pesquisa mencionados, fez uso também de um software *ELAN*⁴ para auxiliar a análise. Além do já mencionado, os pesquisadores Monteiro (2013), Dominici (2014), Oliveira, L. (2016), Ranzani (2018) e Dias (2019) afirmam fazer uso de filmagens aliada à observação e/ou entrevistas.

Quanto à abordagem teórico-metodológica adotada, observamos que há divergências e intersecções, sendo difícil classificar as pesquisas com apenas uma ou duas correntes teóricas. Contudo, podemos destacar algumas escolhas mais gerais dos autores. Um exemplo disso é o

⁴ De acordo com Dias (2019), trata-se do software livre, *The Language Archive*, do Instituto Max-Planck de Psicolinguística (versão 5.2) com a finalidade de observar as interações triádicas bebê-professora-livro de forma microgenética.

fato de que quatro nomenclaturas são utilizadas para se referir ao arcabouço teórico-metodológico de Vigotski e de seus companheiros. Nas dissertações de Dominici (2014), Campana (2015) e Centeno (2020), e nas teses de Monteiro (2013) e Ranzani (2018), adotou-se o termo “Psicologia Histórico-Cultural”, enquanto as dissertações de Scalzitti (2012), Lorenzet (2016) e Leite, A. (2016) e a tese de Oliveira, L. (2016) se referem à mesma corrente como “Teoria Histórico-Cultural”.

Encontramos, ainda, as dissertações de Sousa (2016) e Freire (2018) que adotaram os já controversos termos Teoria Sócio-histórica e Sociointeracionista. Embora a escolha da nomenclatura queira aparentemente se referir ao mesmo corpo teórico-metodológico, consideramos, assim como Gomes, M. (2020), que esta escolha não pode ser vista como aleatória. Em seu Manuscrito de 1929, Vigotski esboça argumentos que nos fazem optar pela Teoria ou Psicologia “Histórico-Cultural”, sugerindo que a palavra “cultural” é central na obra do autor para a compreensão da constituição cultural do ser humano (VIGOTSKI, 2000; GOMES, M., 2020).

As pesquisas de Scalzitti (2012), Faria (2017) e Ranzani (2018) se apoiam nos Novos Estudos do Letramento de Brian Street. Vamos destacar a pesquisa de Scalzitti (2012) que teve como objetivo analisar os eventos de letramento (HEATH, 1983) e as práticas de letramento (STREET, 2003) presentes nas atividades desenvolvidas em uma turma da Educação Infantil com crianças de cinco anos. Embora a autora tenha realizado pesquisa com crianças que estão nos anos finais da Educação Infantil, consideramos o estudo relevante para nossa pesquisa por considerar a centralidade da linguagem escrita no mundo contemporâneo, infância e letramento, os processos de construção da escrita, envolvendo-os em eventos de letramento e práticas de letramento.

Scalzitti (2012, p. 61) parte da definição de *eventos de letramento* apresentada por Heath (1983), na qual eventos designam situações em que “[...] a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Para definir *práticas de letramento*, a autora se apoia em Street e Soares ao afirmar que as práticas “[...] designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação” (SCALZITTI, 2012, p. 61).

Apesar dessas definições, no capítulo da análise, Scalzitti (2012), sem explicitar claramente os motivos de sua escolha, recorre aos termos “episódio e momentos” para trabalhar

seu material empírico como são os casos do “episódio do recorte de revistas” na página 80 e do “episódio da história do “Chapeuzinho Vermelho” na página 82.

A pesquisa apresenta semelhanças e diferenças com as escolhas teórico-metodológicas que fazemos. Consideramos, assim como a autora, que os eventos e as práticas de letramento são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais (STREET, 2014). No entanto, adotamos o conceito de evento enquanto a autora utiliza o termo “episódio” para se referir à forma como as pessoas criam significados a partir de como elas agem e reagem umas com as outras (BLOOME *et al.*, 2005).

A pesquisa de doutorado desenvolvida por Ariane Ranzani (2018) se insere no campo de investigação da Linguística Aplicada. A investigação teve como objetivo compreender como o fenômeno da tradução presente no gênero do reconto pode favorecer a construção das identidades das crianças. Isto é, como a passagem de um evento de letramento para outro, a partir de leitura de livros de literatura infantil, pode contribuir para que a criança atravesse as modalidades oral e escrita da linguagem.

Ranzani (2018) se fundamenta nos Novos Estudos do Letramento (NEL), abordando as concepções de modelos de letramento autônomo e ideológico, práticas e eventos de letramento (STREET, 2014) e discutindo a importância dos gêneros do discurso e da literatura infantil para os letramentos e o desenvolvimento da linguagem em suas modalidades oral e escrita; nos Estudos da Tradução enfatizando a concepção de tradução como criação e (des)construção e relacionando-a às práticas de letramentos como uma maneira de possibilitar o acesso da criança à linguagem de forma competente e autônoma, sendo produtora e consumidora de textos; na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e na Teoria da Atividade de Leontiev, apresentando as concepções de atividade principal da criança, Zona de Desenvolvimento Proximal, funções psíquicas superiores, desenvolvimento afetivo-cognitivo e artefato cultural; e na Análise Crítica do Discurso que toma como um dos pilares de sustentação de análise de dados, que destaca o papel da linguagem na transformação social.

As dissertações de Souza, B. (2011), Souza, L. (2014), Berbel (2017) e Asquino (2019) se ancoram nos pressupostos da visão construtivista de alfabetização e letramento. Aqui daremos destaque ao caso da dissertação de Asquino (2019), que apresenta considerações sobre o letramento e a alfabetização e seus possíveis diálogos com o brincar na Educação Infantil. Segundo a autora, o embasamento teórico escolhido (Emília Ferreiro e Ana Teberosky) procura explicar “que o letramento e a alfabetização já ocorrem de forma natural com as crianças desta

faixa etária [4 e 5 anos] e que é, portanto, impensável deter esse conhecimento nesta etapa do desenvolvimento” (ASQUINO, 2019, p. 17).

É preciso ter cautela diante de algumas afirmações sustentadas pela autora, principalmente no que diz respeito à afirmação de que o letramento e a alfabetização são processos “naturais”. O uso da palavra “natural”, presente em diferentes momentos no trabalho, para designar um processo de construção social e histórico da humanidade, pode levar a pensar que, uma vez estando inseridas em uma cultura grafocêntrica, o processo de apropriação dos letramentos seja automático para as crianças. Afirmação que Ferreiro e Teberosky, citadas por Asquino (2019), rejeitam.

Quatro trabalhos se autodenominam como etnográficos. São os casos das dissertações de Dominici (2014) e Faria (2017) e das teses de Monteiro (2013) e Oliveira, L. (2016). Faria (2017) e Monteiro (2013) caracterizam suas abordagens qualitativas, com “traços etnográficos”, envolvendo observações e entrevistas semiestruturadas. É necessário abrir um parêntese aqui para a discussão proposta por Oliveira, A. (2013) sobre os usos da pesquisa etnográfica no campo da educação. Esse autor nega a utilização do que chama de subterfúgios que afirmam as pesquisas como “do tipo”, “de caráter”, de “cunho”, de “inspiração” etnográfica sem que sejam explicitados os aspectos metodológicos. Para Oliveira, A. (2013) isso reduz a Etnografia a uma técnica de coleta de dados. Concordamos com Oliveira, A. (2013), Green, Dixon e Zaharlic (2005), Gomes, M., Dias e Vargas (2017) e outros que, no caso da pesquisa etnográfica, não se trata de dados a serem coletados, mas “[...] o que ocorre de fato é um processo de construção dos dados, que se dá na interação entre o pesquisador e o pesquisado” (OLIVEIRA, A., 2013, p. 172).

Assumimos, conforme os autores citados, um caráter afirmativo com relação ao desenvolvimento de Etnografia em Educação, perspectiva que será aprofundada no capítulo dos pressupostos teórico-metodológicos. Para a presente revisão de literatura, daremos destaque aos trabalhos de Dominici (2014) e Oliveira, L. (2016), que, assim como nós, fazem uso da união das abordagens da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia Interacional ou Etnografia em Educação.

Dominici (2014) teve como objetivo investigar os sentidos e significados atribuídos aos letramentos pelas crianças de uma turma de 5 anos no contexto da Educação Infantil. Seguindo os pressupostos teórico-metodológicos decorrentes do encontro de duas abordagens, já mencionadas, a autora faz uso da observação participante, da videogravação, caderno de campo e entrevista com as crianças que frequentavam uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte. Partindo da identificação e análise de 121 eventos de letramentos, a autora

destaca aqueles em que as crianças construíram hipóteses sobre a linguagem escrita, evidenciando como se constituíram nas salas, tanto os letramentos autônomos como os ideológicos.

Por fim, Dominici (2014) considera que a constituição da Educação Infantil incita questionamentos e tensões acerca da aprendizagem, especificamente da linguagem escrita. Considera ainda que a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças de 5 anos tem relação com a cognição e com o afeto. Como parte do mesmo grupo de pesquisa GEPSA, no qual o trabalho de Dominici (2014) fora gestado, pretendemos em nossa pesquisa avançar em algumas questões que foram suscitadas pelo presente estudo, tais como o papel das vivências (*Perejivânia*) pessoais e sociais das crianças e professoras como constituintes dos sentidos e dos significados que elas atribuem aos letramentos.

Esses letramentos pressupõem a compreensão da leitura e da escrita como linguagens em uso que acontecem na cultura do berçário e da sala de atividades das crianças pequenas e, portanto, envolvem [afeto/cognição social e situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL) (GOMES, M., 2020) – construto teórico-metodológico, que será desenvolvido no próximo capítulo que sustenta a unidade de análise desta tese: *Vivências/Letramentos* que também vai ser discutida no capítulo que segue a este.

Embora não discuta os letramentos no contexto da Educação Infantil, a tese defendida por Oliveira, L. (2016) se mostra relevante para nosso estudo por sua afiliação teórico-metodológica com a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. A autora procura investigar que tipos de afecções as vivências ocorridas no meio cultural creche provocam na constituição de bebês entre oito e 24 meses e de cinco educadoras como seres humanos no contexto de uma creche pública do município de Juiz de Fora, MG ao longo de um ano.

Partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Oliveira, L. (2016) compreende que, além da filogênese e da ontogênese, a constituição do ser humano possui também dimensões sociogenética e microgenética. Isto é, o que nos caracteriza como especificamente humanos é constituído por meio da internalização de apropriações das relações interpessoais, ou, como diz Vigotski (2000b), o *eu* é constituído pelo outro, pelas vivências e afecções entre nós. Partindo dessas premissas, essa autora desenvolve um estudo do pensamento de Espinosa sobre afecções e a unidade afeto-cognição em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural. Esse estudo poderá servir de ajuda significativa para a compreensão dos sentidos e significados dos letramentos para as crianças de nossa pesquisa.

Oliveira, L. (2016) pôde constatar que a creche se constituiu como uma extensão da família para os bebês, sendo, portanto, um importante contexto de relações interpessoais em seu início de vida, capaz de afetar seu processo de desenvolvimento como ser humano; o choro, o sorriso, o balbúcio e o movimento corporal dos bebês ganham significados primeiro para as educadoras, só depois para os bebês; a construção da autonomia dos bebês é incentivada na creche; as educadoras possuem uma extensão e exaustiva rotina de trabalho na qual atuam como instrumentos de mediação dos processos de desenvolvimento cultural dos bebês. Oliveira, L. (2016) destaca ainda a necessidade de se discutir a visibilidade que as políticas educacionais vêm conferindo aos bebês e às educadoras no contexto da creche.

Como mencionamos anteriormente, há uma intersecção de temas e abordagens, de modo que os mesmos trabalhos, que adotam a Teoria-Histórico-Cultural e/ou a Etnografia, também assumem a perspectiva bakhtiniana evidenciando que o arcabouço teórico de Vigotski e Bakhtin podem ser aliados para discutir o tema dos letramentos no contexto da Educação Infantil. Um exemplo é o caso da dissertação de Scalzitti (2012), Lorenzet (2016) e Casarin (2018). Especificamente, Lorenzet (2016) investiga peculiaridades acerca do modo como crianças de 4 anos de idade leem narrativas visuais presentes em acervos destinados à Educação Infantil do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), 2014.

No que diz respeito à interação, mediação, linguagem e aprendizagem, Lorenzet (2016) recorre ao arcabouço teórico de Vigotski e Bakhtin. A autora classifica sua pesquisa como de abordagem qualitativa, na qual realizou e mediou sessões de leitura em turma de Educação Infantil e essas sessões foram registradas em videogravações. Declara ainda que, para tais sessões, foram selecionados cinco livros de narrativas por imagem escolhidos pelo PNBE 2014. Observa-se, no entanto, que Lorenzet (2016) não apresenta de forma detalhada o caminho metodológico percorrido, limitando-se a indicar a utilização de instrumentos de coleta de dados típicos das pesquisas qualitativas, como observação, registro em diário de campo e transcrição das videogravações.

Vale mencionarmos também como exemplo de trabalho que alia os estudos de Vigotski e Bakhtin, a pesquisa de Casarin (2018), que teve como objeto de estudo o jornal impresso como mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na Educação Infantil. O objetivo da autora foi investigar as práticas pedagógicas na Educação Infantil explorando a produção textual, a fim de identificar como o jornal impresso pode se constituir em mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento nesta etapa. Participaram da pesquisa crianças de duas turmas, com idade entre 3 e 5 anos. A autora fez uso de alguns procedimentos metodológicos como observação, registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas

com as professoras das turmas investigadas. Casarin (2018) adotou como referencial teórico os estudos da teoria histórico-cultural e da perspectiva bakhtiniana sobre o desenvolvimento da linguagem por meio dos gêneros discursivos.

Assim, para Casarin (2018, p. 8), “os gêneros discursivos contidos no jornal possibilitaram a interlocução, a troca de experiências e a abordagem de temáticas constantes nos planejamentos das professoras, tornando o ensino contextualizado e significativo”. A autora adota conceitos fundantes da teoria Histórico-cultural de Vigotski como “mediação”, “linguagem/pensamento”, “funções psicológicas superiores”. Sobre a mediação, a autora compreende que ela pode ser “exercida pelo próprio professor, pelas crianças do grupo e pelos instrumentos que o professor utiliza para ensinar” (CASARIN, 2018, p. 112).

Consideramos, com base em Vigotski, que a capacidade de mediação semiótica é o que nos torna especificamente humanos, por isso, vimos problematizar a concepção de que a mediação é física feita por pessoas e objetos como faz Casarin (2018) e outros pesquisadores. Apropriamo-nos da significação dos objetos e não dos objetos, e esse processo de apropriação é que faz a mediação do ensino, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Trataremos melhor dessa questão no capítulo dos pressupostos teórico-metodológicos desta tese quando discutiremos a unidade fala/pensamento e as atividades-guia do desenvolvimento nos contextos da EMEI-Tupi.

A síntese das produções que acabamos de apresentar nos leva a refletir sobre algumas questões: qual a concepção predominante nos trabalhos sobre os letramentos na Educação Infantil? Quais as incidências e lacunas? Em que medida a presente tese pode contribuir para avançarmos a discussão dos letramentos? Constatamos que todas as pesquisas adotam a abordagem qualitativa e analisam a construção ou produção de sentidos para a leitura e escrita de/com crianças e bebês. Parece haver ainda uma ambivalência de palavras e discursos quanto aos termos alfabetização e letramento.

Deparamo-nos agora com a questão de como essa discussão tem sido pautada internacionalmente. A necessidade de “olhar para além das montanhas” nos faz pensar que, para além do complexo problema conceitual a que nos colocamos para tentar refletir sobre a apropriação da leitura e da escrita como atividade humana, temos um problema adicional a enfrentar: no caso brasileiro, temos duas expressões, dois conceitos, o que não acontece com o termo inglês *Literacy*. Ao usarmos o termo *Literacy* no banco de dados ERIC, os trabalhos localizados não fazem separação entre os termos “alfabetização”, para designar a aquisição de um código ou domínio dele, e “letramento” para designar as práticas sociais (SOARES, 2020) como no caso brasileiro.

Temos, dessa forma, de considerar que as contestações que autores, como Papen (2005), apresentam sobre o termo *Literacy* não são da mesma natureza que as apresentadas por nós sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Por essas questões, consideramos pertinente apresentar os resultados do levantamento realizado no portal internacional de periódicos ERIC.

1.2 UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES ESTRANGEIRAS SOBRE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL [2000-2020]

Nesta pesquisa, a revisão de literatura não assume um caráter meramente burocrático, mas figura como parte constitutiva da construção de uma lógica analítica. Portanto, consideramos que o levantamento bibliográfico realizado, embora reconhecida suas limitações, reúne um conjunto substancial de autores e trabalhos que nos ajudaram a referendar nosso estudo. Assim, além do levantamento realizado nas bases de dados nacionais, procuramos expandir a busca por estudos sobre o tema dos Letramentos da Educação Infantil para um importante banco de dados internacional. No banco de dados internacional *Education Resources Information Center* (ERIC), um total de 17 trabalhos, apresentadas no Quadro 11, foram localizadas para os termos letramento (*Literacy*), eventos de letramento (*Literacy Events*) e Educação Infantil (*Early Childhood Education*).

Quadro 11 - Artigos disponibilizados no Banco de dados internacional ERIC [2000-2021]

Periódicos	Ano	Autor(es)	Artigo
Early Years	2004	Lyn Foote, John Smith, Fiona Ellis	The impact of teachers' beliefs on the Literacy experiences of young children: A New Zealand perspective
Early Childhood Research & Practice	2005	Eleni Moschovaki Sara Meadows	Young Children's Cognitive Engagement during Classroom Book Reading: Differences According to Book, Text Genre, and Story Format
European Early Childhood Education Research Journal	2010	Liv Gjems	Teachers talking to young children: Invitations to negotiate meaning in everyday conversations
Early Childhood Education Journal	2011	Sally Brown	Becoming literate: looking across curricular structures at situated identities
Journal of language and Literacy education	2012	Kristen H. Perry	What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives
Early Childhood Education Journal	2014	Deborah J. Norris	Comparing Language and Literacy Environments in Two Types of Infant–Toddler Child Care Centers
Global Education Review	2014	Victoria Purcell-Gates	Constructions of Difference and Deficit, A Case Study: Nicaraguan Families and Children on the Margins in Costa Rica
Global Education Review	2014	Celia Renata Rosemberg Florencia Alam Alejandra Stein	Children Interactions in Literacy Tutoring Situations: A Study with Urban Marginalized Populations in Argentina
International Education Studies	2015	Ching-Yuan Hsiao Chi-Mei Chen	Examining Kindergarteners' Drawings for Their Perspectives on Picture Books' Themes and Characters
Language and Education	2016	Colleen Gallagher	Socialization to academic language in a Kindergarten classroom

Journal of Early Childhood Literacy	2016	Eugene Harrison Marianne McTavish	i'Babies: infant's and toddler's emergente language and literacy in a digital culture of iDevices
Complicity: An International Journal of Complexity and Education	2016	Linda Laidlaw Suzanna So-Har Wong	Literacy and Complexity: On Using Technology within Emergent Learning Structures with Young Learners
Journal of Education and Learning	2017	Susan W. Cress Daniel T. Holm	Demystifying the Common Core in Kindergarten Writing
Reading Research Quarterly	2018	Deborah Wells Rowe	Pointing with a pen: the role of gesture in Early Childhood writing
Literacy Practice & Research	2018	Cynthia B. Leung Sonya L. Moore Susan V. Bennett Ann Marie Alberton Gunn	Classroom Storybook Reading as a Dialogic Speech Event
Early Childhood Education Journal	2019	Jan Torr	Infants' experiences of shared reading with their educators in Early Childhood Education and Care Centres: an observational study
AERA Open	2019	Trude Hoel Elise Seip Tønnessen	Organizing Shared Digital Reading in Groups: Optimizing the affordances of Text and Medium

Fonte: Elaboração Própria (2022).

O levantamento realizado no banco de dados Eric se mostra interessante uma vez que reúne centenas de periódicos num só lugar. Muitos dos periódicos indexados no Eric são de conteúdo restrito. Para o levantamento realizado, consideramos apenas os periódicos que disponibilizavam gratuitamente os textos completos. Os 17 trabalhos localizados reúnem resultados de pesquisa de países como Estados Unidos da América, Nova Zelândia, Grécia, Taiwan, Noruega, Argentina e outros, sendo, portanto, representativos do que tem sido produzido em âmbito mundial no que se refere à pesquisa em educação relativa ao tema dos letramentos no contexto da Educação Infantil. Dos 17 trabalhos localizados, aprofundaremos a discussão de cinco textos.

O artigo *Teachers talking to young children: Invitations to negotiate meaning in everyday conversations*, publicado por Liv Gjems, em 2010, no *European Early Childhood Education Research Journal*, apresenta um estudo em que foram investigadas conversas envolvendo diálogo e negociação de significados com crianças de três e cinco anos de idade. Gjems (2010) afirma que as observações foram realizadas em contextos de pequenos grupos, nos quais as crianças se reuniram espontaneamente em uma atividade com o professor. Todas as observações foram filmadas e transcritas. Os resultados sublinham a necessidade de conhecer como convidar as crianças a participarem ativamente na construção do significado de eventos e experiências.

Gjems (2010) pontua que o sistema linguístico de signos tem imensa importância para a aprendizagem e para a construção de significados, porque a linguagem torna isso possível ao compartilhar nossos pensamentos pessoais e experiências, organizá-los e sistematizá-los (GJEMS, 2010, p. 4). Ainda, segundo Gjems (2010), por meio da fala/linguagem com adultos

e outras crianças, os bebês e as crianças pequenas adquirem conhecimentos, argumentam, negociam, brincam, discutem, narram, pensam e aprendem novas palavras e conceitos, o que envolve a mediação semiótica (VIGOTSKI, 1998), vital para o desenvolvimento da produção de significados aos eventos e experiências.

Embora não trate especificamente do tema dos letramentos no contexto da Educação Infantil ou da primeira infância, o texto de Kristen H. Perry (2012) *“What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives”* se torna relevante para nosso estudo uma vez que discute as teorias socioculturais e sociolinguísticas sobre o desenvolvimento e prática do letramento. Para a autora, “devido às diferenças entre as várias teorias unidas sob o guarda-chuva sociocultural, é mais apropriado falar em perspectivas socioculturais como uma coleção de teorias relacionadas que incluem ênfases significativas nos contextos sociais e culturais em que o letramento é praticado” (PERRY, 2012, p. 51, tradução nossa)⁵.

Em seu texto, Perry (2012) parte do objetivo de fornecer uma visão crítica das perspectivas socioculturais do letramento concentrando a revisão em três delas: (1) o letramento como prática social; (2) multiletramentos e (3) letramento crítico. A autora discute as possibilidades e limitações dessas teorias; isto é, as maneiras pelas quais essas teorias são e não são úteis para falar sobre desenvolvimento, uso e instrução sobre os letramentos. Perry (2012) procura responder à pergunta: “o que é letramento?” para cada uma das três vertentes.

A primeira vertente analisada considera o letramento como prática social. Essa perspectiva foi fortemente influenciada pelos trabalhos de Brian Street, principalmente no Irã. Street (2014) contrastava os modelos autônomo e ideológicos de letramentos. O primeiro modelo conceitua os letramentos sob o ponto de vista estritamente técnico, ou seja, como conjunto de habilidades neutras e descontextualizadas que podem ser adquiridas. Tal modelo atribui grande importância para a cognição individual. Em contraste, o modelo ideológico concebe os letramentos como um conjunto de práticas (em oposição a habilidades) que são fundamentadas em contextos situados, específicos, indissociavelmente ligados às estruturas culturais e de poder na sociedade. Em resposta à questão “o que é letramento?”, os teóricos dessa abordagem diriam que “[...] letramento é o que as pessoas *fazem* com a leitura, escrita e

⁵ Original em inglês: “Because of the differences among the various theories united under the sociocultural umbrella, it is more appropriate to speak of sociocultural perspectives as a collection of related theories that include significant emphases on the social and cultural contexts in which literacy is practiced” (PERRY, 2012, p. 51). Todas as traduções presentes neste documento são nossas.

textos em contextos do mundo real e por que o fazem [...]” (PERRY, 2012, p. 54, destaque da autora, tradução nossa)⁶.

Derivada e distinta das teorias do letramento como práticas sociais, os multiletramentos procuram enfatizar os contextos do mundo real nos quais as pessoas praticam o letramento. Segundo Perry (2012), essa teoria dá ênfase ao papel das relações de poder na formação e na aprendizagem do letramento. Segundo a autora, a principal divergência é a ênfase em múltiplos canais de comunicação. Aqueles, que trabalham dentro dessa teoria, enfatizam a multimodalidade. Ou seja, em resposta à pergunta “O que é letramento?” rejeitam ativamente “[...] definições de letramento que se concentram apenas em textos impressos ou escritos [...]” (PERRY, 2012, p. 58, tradução nossa)⁷.

Em análise da terceira vertente – letramento crítico – a autora afirma que as teorias do letramento crítico enfatizam tanto o poder quanto o empoderamento incluindo também as questões da agência e da identidade. Perry recorre ao trabalho de Paulo Freire para caracterizar essa perspectiva. Segundo ela, “[...] muitos que trabalham dentro de uma perspectiva crítica de letramento se concentram na identidade e nas maneiras pelas quais os indivíduos respondem ao poder por meio de práticas letradas [...]” (PERRY, 2012, p. 61, tradução nossa)⁸.

É digno de destaque o fato de que Perry (2012) afirma que grande parte do trabalho empírico que levou ao desenvolvimento das atuais perspectivas socioculturais emergiu da pesquisa etnográfica, da análise de discurso e de outros estudos de caso situados sobre letramento na prática. Nesse sentido, acrescenta que precisamos de modelos teórico-metodológicos ousados que reconheçam o papel central das relações de poder nas práticas de letramento. Perry (2012) finaliza sua revisão lembrando que, embora tenha limitações, a perspectiva sociocultural sobre o letramento é fundamental para entender verdadeiramente o letramento e os alunos. Assim, os educadores devem ver o letramento e os alunos em todos os contextos, não apenas nos contextos de escolarização. Além disso, também deve haver um entendimento de que os processos cognitivos são moldados pelos contextos e práticas sociais em que ocorrem.

Conforme apontamentos de Perry (2012), grande parte das pesquisas sobre letramento é moldada por perspectivas cognitivas e psicolinguísticas. Assim, essas pesquisas concentram

⁶ Original em inglês: “[...] literacy is what people *do* with reading, writing, and texts in real world contexts and why they do it [...]”. (PERRY, 2012, p. 54, destaque da autora).

⁷ Original em inglês: “[...] actively reject definitions of literacy that focus solely on print or written texts [...]”. (PERRY, 2012, p. 58).

⁸ Original em inglês: “[...] many working within a critical literacy perspective have focused on identity and on the ways in which individuals respond to power through literate practices [...]”. (PERRY, 2012, p. 61).

em estudar e avaliar habilidades específicas de consciência fonológica, fluência e compreensão. A partir da perspectiva que adotamos de compreender os letramentos como atividades humanas, a adoção do termo letramentos não representa mera questão terminológica, mas, sim, uma questão epistemológica, que coloca o humano, as pessoas, no centro das práticas.

Assim, compreendemos que os letramentos podem fazer parte da constituição das subjetividades. Isso significa ir além dos usos sociais da leitura e da escrita e não fazer separação entre realidade externa e as pessoas que vivenciam os letramentos. Essa concepção implica refletir não apenas sobre as práticas sociais dos letramentos, mas, sim, em quem pratica as práticas sociais? Como humanizamos os letramentos? Quem e o que se desenvolve? A ideia é colocar **as pessoas** (bebês/crianças pequenas, professoras, familiares, auxiliares e pesquisadoras) no centro das práticas e não os letramentos em si. Pensar em **humanizar os letramentos** envolve o tempo histórico, as culturas e quem são as pessoas. Essa é a questão da atividade humana, uma atividade que é coletiva, criadora e conscientemente orientada, possível apenas no âmbito das relações sociais, que emerge na história dessas relações mediada por instrumentos e signos (VIGOTSKI, 2018b).

Usando dados de dois estudos diferentes, um projeto de dois anos com crianças da Educação Infantil que usam ferramentas digitais para desenvolver narrativas e um estudo observacional sobre práticas multiletradas na pré-escola e no contexto doméstico, o texto de Laidlaw e So-Har Wong (2016) apresenta como as autoras usam as noções de estruturas informadas pelo pensamento da complexidade para moldar novas descrições e abordagens para entender as práticas de “novos letramentos” com jovens aprendizes.

As autoras exploram como as noções de complexidade podem oferecer quadros para o ensino e aprendizagem e opções para pensar a pedagogia de maneira diferente. As observações realizadas em contexto educacional e doméstico das práticas de letramento digital sugerem à Laidlaw e So-Har Wong (2016) que o uso de abordagens informadas da tecnologia pode incluir orientação teórica e possibilidades práticas para a organização de estruturas de aprendizagem em sala de aula.

Laidlaw e So-Har Wong (2016) comentam a complexidade das relações entre infância e novas tecnologias da informação. Para as autoras, em um mundo digital em mudança, é preciso repensar as práticas tradicionais de letramentos, incluindo ferramentas e habilidades tradicionais de leitura impressa e a compreensão das novas práticas e modos digitais, e a capacidade de adaptar continuamente suas formas próprias de leitura e de comunicação em resposta à constante mudança de novas formas de texto, uma vez que “os dispositivos portáteis

de tela de toque móvel, como smartphones e tablets, estão cada vez mais incorporados nas experiências e ambientes contemporâneos da infância.

Essa prática digital é exercida pelas crianças no Brasil e pelas crianças de nossa pesquisa desde um ano e alguns meses de idade. “Dispositivos digitais como os iPads também são vistos como promissores pelos distritos escolares e pelas partes interessadas na educação” (LAIDLAW; SO-HAR WONG, 2016, p. 31, tradução nossa)⁹, contudo destacam que as oportunidades de usar e criar textos digitais tendem a ocupar pouco espaço no ensino fundamental e currículos de educação infantil no contexto canadense.

Segundo Laidlaw e So-Har Wong (2016), o letramento, na escola e em casa, envolve múltiplas dimensões que se cruzam. Isso envolve a dimensão operacional (aprendendo a operar os recursos e as ferramentas necessárias para produzir texto, como aprender a imprimir, como operar um iPad, em seguir as instruções em um aplicativo etc.), a dimensão cultural (compreensão de gênero, conhecimento sobre diferentes tipos de textos e seus conteúdos) e a dimensão crítica (poder avaliar a qualidade dos textos, mensagens destinadas a leitores, consciência das expectativas em relação a serem consumidores de texto etc.) (LAIDLAW; SO-HAR WONG, 2016).

As autoras finalizam o texto chamando atenção para a realidade contemporânea dos usos das tecnologias digitais no contexto escolar. Afirmam que as práticas de letramento, nesse contexto digital, criam a necessidade de um novo paradigma para a instrução em resposta a mudanças rápidas nos modos de comunicação e de novas disposições de letramento. Por fim, defendem o pensamento da complexidade como possibilidades para reformular e reestruturar a maneira como pensamos o ensino, a aprendizagem e o letramento.

O texto de Deborah Wells Rowe, disponível no *Reading Research Quarterly*, tem por título “*Pointing with a pen: the role of gesture in Early Childhood writing*”. Rowe (2018), nesse estudo que contou com a participação de 139 crianças de dois anos e seis meses a cinco anos e 11 meses de duas creches americanas que atendem a grupos considerados de baixa renda, procurou fornecer *insights* empíricos e teóricos sobre as origens da escrita na primeira infância. Métodos qualitativos foram utilizados para registrar as interações entre adultos e crianças na sala de aula em diferentes eventos.

Rowe (2018) utilizou a análise de interação multimodal para microanalisar conversas, gestos, postura corporal, proxêmica e atividade gráfica para uma subamostra de 28 crianças de

⁹ Original em inglês: “Portable mobile touch screen devices such as smartphones and tablets are increasingly embedded in contemporary childhood experiences and environments. Digital devices such as iPads are also viewed as having great promise by school districts and education stakeholders” (LAIDLAW; SO-HAR WONG, 2016, p. 31).

idades compreendidas dos dois anos e seis meses aos três anos e cinco meses enquanto escreviam legendas com adultos. A análise das legendas de fotos das crianças mostrou que 55% dos participantes com idades de dois anos e seis meses a três anos e cinco meses usaram pelo menos um tipo de inscrição (por exemplo, inscrições de limite, linhas apontadoras). O uso de gestos inscritos, de acordo com a autora, diminuiu nas turmas de alunos mais velhos.

Os resultados mostraram que gestos de mãos vazias com objetos eram importantes modos de comunicação para alunos da pré-escola e adultos envolvidos nos eventos de escrita. “Quando as crianças apontaram para a página com uma caneta na mão, elas inscreveram seus gestos na página, criando matrizes gráficas que indicaram o alvo da atenção conjunta” (ROWE, 2018, p. 1, tradução nossa)¹⁰. De modo geral, a autora afirma que os gestos inscritos serviram como uma forma inicial de participação significativa em eventos de escrita para crianças em idade pré-escolar.

Consideramos o trabalho de Rowe (2018) relevante para nosso tema, uma vez que a autora adota a concepção de Vigotski sobre a construção social dos processos psíquicos e a eventual internalização de tais processos. Rowe (2018), seguindo a posição vigotskiana, afirma que as representações gráficas se tornam símbolos de segunda ordem quando as crianças descobrem que podem usar marcas para representar a fala e determinados objetos. “Para Vygotsky, a verdadeira escrita começa quando as crianças usam marcas para representar a fala, que, por sua vez, representa um referente” (ROWE, 2018, p. 5, tradução nossa)¹¹.

No texto “*Classroom Storybook Reading as a Dialogic Speech Event*”, Leung *et al.* (2018) utilizam o referencial de Bakhtin sobre linguagem e literatura e procuram aplicá-lo em uma atividade de leitura em voz alta de um livro de histórias na Educação Infantil. O evento, analisado por Leung *et al.* (2018), envolveu a professora lendo para as crianças em voz alta e a participação das crianças por meio de comentários orais. Para os autores, “a professora permitiu que as vozes das crianças e os ecos da linguagem social entrassem em sua performance enquanto a classe participou de uma relação dialógica” (LEUNG *et al.*, 2018, p.16)¹².

Os autores apontam a atividade de ler um livro de figuras em voz alta como um evento social, mas também um evento cultural. As ideias de Bakhtin sobre gêneros de fala,

¹⁰ Original em inglês: “As children pointed to the page with a pen in hand, they inscribed their gestures on the page, creating graphic arrays that indicated the target of joint attention” (ROWE, 2018, p. 1).

¹¹ Original em inglês: “For Vygotsky, true writing begins when children use marks to stand for language, which in turn stands for a referent” (ROWE, 2018, p. 5).

¹² Original em inglês: “The teacher allowed the voices of the children and echoes of social language to enter into her performance as the class participated in a dialogic relationship” (LEUNG *et al.*, 2018, p.16).

dialogicidade, voz, e linguagem podem fornecer uma estrutura para explorar a natureza e entender as múltiplas dimensões de eventos de leitura em voz alta, afirmam Leung *et al.* (2018).

O estudo desses autores se torna relevante tendo em vista que ler em voz alta é uma atividade cotidiana no contexto da Educação Infantil. Entretanto, para Leung *et al.* (2018), a leitura em voz alta vai além, oferece experiências e oportunidades para os alunos se envolverem com o texto, com os colegas de classe, e seu professor ao mesmo tempo em que fornece compreensão e interpretação do texto.

A partir dos trabalhos nacionais e internacionais analisados, observamos, conforme aponta o Quadro 12, que o foco de 29,4% (5) das produções se centra na discussão de promoções de habilidades linguísticas das crianças, como a melhora do vocabulário, gramática, morfologia, consciência fonológica e habilidade de codificação e decodificação. Outra parte significativa, 23,5 % (4), procura discutir a implementação e desenvolvimento de práticas e eventos de letramento na primeira infância. Tais práticas e eventos, para 17% (3) dos trabalhos, são mediadas pela construção de sentidos e significados que educadores e crianças pequenas atribuem aos letramentos.

A discussão sobre o currículo da Educação Infantil e as concepções docentes sobre letramento estão presentes em 11% (2) dos textos analisados, seguido pelo mesmo percentual (11%) de trabalhos (2) que discutem o uso e o papel mediador das novas tecnologias da informação nas práticas e eventos de letramentos. Um trabalho (0,58%) apresenta uma relevante revisão de literatura sobre o tema do letramento.

Quadro 12 - Categorização dos artigos disponíveis no ERIC por tema

Temas	Artigos
Habilidades linguísticas (vocabulário, gramática, morfologia, consciência fonológica)	5
Práticas e eventos de letramentos	4
Construção de sentidos e significados para os letramentos	3
Concepções docentes e currículo para a Educação Infantil	2
Novas tecnologias da informação e os letramentos	2
Revisão de literatura	1
Total	17

Fonte: Elaboração própria (2022).

O levantamento realizado no banco de dados Eric nos mostrou que ainda são tímidos os números de estudos, em âmbito nacional e internacional, que relacionam a construção de sentidos e significados aos eventos de letramentos no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, nossa pesquisa poderá contribuir com esse campo de investigação.

Gomes, M., Dias e Vargas (2017) sinalizam que são fundamentais as pesquisas que buscam compreender o psiquismo humano tal como constituído no âmbito social, num processo iterativo possibilitado pela linguagem falada, e pela linguagem escrita, pelos gestos, expressões faciais, mímicas, desenhos, rabiscos, garatujas etc. Assim como as autoras, consideramos que a leitura e a escrita são práticas socioculturais, atividades humanas que não devem ser negadas às crianças pequenas. Por isso mesmo, torna-se necessário que tal discussão seja objeto de estudo em um número mais expressivo de pesquisas.

Assim sendo, o problema desta pesquisa se insere no campo temático do letramento no contexto da Educação Infantil, no qual procuramos investigar como *um grupo de crianças de três anos de idade se apropria dos sentidos e significados dos letramentos no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte*

Para responder a essas perguntas, apresentamos o que tem sido produzido no contexto global dos estudos sobre a apropriação de leitura e escrita e nos posicionamos, sobre esse quadro, como participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de aula (GEPSA).

Ao realizarmos a revisão de literatura, colocamo-nos diante de uma polêmica que não pode mais ser adiada. No caso brasileiro, a emergência do termo letramento, em um determinado contexto, foi fundamental para chamar atenção para aspectos que poderiam ter sido escamoteados ou ignorados, caso ele não tivesse sido criado. Com o conceito, deu-se destaque ao valor social da apropriação da leitura e da escrita, seus usos funcionais e sociais. Contudo, consideramos que, no momento atual, a manutenção dos dois termos, alfabetização e letramento, mantém uma visão dicotômica dos processos que separam a língua do seu conteúdo ideológico numa espécie de “objetivismo abstrato”. Consideramos que não é razoável ou possível pensar a técnica desideologizada (STREET, 2014). Em crítica sobre essa cisão, Goulart (2014, p. 40) argumenta que:

O conceito de letramento, elevado à condição de um parâmetro para o processo de alfabetização, pode acabar marcando os que sempre foram excluídos, [...]. Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem, entre outros elementos. (GOULART, 2014, p. 40).

Algumas questões se colocam para nós do ponto de vista conceitual: 1) a cisão criada nas práticas pedagógicas pelos dois termos. Não basta dizer que, apesar de serem dois conceitos, eles são indissociáveis; 2) a cisão leva à individualização do fenômeno como uma questão a ser

resolvida no plano individual, uma vez que se trata da aquisição de um sistema de representação e/ou código divorciado de seu uso social.

Procurando refletir sobre as implicações político-pedagógicas do conceito de alfabetização expresso na atual PNA do governo federal, Almeida (2019) afirma que o conceito adotado pela PNA está ideologicamente vinculado ao discurso neoliberal, de direita, conservador, no qual:

[...] a alfabetização, reduzida a uma perspectiva individual e funcional, ligada a interesses econômicos implícitos, se coloca a favor do *disempowerment* (desempoderamento) dos sujeitos e da consequente reprodução social existente. O processo de alfabetização, do nosso ponto de vista, é entendido como uma forma de *política cultural*. (ALMEIDA, 2019, p. 52, destaque da autora).

A autora afirma que é, nesse sentido, que se assume e entende a escola como lugar caracterizado pela pluralidade de linguagens e culturas em constantes tensões. Ou, nos dizeres de Agar (2019) tensões na Linguagemcultura (*Languaculture*). Contrapondo à visão de letramentos, de linguagemcultura, a concepção do PNA/brasileiro, calcada nas concepções das ciências cognitivas da leitura, que definem alfabetização como o ensino das habilidades individuais de um sistema alfabético e os letramentos como um contato posterior com o “social”, precisa ser superada e problematizada.

Portanto, arriscamo-nos a propor o termo *Letramentos* como necessário para pensar um conceito que represente os processos dialógicos, discursivos presentes na unidade [*afetocognição social situada-culturas-linguagens em uso*] (ACCL) (GOMES, M., 2020). Ou seja, prática de letramentos “[...] enraizada na cultura, na prática social, mas, ao mesmo tempo possibilitando a apropriação dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que os educadores ampliem suas possibilidades de inserção crítica no mundo” (ALMEIDA, 2019, p. 55).

Resumindo, pudemos perceber que alguns trabalhos caminham na direção de considerar os letramentos como uma prática social, outros como um sistema linguístico a ser memorizado e, ainda outros fazem uso dos dois termos – alfabetização e letramento como processos distintos, embora interrelacionados – uns enfatizam a aquisição de habilidades individuais e outros a produção de sentidos na relação desses dois processos.

Praticamente todos os estudos fizeram uso da pesquisa qualitativa, aliaram pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-cultural, com uso de outras denominações para a mesma teoria como sociocultural, sócio-histórica e interacionista. Algumas pesquisas aliaram

os pressupostos teórico-metodológicos da Etnografia com a Psicologia Histórico-cultural e Teoria de Bakhtin, afirmando analisarem a produção de sentidos ou a construção de sentidos dos letramentos por crianças pequenas, em sua maioria, e bebês em número menor. Alguns trabalhos analisaram eventos e práticas de letramentos, outros, episódios e outros somente eventos de letramentos.

Do ponto de vista do GEPSA, aliamos os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural e da Etnografia em Educação, analisando eventos e práticas de letramentos histórica e dialeticamente. Entendemos letramentos como uma atividade humana, uma prática social constituída pela unidade [*afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso*] (ACCL). Essas relações constituem um construto teórico (ACCL), que sustentou a Unidade de Análise – *Vivências/Letramentos* – que norteou a compreensão dos sentidos e significados dos letramentos para as crianças de 3 anos de idade desta tese.

No capítulo a seguir, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que guiaram a construção da lógica de investigação desta pesquisa, os quais, pensamos, diferenciam-nos de muitas das pesquisas discutidas nesta revisão de literatura e também nos assemelham a algumas delas.

CAPÍTULO II

2 OS FUNDAMENTOS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

No GEPSA, partimos da concepção de que a teoria deve ser a base para o método e este, por sua vez, deve orientar como pensar e construir uma lógica de investigação que seja coerente com a teoria proposta. Assim, com vistas a investigar a atribuição de sentidos e significados construídos por um grupo de crianças aos letramentos, no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, adotamos como referenciais teórico-metodológicos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural fundada por L. S. Vigotski e colaboradores aliados à Etnografia em Educação, fundada pelo *Santa Barbara Classroom Discourse Group*. Para desenvolvermos uma lógica de investigação, é necessário também explicar aos leitores os conceitos com os quais dialogamos neste estudo: letramentos, eventos e práticas de letramentos, vivências, sentido e significado.

2.1 LETRAMENTOS

É expressivo o volume de produção que envolvendo o tema da alfabetização e letramento, sobre como ocorrem esses dois processos, quais as suas semelhanças e diferenças. Soares (2020) lembra que os conceitos de alfabetização e letramento têm suscitado dúvidas e mesmo debates no campo da educação quanto à natureza dos processos. Assim, a autora defende que é preciso pensar na relação entre os termos, situá-los, historicamente, como processos que se sobrepõe constituindo um todo, cada um se diferenciando dos demais por características próprias, mas interdependentes e contemporâneas.

Dessa forma, Soares (2020) define alfabetização como:

[...] o processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha); aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27, destaques da autora).

Por sua vez, a mesma autora define letramento como:

[...] a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2020, p. 27).

A despeito do uso constante e muitas vezes indiscriminado do termo letramento nas produções brasileiras, Soares (2018) destaca que a introdução do conceito no vocabulário educacional brasileiro se deu por volta dos anos de 1980.

Assim, é em meados dos anos 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *Reading instruction*, *beginning literacy*, tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem [...]. (SOARES, 2018, p. 31, destaques da autora).

Na França e nos Estados Unidos, o termo letramento surge desvinculado da preocupação com a aquisição básica do sistema alfabético de escrita. No Brasil, os dois fenômenos estão intimamente relacionados. De fato, Soares (2018) os define como duas faces de uma mesma moeda. De acordo com Goulart (2014), o conceito surgiu a partir de novas exigências sociais da leitura e da escrita, com o objetivo de “ressaltar uma dimensão fundamental do processo de alfabetização que, de um modo geral, tem ficado obscurecida: o valor social da aprendizagem da escrita, os usos e funções sociais desta modalidade de linguagem” (GOULART, 2014, p. 3). Gomes, S. (2017) compartilha dessa visão e afirma que a globalização e os avanços sociais, políticos e tecnológicos fazem surgir variadas práticas de uso da língua escrita. Para a autora, “[...] o final do século XX impôs aos países desenvolvidos e em desenvolvimento uma nova exigência: a leitura e a escrita não mais apenas como uma meta de conhecimento desejável, mas como uma condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania” (GOMES, S., 2017).

Albuquerque (2007, p. 16) relata que “[...] principalmente a partir da década de 1990 o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno: o letramento”. Contudo, a autora alerta que, no Brasil, “o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas

aparece associado a ela” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16). Conforme Soares (2001) afirma, é fundamental que, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, as concepções de letramento e de alfabetização sejam bem claras, pois, apesar de serem processos interligados, cada fenômeno tem sua característica e finalidade. Para explicitar a relação entre os conceitos, Soares (2020) sugere que pensemos em duas peças de um quebra-cabeça que se completam. As duas peças, embora se completem, tem formas diferentes.

Bloome, Kalman e Seymour (2019) comentam a dificuldade de traduzir do inglês o termo *Literacy* para outros idiomas, mencionam especificamente o caso brasileiro e os estudos de Magda Soares. Para os autores,

Conceituar alfabetização e letramento em conjunto [...] vai além de simplesmente incluir habilidades mais sofisticadas; antes, é um reconhecimento de que as práticas sociais que envolvem o uso da linguagem escrita precisam ser entendidas como incorporando a reflexão sobre cultura, história e ideologia. É levar a sério que todo uso da linguagem escrita é inseparável de seu contexto social, cultural e histórico e é essencialmente ideológico, cultural e político. (BLOOME; KALMAN; SEYMOYR, 2019, p. 17, tradução nossa)¹³.

Ao discutir a heterogeneidade do conceito de letramento, Soares (2020) enfatiza sua complexidade e diversidade. Segundo a autora, as várias e heterogêneas práticas sociais nas quais a leitura e a escrita tomam parte suscitam a necessidade de usar o plural – **letramentos** ou então acompanhada do “[...] prefixo *multi* - ou do adjetivo *múltiplos*: **Multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**” (SOARES, 2020, p. 32, destaques da autora). Nessa mesma trilha de pensamento, a autora faz referência ao sentido plural que o termo tem assumido para nomear diferentes sistemas de representação, além do linguístico. É assim que percebemos a adoção de termos como “letramento digital, letramento musical, letramento matemático (também chamado **numeramento**), letramento científico, letramento geográfico etc.” (SOARES, 2020, p. 32, destaques da autora). A autora finaliza afirmando que o termo tem sido usado para designar tanto o conjunto de “capacidades para usar a língua escrita nas diferentes práticas sociais” como também “[...] para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito” (SOARES, 2020, p. 32). Retomaremos essa questão adiante quando apresentarmos as reflexões de Perry (2012) quando procura compreender as maneiras pelas

¹³ Original em inglês: “Conceptualizing alfabetização and letramento together [...] goes beyond simply including more sophisticated skills; rather it is a recognition that the social practices involving the use of written language need to be understood as incorporating reflection on culture, history, and ideology. It is to take seriously that every use of written language is inseparable from it’s social, cultural, and historical contexto and is essentially ideological, cultural, and political”. (BLOOME; KALMAN; SEYMOYR, 2019, p. 17).

quais as pessoas usam os letramentos em suas vidas cotidianas, encontrando maneiras de torná-los significativos e relevantes.

Goulart (2001), Soares (2003) e Gomes, S. (2017) apresentam importantes reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no Brasil e sua relação com a Educação Básica. Partindo da concepção de Brian Street e dos Novos Estudos do Letramento, Goulart (2001) admite a existência de múltiplos letramentos. Por sua vez, Soares (2003) propõe o uso do termo no plural – “letramentos” – para assim enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias e suportes de escrita geram diferentes estados ou condições (de letramento) para aqueles que delas fazem uso.

Até aqui, pudemos apreender duas concepções de letramento(s): uma do ponto de vista de Soares (2018, 2020), autora muito querida e respeitada por nós do GEPSA, entretanto, temos alguns questionamentos acerca de sua concepção de alfabetização e letramentos. Primeiro, a visão de alfabetização e letramentos expressa na concepção de aquisição de habilidades, “em habilidades várias” (SOARES, 2020, p. 27) mesmo que ela defenda que essas habilidades sejam adquiridas em contextos sociais articuladamente. Nosso questionamento se centra na concepção de aquisição de habilidades e na manutenção dos dois termos, que, em sua visão, são processos diferenciados e intimamente articulados dos quais não se pode fugir da escolarização dos processos de ler e escrever. Do nosso ponto de vista, ao manter os dois termos, Soares (2020) mantém uma visão dicotômica dos processos de letramentos.

A segunda concepção referente ao que foi expresso por Bloome, Kalman, Seymour (2019), está mais em conformidade ao que vamos defender como letramentos à frente. Esses autores abordam a dificuldade de se traduzir *Literacy* para o português, pois não se trata de inserir habilidades mais sofisticadas ao se aliar alfabetização e letramento, mas de “levar a sério que todo uso da linguagem escrita é inseparável de seu contexto social, cultural e histórico e é essencialmente ideológico, cultural e político” (BLOOME; KALMAN; SEYMOUR, 2019, p. 17) e, portanto, do ponto de vista do GEPSA, letramentos precisam ser vistos como uma **atividade humana coletiva e criadora**, como uma prática social, e não apenas como aquisição de habilidades individuais de leitura, cálculos e escrita, por exemplo.

Para fundamentar esse ponto de vista, fazemos uso da categoria básica da concepção da linguagem em Bakhtin e seu Círculo - a interação discursiva. No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2018) indica o lugar dos problemas da filosofia da linguagem dentro do conjunto da visão marxista de mundo e procura desenvolver o problema da natureza real dos fenômenos linguísticos discutindo a evolução da língua, da interação discursiva, da compreensão e do problema da significação. O autor também procura focar o estudo concreto

de uma questão da linguagem que só pode receber tratamento adequado quando abordado por uma teoria sintética fundamentada numa filosofia que equacionou a produção social dos signos.

Silveira (1981, p. 22) afirma que a principal tese defendida pelo Círculo de Bakhtin é de que a “[...] linguagem somente pode ser analisada como uma produção concreta dos atos da fala, atos estes produzidos por indivíduos historicamente determinados [...]”. Ainda segundo o mesmo autor, o fator ideológico e o fator expressivo não podem se contrapor como instâncias antagônicas “[...], mas como dimensões que interagem constantemente na produção do fenômeno integral semiótico” (SILVEIRA, 1981, p. 22).

Qualquer enunciado ou tudo que está no campo da semiótica, sempre é ideológico, isto é, expressa sua posição avaliativa. Não é algo pronto e já dado ou vivendo apenas na consciência individual do ser humano. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. Assim, a consciência linguística dos falantes não lida com a forma da língua nem com a língua como tal. Nas palavras de Volóchinov (2018),

A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano. Para separar de modo abstrato a língua do seu conteúdo ideológico ou cotidiano, também seria necessária uma orientação específica, não condicionada pelos objetivos da consciência falante. Se elevarmos essa separação abstrata à condição de princípio, isto é, se dermos substância à forma linguística abstraída do conteúdo ideológico, como fazem alguns representantes da segunda tendência, chegaremos novamente ao sinal e não ao signo da linguagem. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181-182).

Ou seja, para Volóchinov (2018), a ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato. Tal posicionamento nos faz pensar sobre a questão que mencionamos acima sobre manter dois termos (alfabetização e letramento).

Ao discutir a singularidade do momento em que a criança se lança à aventura de se tornar emissora de suas próprias palavras - o momento da emergência da linguagem/fala -, Souza, S. (2016) ressalta que “as crianças não recebem a língua materna pronta para ser usada, mas, ao nascer, penetram na corrente da comunicação verbal, e é nela que e por meio dela que ocorre o despertar de sua consciência para os usos da linguagem” (SOUZA, S., 2016, p. 21). Barbosa, M. (2011), tendo por base o Círculo de Bakhtin, defende que a linguagem não deve ser fragmentada. Assim, torna-se urgente se opor às dicotomias presentes tanto na área da psicologia como da linguística e pensar que tanto o ser humano quanto a linguagem são “[...] construtos objetivos e subjetivos ao mesmo tempo” (BARBOSA, M., 2011, p. 11-12). Ou seja, pensar no humano como unidade e nos letramentos como um processo discursivo para os quais as pessoas produzem sentidos e significados. Por isto, recorreremos aos Novos Estudos do

Letramento para fundamentar o que vimos defendendo no GEPSA e na presente tese – o uso de apenas uma palavra – *letramentos* – e trabalhar no sentido de ultrapassar a visão escolarizada do ler e escrever dentro das escolas.

2.1.1 Os Novos Estudos do Letramento

Street (2003, p. 77, tradução nossa)¹⁴ afirma que o que passou a ser denominado como Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), “[...] representa uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, focando não tanto na aquisição de habilidades, como nas abordagens dominantes, mas sim no que significa pensar em letramento como prática social”. Para o autor e para os estudiosos dessa abordagem, está em jogo:

[...] o reconhecimento de letramentos múltiplos, variando segundo o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder. Os Novos Estudos do Letramento, então, não tomam nada como certo com relação ao letramento e às práticas sociais com as quais ele se associa, problematizando o que conta como letramento em qualquer tempo e lugar e perguntando ‘quais letramentos’ são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes. (STREET, 2003, p. 77, tradução nossa)¹⁵.

Street (2014) propõe os modelos autônomo e ideológico de letramento e discute as práticas de letramento, na escola, e as relações entre esses modelos e o sucesso ou fracasso escolar. Gomes, S. (2017) analisa tais modelos propostos por Street e destaca que,

No modelo autônomo, práticas de leitura e escrita aparentemente neutras são trabalhadas desvinculadas do contexto social, como algo independente, valorizando o ato cognitivo em si, reforçando a divisão das pessoas, envolvidas em dois grupos: letrados (superiores) e iletrados (inferiores e dominados). (GOMES, S., 2017, p. 54).

A autora enfatiza ainda que o termo “autônomo” se refere “ao fato de que a escrita é tomada, nessa visão, como um produto acabado, completo em si mesmo. Nesse modelo não se considera o contexto social ou cultural” (GOMES, S., 2017, p. 54). Gomes, S. (2017) afirma que o modelo autônomo de letramento sofreu duras críticas. Street (2003; 2014) aponta que tal

¹⁴ Original em inglês: “[...] represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice” (STREET, 2003, p. 77).

¹⁵ Original em inglês: “[...] the recognition of multiple literacies, varying according to time and and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking “whose literacies” are dominant and whose are marginalize or resistente” (STREET, 2003, p. 77).

modelo privilegia uma dicotomização entre a oralidade e a escrita, estabelece uma correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo e atribui poderes e qualidades especiais à escrita, os quais, por consequência, são também atribuídos aos grupos que a detêm. O modelo autônomo de letramento, segundo os autores, discrimina a linguagem oral ao pressupor e sugerir que a linguagem escrita é superior.

Gomes, S. (2017) destaca que as práticas em uso nas escolas, em sua maioria, baseiam-se nesses pressupostos, considerados por muitos estudiosos como parciais e equivocados. Desse modo, as práticas de leitura acabam por ser trabalhadas de forma desvinculada do contexto social de sua produção. O modelo autônomo, conforme aponta Street (2003), considera que a leitura e a escrita têm o efeito de aprimorar as habilidades cognitivas das pessoas e assim melhorar suas perspectivas econômicas, “[...] tornando-os melhores cidadãos, independentemente das condições sociais e econômicas que explicaram seu “analfabetismo” em primeiro lugar” (STREET, 2003, p. 77, tradução nossa)¹⁶.

Em oposição a esse modelo, Street (2003) apresenta o modelo ideológico de letramento, no qual inexistente a separação entre oralidade e escrita. Assim, as práticas de letramentos (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, “[...] o que equivale dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada” (GOMES, S., 2017, p. 56). Nessa acepção, nas palavras da autora, “[...] o modelo ideológico trata o letramento como uma forma de apropriar-se da leitura e da escrita como prática social” (GOMES, S., 2017, p. 56). O modelo ideológico, conforme aponta Street (2003, p. 77, tradução nossa)¹⁷ desafia o modelo autônomo e “[...] sugere que, na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, portanto, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições”.

Ao enfatizar a natureza social dos letramentos, Street (2014) rejeita a ideia de letramento como um fenômeno neutro. Assim, o autor argumenta que os modelos autônomo e ideológico “[...] não estabelecem uma dicotomia no campo, mas sim que todos os modelos de letramento podem ser entendidos como um arcabouço ideológico e que só na superfície os modelos chamados “autônomos” parecem ser neutros e imparciais” (STREET, 2014, p. 161).

Importante frisar que o uso do termo “ideológico”, para Street (2014), indica que ele compreende que as práticas letradas são aspectos da cultura e das estruturas de poder. Dessa

¹⁶ Original em inglês: “[...] making them better citizens, regardless of the social and economic conditions that accounted for their “illiteracy” in the first place” STREET, 2003, p. 77).

¹⁷ Original em inglês: “[...] suggests that in practice literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in different conditions” (STREET, 2003, p. 77).

forma, ele emprega o termo dentro de uma perspectiva da antropologia e da sociolinguística em que “[...] a ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (STREET, 2014, p. 173). Sobre a adjetivação dos letramentos como “autônomo” e “ideológico”, Kress e Roswell (2019, p. 31, tradução nossa)¹⁸ afirmam que “o adjetivo “autônomo” indicava que era desconectado, estranho; enquanto “ideológico” sugeria que tinha sido moldado por práticas locais, não poderia ser senão “ideológico”. Os autores destacam ainda que as relações de poder são evidentes em ambos, tanto no modelo autônomo quanto no ideológico de letramento. O que o modelo ideológico oferece, segundo aponta Street (2014), é uma síntese entre abordagens “técnicas” e “sociais” do letramento, uma vez que evita a polarização introduzida por tentativas de separar e estabelecer uma falsa dicotomia entre os aspectos técnicos e culturais do letramento.

Nessa linha de pensamento, Soares (2003) afirma que o letramento não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado em práticas sociais quando exigido. Trata-se antes, essencialmente, de um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita geradas por processos sociais mais amplos, os quais são responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, formas de distribuição de poder etc. Sobre o modelo ideológico de letramento, Gomes, S., (2017, p. 56-57) afirma que “nessa concepção, o indivíduo constrói sua identidade”.

Ao discutir as questões que envolvem o letramento de adultos e como as políticas educacionais são pensadas no contexto do Reino Unido, Papen (2005) procura mostrar que as definições de letramento não são neutras e que letramento não é simplesmente um termo técnico, mas que diferentes conceitos de leitura e escrita são fundamentados em discursos específicos sobre letramento, sobre aprendizagem e sobre quem aprende e ensina. Nesse sentido, Papen (2005, p. 8, tradução nossa)¹⁹ afirma que “[...] letramento não é um conceito transparente, mas um termo altamente contestado e que podemos pensar sobre isso não tanto em termos de definições e entendimentos comuns, mas mais em termos de um debate sobre letramento”. (PAPEN, 2005, p. 8).

Para a autora, no lugar de buscar o que parecem definições neutras, precisamos pensar os discursos sobre letramento que enquadram nossas ideias sobre leitura e escrita. Segundo ela,

¹⁸ Original em inglês: “The adjective “autonomous” indicated that it was unconnected, alien; while “ideological” suggested that shaped by local practices as it had been, it could not be other than “ideological”. (KRESS; ROWSELL, 2019, p. 31).

¹⁹ Original em inglês: “[...] literacy is not a transparent concept, but a highly contested term and that we can think about it not so much in terms of definitions and common understandings, but more in terms of a “literacy debate”. (PAPEN, 2005, p. 8, aspas da autora).

conceitos funcionais, liberais e críticos de letramento não são definições diretas, sendo preferível nem usar a palavra definição. Em vez disso, eles nos apresentam ideologias concorrentes de letramento, todas as quais usam metáforas específicas para letramento e são baseadas em discursos específicos sobre leitura e escrita. Uma das metáforas que são usadas para definir letramento – e no caso brasileiro, a alfabetização – vem do modelo médico que associa o analfabetismo a uma doença, um vírus que precisa ser erradicado (PAPEN, 2005).

As metáforas para o letramento não existem por si mesmas. Eles fazem parte de uma visão particular sobre letramento que tem implicações em como pensamos sobre os alunos, como pensamos sobre o que eles deveriam aprender e como isso poderia ser alcançado. Metáforas para o letramento fazem parte de grupos mais amplos de significado; elas fazem parte dos discursos, assegura Papen (2005). Essa autora afirma, portanto, que não existe uma definição única para o que são letramentos. Mais importante, ela sustenta que talvez não seja possível, talvez nem mesmo desejável, ter tal definição comum.

Sobre as relações de poder que atravessam as práticas de letramentos, o trabalho de Street (2014) mostra que as práticas escritas associadas à escolarização são apenas um tipo das muitas práticas letradas disponíveis, embora sejam as dominantes e valorizadas pelos que estão no poder e, portanto, privilegiadas. Os Novos Estudos do Letramento, segundo Perry (2012), representam uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, concentrando-se não tanto na aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas no que significa pensar o letramento como uma prática social.

Para Bloome e Brown (2012, p. 138, tradução nossa)²⁰, partindo da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, “[...] o que está sendo aprendido em relação à leitura não é apenas um conjunto de habilidades genéricas, mas um conjunto específico de práticas sociais e intelectuais para compreender e usar a linguagem escrita [...]”. Street (2003) afirma que o argumento sobre o letramento social sugere que se envolver com o letramento é sempre um ato social, desde o início. Assim, o autor defende que não é válido sugerir que a “alfabetização” pode ser “dada” de maneira neutra e, então, seus efeitos “sociais” só podem ser experimentados depois em práticas de “letramento”.

Para Perry (2012), a maioria das perspectivas teóricas que partem do contexto dos estudos socioculturais sobre letramento incluem o letramento como prática social, Multiletramentos, letramentos críticos. A autora comenta ainda que ter clareza sobre as

²⁰ Original em inglês: “[...] what is being learned with regard to reading is not just a set of generic skills, but rather a particular set of social and intellectual practices for comprehending and using written language [...]”. (BLOOME; BROWN, 2012, p. 138).

diferenças e especificidades teóricas sob o guarda-chuva da perspectiva sociocultural é importante para os estudiosos dos letramentos.

Barton e Hamilton (2005) apresentam a teoria do letramento como prática social na forma de um conjunto de seis proposições sobre a natureza do letramento: 1) o letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; pode ser inferido de eventos que são mediados por textos escritos; 2) existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida; 3) as práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros; 4) as práticas de letramento têm um propósito e estão inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas; 5) o letramento está historicamente situado e 6) as práticas de letramento mudam e novas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e criação de sentido. Os autores discutem os conceitos de prática e eventos de letramento na tentativa de prover uma estrutura em termos de teoria do letramento. Para Barton e Hamilton (2005), a unidade básica de uma teoria social do letramento são as práticas de letramento. Perry (2012) menciona que Barton e Hamilton se basearam nos trabalhos de Heath (1983) para apresentar as diferenças entre práticas e eventos de letramento, o que será feito mais adiante.

A concepção do letramento como um fenômeno socialmente construído e não uma habilidade de ler e escrever é discutida amplamente por Cook-Gumperz (2006). Para essa autora, o letramento socialmente construído é uma ideologia baseada na história e uma coleção de práticas comunicativas ligadas ao contexto. Segundo ela, uma visão histórica do letramento começa no início da modernidade, quando o saber ler e escrever passou a ser considerado uma virtude moral, e alguns elementos dessa virtude ainda parecem se vincular ao seu uso. Saber ler e escrever se tornou uma qualidade valorizada e, mesmo nos dias de hoje, é considerado uma ofensa e assume caráter pejorativo chamar alguém de “iletrado” ou “analfabeto”.

Cook-Gumperz (2006) comenta ainda as implicações que cercam o complexo problema de tentar definir o que é letramento. Nas palavras dela, “grande parte da literatura da década passada fala de uma multiplicidade de letramentos, e passamos a entender que a alfabetização [e o letramento] tem muitas facetas” (COOK-GUMPERZ, 2006, p. 2, tradução nossa)²¹. Para ela, uma questão que explicita a complexidade no momento da definição de letramento reside no fato de que muitas pesquisas do campo adotam uma visão exclusivamente centrada no Ocidente, deixando de considerar a verdadeira diversidade de culturas letradas do mundo.

²¹ Original em inglês: “Much of the literature of the past decade speaks of a multiplicity of literacies, and we have come to appreciate that literacy has many facets”. (COOK-GUMPERZ, 2006, p. 2).

Contudo, quando se olha para a questão de uma posição global, Cook-Gumperz (2006, p. 9, tradução nossa)²² alerta que “[...] ler, escrever e falar na vida cotidiana e em situações formais de instrução exige que perguntemos como o letramento afeta o uso diário da linguagem das pessoas; não como as pessoas são julgadas alfabetizadas, mas como elas usam ou negociam recursos letrados”.

Mesmo reconhecendo a complexidade envolvida na busca de uma definição para o letramento, Cook-Gumperz (2006) assume que a perspectiva social do letramento considera o aprendizado da leitura e da escrita não apenas como aquisição de habilidades cognitivas, mas um complexo de processos sociocognitivos que fazem parte da produção e compreensão de textos e conversas em contextos interacionais.

Rojo (2009), numa tentativa de definição do conceito de letramento afirma que:

O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 11, destaque da autora).

Para a autora, a alfabetização, entendida como prática de ensinar a ler e escrever, é uma típica prática de letramento escolar. Ainda discutindo uma definição, Rojo (2009) defende a necessidade de pensar no termo no plural – *letramentos* – como um conjunto diversificado de práticas sociais situadas capazes de produzir sentidos. Nesse mesmo sentido, Papen (2005), ao discutir o conceito de letramento, sustenta que, originalmente, o termo foi cunhado para enfatizar que as práticas de leitura e escrita não são únicas – embora reconheça que alguns letramentos são mais reconhecidos e valorizados do que outros –, mas são moldadas pelo contexto social e cultural particular em que ocorrem. Assim, para a autora, se o letramento varia dependendo do tempo e do lugar e é moldado por práticas sociais e culturais específicas, faz sentido abandonar a ideia de um único letramento e pensar no termo no plural – *letramentos*.

Castanheira, Green e Dixon (2007) argumentam que o letramento não é um processo único e universal que carrega o mesmo significado para todas as pessoas. Para as autoras, letramento diz respeito a um processo dinâmico em que o significado é reconstruído localmente de forma contínua pelos participantes, portanto, não ocorre na cabeça dos indivíduos nem é o

²² Original em inglês: “However, looking at the issues from a global position we become aware that reading, writing and speaking in everyday life and in formal instructional situations require us to ask how literacy affects people’s everyday uses of language; not how people are judged literate but how they use or negotiate literate resources”. (COOK-GUMPERZ, 2006, p. 9).

mesmo para todas as pessoas em qualquer situação (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007). Assim como argumentou Papen (2005), Castanheira, Green e Dixon (2007) advogam que devemos falar de *letramentos* e não de *letramento*.

Ao discutir o conceito de letramentos múltiplos, Rojo (2009) destaca sua complexidade e ambiguidade pois envolve, “[...] além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade de práticas* de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (ROJO, 2009, p. 108-109, destaques da autora). Ou seja, são múltiplas as pessoas e são múltiplos os processos de subjetivação, fruto dos processos de letramentos. Desta perspectiva, se justifica nossa escolha pelo uso do termo no plural.

Sobre a produção de sentidos e significados para os letramentos, Rojo (2009) destaca ainda que é preciso considerar que a linguagem não ocorre em um vácuo social, dessa forma, os textos, sejam eles orais sejam escritos, não têm sentido em si mesmos. Os interlocutores, pessoas situadas em um contexto social com valores, história, desejos e política, é que constroem significados. Os significados são, portanto, contextualizados e localmente definidos (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007). Retomaremos essa questão mais adiante.

A discussão dos Novos Estudos do Letramento vem fortalecer nossos argumentos acerca da polêmica – se é necessário permanecermos com o uso de dois termos – alfabetização e letramento – ou se letramentos diz respeito também à aquisição do código escrito como uma atividade humana, como uma prática social e não como a aquisição de habilidades de ler e escrever. Se os letramentos são vistos como práticas sociais, como atividades humanas que acontecem nos eventos e práticas de letramentos, há de se explicitarem essas diferenças, o que faremos no próximo item.

2.1.2 Eventos e Práticas de Letramentos

Dois construtos chave para as pesquisas que pretendem estudar o tema dos letramentos são os chamados Eventos de letramento e Práticas de letramento. Conforme apontam Bloome, Kalman e Seymour (2019), o que está implícito nas construções de eventos e práticas de letramento é que o letramento não é monolítico nem é um estado de ser. Street (2003, p. 78, tradução nossa)²³ aponta que “o letramento já vem carregado de pressupostos ideológicos e

²³ Original em inglês: “Literacy comes already loaded with ideological and policy presuppositions that make it hard to do ethnographic studies of the variety of literacies across contexts” (STREET, 2003, p. 78).

políticos que tornam difícil fazer estudos etnográficos da variedade de letramentos em diferentes contextos”. Visando superar essas dificuldades, esse autor desenvolveu termos que podem ser úteis tanto do ponto de vista metodológico quanto prático. Assim, Street (2003; 2018) trabalha com os conceitos de eventos e práticas de letramento.

Street (2003) observa que o termo Eventos de Letramento é apontado por Barton e Hamilton (2005) como advindo da ideia de evento de fala do campo da Sociolinguística Interacional. Segundo Street (2003, p. 78, tradução nossa),²⁴ o termo foi “[...] usado pela primeira vez em relação ao letramento por Anderson” que o definira como uma ocasião durante a qual uma pessoa “tenta compreender signos gráficos”. Para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, Street (2014) considera útil empregar o conceito de “práticas de letramento”, que é um desenvolvimento do conceito de “eventos de letramento” de Heath” (STREET, 2014, p. 18). Conforme citado por Street (2014), para Heath (1983, p. 18), o termo “eventos de letramento” se refere a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”.

Considerando que as práticas de letramentos incorporam não só os eventos de letramentos, mas também modelos populares desses eventos e preocupações ideológicas que os sustentam, Street (2014) emprega o termo “práticas letradas” como um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e se referindo a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita. O autor considera essa definição útil para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares.

Rojó (2009) apresenta a seguinte definição sobre o conceito e eventos de letramento:

[...] os eventos de letramento: **faz chamadas, dá aulas, lê textos e livros didáticos com os alunos, corrige avaliações e exercícios, atribui notas** etc. Chegando em casa, janta, **vê as novelas e namora um pouco no MSN** [...]. Por último, **faz algumas das atividades on-line de seu curso universitário**. O dia de D. Naná, como vemos, é recheado de eventos de letramento em várias *esferas de atividades*: cotidiana, escolar, jornalística, publicitária etc. (ROJO, 2009, p. 43, destaques da autora).

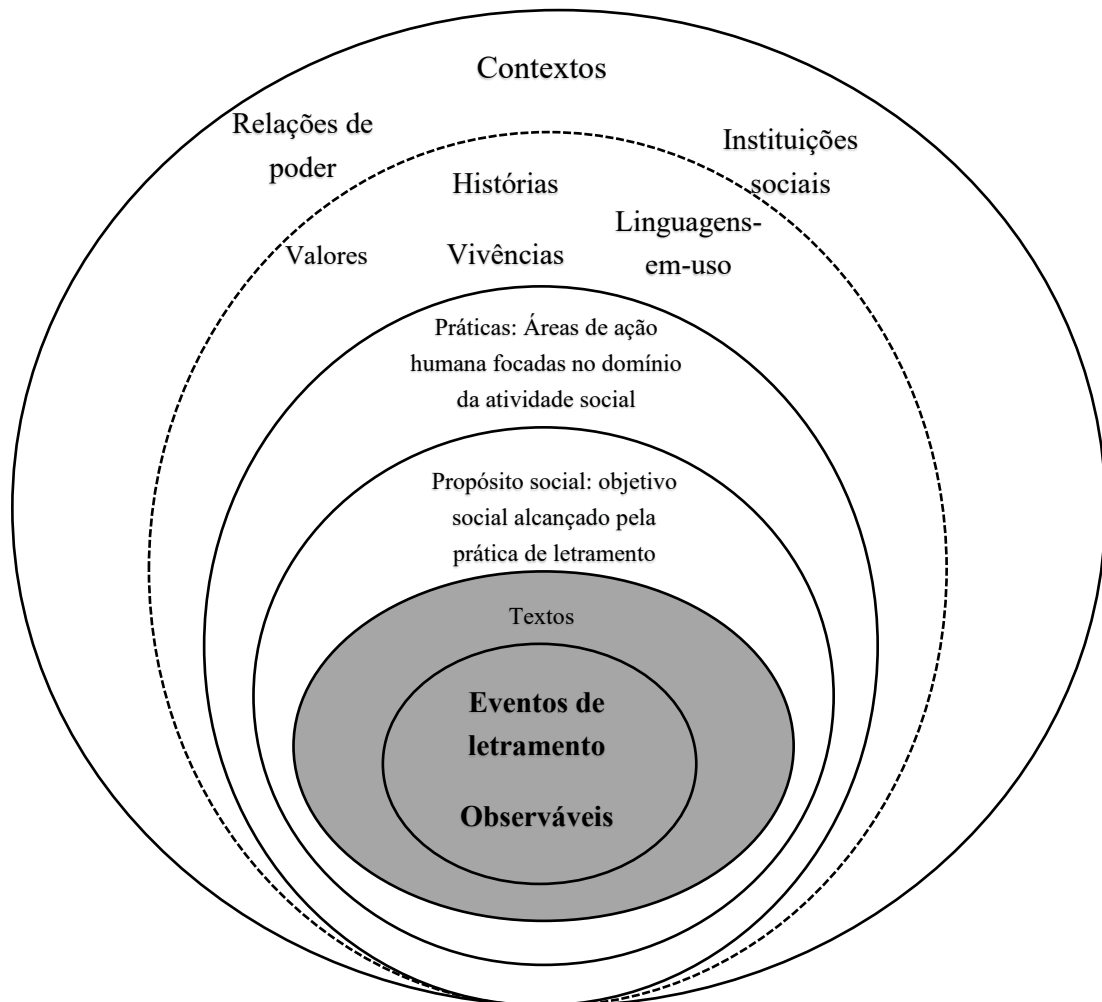
Como podemos perceber, eventos de letramento são observáveis, isto é, podemos ver o que as pessoas fazem com os textos. Em contraste, práticas de letramento precisam ser inferidas, pois, conforme explicita Perry (2012, p. 54, tradução nossa),²⁵ “[...] elas se conectam a crenças, valores, atitudes e estruturas de poder não observáveis”. Perry (2012) desenvolveu um modelo no qual procura tornar visível a representação da relação teórica e dialética entre eventos e

²⁴ Original em inglês: “It was first used in relation to literacy by A. B. Anderson et al (1980, p. 59), who defined it as an occasion during which a person “attempts to comprehend graphic signs”. (STREET, 2003, p. 78).

²⁵ Original em inglês: “[...] they connect to unobservable beliefs, values, attitudes, and power structures”. (PERRY, 2012, p. 54).

práticas de letramento. Na Figura 1, procuramos apresentar esse modelo, tendo por base a representação de Perry (2012).

Figura 1 - Modelo da relação entre eventos e práticas de letramento



Fonte: Adaptado de Perry (2012).

As camadas centrais e sombreadas representam os eventos de letramento que são observáveis. Os eventos começam com a intenção dos agentes de se engajar em atividades de leitura e escrita. Em seguida, movendo-se para o próprio texto. Junto a essa função ou intenção comunicativa, com o texto real, temos o propósito do agente para se engajar no evento. Conforme admite Perry (2012), esse objetivo social imediato é moldado por domínios maiores de atividade social, os quais, por sua vez, são moldados por outras camadas contextuais. Entram aqui as histórias pessoais, as vivências, suas crenças e valores. As áreas acinzentadas representam um evento de letramento observável, enquanto as não sombreadas representam

aspectos inferidos das grandes práticas de letramento que contextualizam e moldam o evento (PERRY, 2012).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Bloome, Kalman e Seymour (2019), ao discutirem os constructos de práticas e eventos de letramento, enfatizam que o primeiro diz respeito a uma abstração ou modelos de ações sociais situadas com/na linguagem escrita, incluindo valores, atitudes, emoções e relações sociais que são representadas nos eventos de letramento. Nas palavras dos autores,

Comparado aos eventos de letramento, o constructo das práticas de letramento é uma noção mais ampla de atividades padronizadas, um termo abstrato que implica tanto o que é observável (ações e discurso) quanto o que pode ser inferido ou relatado (atitudes, crenças e ideologias). (BLOOME; KALMAN; SEYMOUR, 2019, p. 19, tradução nossa)²⁶.

Para os autores supracitados, está implícito no constructo de eventos de letramento uma mudança de localização do letramento como qualidade de um indivíduo para um atributo de um evento social. Assim, reconhecem que os letramentos não podem ser compreendidos como monolítico ou como uma coisa em si mesmo.

Essa questão é reiterada por Street e Castanheira (2014, p. 258-259) quando apresentam uma abordagem conjunta dos conceitos em questão no Glossário CEALE²⁷: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Para os autores, os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* estão estreitamente relacionados e, portanto, devem ser abordados conjuntamente. Nesse sentido, afirmam que:

A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. (STREET; CASTANHEIRA, 2014, p. 258-259, destaques dos autores).

Ainda segundo Street e Castanheira (2014), o uso do plural em ambos conceitos (eventos e práticas) pode indicar que a atribuição de valor social aos usos da escrita e da leitura variam de um grupo social para outro. Dessa forma, não são neutras, mas objeto de disputa que depende

²⁶ Original em inglês: “Compared to literacy events, the construct of literacy practices is a broader notion of patterned activities, an abstract term that implies both what is observable (actions and speech) as well as what can be inferred or reported (attitudes, beliefs, and ideologies)”. (BLOOME; KALMAN; SEYMOUR, 2019, p. 19).

²⁷ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou ainda, entre um contexto local e outros mais distantes (STREET; CASTANHEIRA, 2014).

A compreensão da natureza social do letramento está no cerne da proposição desses dois conceitos. Para Street e Castanheira (2014) essa proposição tem origem e desenvolvimento em um conjunto de pesquisas dos Novos Estudos do Letramento. Os construtos são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que procuram compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais, bem como as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e grupos.

Heath (1983) retoma a origem do conceito de “evento de letramento” nos estudos sobre a Etnografia da Comunicação. Heath (1983, p. 249, tradução nossa)²⁸ define evento de letramento como “qualquer sequência de ação, envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção e/ou a compreensão da impressão desempenham um papel”. Assim, para Heath (1983), um evento de letramento envolve qualquer situação em que um suporte escrito se torna parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos.

Heath (1983) sugere ainda que os eventos de letramento têm regras interacionais sociais que regulam o tipo e a quantidade de conversas sobre o que é escrita e definem maneiras pelas quais a linguagem oral reforça, nega, amplia ou deixa de lado o material escrito, “portanto os eventos de letramento são governados por regras e suas diferentes situações de ocorrência determinam suas regras internas para falar - e interpretar e interpretar interagindo - ao redor da parte da escrita” (HEATH, 1983, p. 249, tradução nossa)²⁹.

Shirley Heath caracterizou como evento de letramento qualquer situação em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes. Essa noção do que as pessoas fazem quando usam a escrita e a leitura, de acordo com Street e Castanheira (2014, p. 259, destaque dos autores), fornece aos pesquisadores, que analisam o cotidiano de uma sala de aula, um modelo analítico capaz de descrever e caracterizar “[...] *quando, onde e como* as pessoas leem ou escreve, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita”.

Street (2014), Street e Castanheira (2014) e Heath (1983) parecem concordar quanto à importância do conceito de eventos de letramento para que os pesquisadores possam identificar eventos em que a leitura e a escrita constituem a interação entre os participantes e de seus

²⁸ Original em inglês: “any action sequence, involving one or more persons, in which the production and/or comprehension of print plays a role” (HEATH, 1983, p. 249).

²⁹ Original em inglês: “so literacy events are rulegoverned, and their different situations of occurrence determine their internal rules for talking – and interpreting and interacting – around the piece of writing”. (HEATH, 1983, p. 249).

processos interpretativos (HEATH, 1983). Contudo, compreender como os significados são construídos pelos participantes de um evento de letramento em relação aos usos que fazem da leitura e da escrita é uma necessidade apontada por Street (2014).

Uma controvérsia em relação ao modo como o termo *evento* poderia ser definido é apontada por Bloome *et al.* (2005). Os autores fazem uso do termo evento de forma distinta de Street. Para eles, *eventos* não se constituem necessariamente como uma unidade analítica nos estudos dos letramentos em sala de aula. Os autores afirmam que:

Para nós ‘evento’ é uma construção teórica. Isto significa que é uma forma heurística de pesquisar sobre como as pessoas criam significados através de como elas agem e reagem umas com as outras. ‘Evento’ é também uma maneira para estabelecer uma ênfase na dinâmica e no aspecto criativo de como as pessoas fazem e realizam a interação umas com as outras. O *evento de letramento*, então, é algum evento em que a linguagem escrita desempenha um papel não trivial. (BLOOME, *et al.*, 2005, p. 5, destaque dos autores)³⁰.

No bojo dessa discussão, Bloome *et al.* (2005) consideram que as definições de evento e prática fornecidas por Street (2014) são úteis para compreender as implicações para as concepções de personalidade incorporadas na pesquisa, entretanto, não compartilham da mesma visão de evento. Para os autores, as pessoas são capturadas por essas práticas de letramentos e pelos discursos dentro dos quais as práticas são incorporadas. Desse ponto de vista, as práticas de letramentos são conceituadas menos como modelos culturais compartilhados cognitivamente e mais como recursos semióticos.

Para Barton e Hamilton (2005, p. 7, destaque dos autores)³¹, “a noção de *práticas de letramento* oferece uma maneira poderosa de conceituar a ligação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais nas quais estão inseridas e que ajudam a moldar”. Na visão dos autores, as práticas de letramento são formas culturais de uso da linguagem escrita assumidas pelas pessoas no dia a dia. Grosso modo, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento (BARTON; HAMILTON, 2005).

Papen (2005) aponta duas questões centrais para compreender as práticas e eventos de letramentos. A primeira delas diz respeito à estabilidade. As práticas envolvem padrões

³⁰ Original em inglês: “For us, “event” is a theoretical construct. It is a heuristic for making an inquiry into how people create meaning through how they act and react to each other. “Event” is also a way to place emphasis on the dynamic and creative aspect of what people do and accomplish in interaction with each other. A *literacy event*, then, is any event in which written language plays a nontrivial role” (BLOOME, *et al.*, 2005, p. 5, destaque dos autores).

³¹ Original em inglês: “The notion of *literacy practices* offers a powerful way of conceptualising the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they are embedded and which they help shape”. (BARTON; HAMILTON, 2005, p. 7, destaque dos autores).

recorrentes de comportamento que são culturalmente reconhecíveis. Todavia, uma prática social nunca fica completamente fixa. A segunda questão, apontada pela autora, diz que as práticas de letramento envolvem as pessoas criando significados e comunicando seus significados, fazendo uso da linguagem e de outros meios semióticos. Nas palavras de Papen (2005, p. 30, tradução nossa)³², “[...] as práticas sociais incluem a linguagem e incluem o discurso [...] embora algumas práticas sociais comuns possam depender fortemente da fala, muitas práticas sociais contemporâneas envolvem o uso de línguas escritas”.

Em busca de uma distinção entre os termos práticas e eventos de letramentos, Papen (2005) afirma que:

Enquanto ‘evento de letramento’ é principalmente um conceito descritivo (o que pode ser observado e registrado por pessoas que se envolvem com a linguagem escrita), o termo ‘práticas de letramento’ nos move para o reino da análise, tentando compreender os significados dos eventos observados, olhando para encontrar padrões em eventos, semelhanças e diferenças entre eles e tentar entender sua relação com outros elementos do mundo. Assim, as práticas de letramento referem-se não apenas ao que as pessoas estão fazendo com os textos, mas incluem as ideias, atitudes, ideologias e valores que informam seu comportamento em um evento de letramento e como elas entendem o que está acontecendo. (PAPEN, 2005, p. 31, aspas da autora)³³.

Para resumir, na concepção de Papen (2005), as práticas de letramentos se referem às atividades sociais como parte das quais lemos e escrevemos; os contextos sociais e institucionais em que ocorrem a leitura e a escrita; as convenções culturais e as regras sociais que governam nosso comportamento em um evento de letramento; as pessoas que leem e escrevem e os significados e intenções que atribuem a esse evento. Assim, para Papen (2005), eventos de letramento e práticas de letramento são as duas unidades básicas de análise que os pesquisadores, que aderem a uma teoria social do letramento, usam para descrever o que é o letramento.

No Brasil, há uma heterogeneidade do uso do conceito de letramento conforme nos apontam Castanheira, Green e Dixon (2007) e Soares (2020). Desde o final do século XIX, o

³² Original em inglês: “[...] social practices include language and they also include discourse [...] While some common social practices may rely heavily on speech, many contemporary social practices involve the use of written languages”. (PAPEN, 2005, p. 30).

³³ Original em inglês: “While ‘literacy event’ is primarily a descriptive concept (what can be observed and recorded by watching people engaging with written language), the term ‘literacy practices’ moves us into the realm of analysis, trying to understand the meanings of events observed, looking for patterns across events, similarities and differences between them and trying to understand their relationship with other elements of the world. Accordingly, literacy practices refer not only to what people are doing with texts, but includes the ideas, attitudes, ideologies and values that inform their behaviour in a literacy event and how they understand what is happening”. (PAPEN, 2005, p. 31, aspas da autora).

campo da alfabetização tem sido palco de tensões e disputas históricas de concepções. Goulart (2014) afirma que a tomada do conceito de letramento chega como uma estratégia para dar relevo à dimensão social, pouco considerada, devido à preocupação com o sistema. Nesse sentido, as contribuições de Magda Soares e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) são valiosíssimas e avançam em relação à concepção de alfabetização tradicional. Contudo, é preciso avançar mais e superar a dicotomia entre os termos (Alfabetização e Letramento) e ultrapassar a concepção de alfabetização e letramento com aquisição de “habilidades várias”.

E assim, como afirma Gomes, M. (2020), diferenciando-nos das concepções que permanecem com a dicotomia alfabetização e letramento e que defendem esses processos como aquisição de habilidades, pela via da perspectiva histórico-cultural e etnográfica, propomos-nos a pensar nos letramentos como uma atividade humana nos termos defendidos por Vigotski (2018b). Concepção esta que se articula com a concepção de letramentos produzidos nos eventos e práticas sociais.

Para Gomes, M., Dias e Vargas (2017), os letramentos pressupõem o entendimento da língua escrita não como algo que exista por si mesma, mas como atividade humana, construída discursivamente, uma prática social que, no contexto da Educação Infantil, faz parte das vivências (*perejivânia*) das crianças e professoras. Essa concepção encontra fundamento na forma como Vigotski via a educação, ou seja, como sendo uma atividade humana, e na teoria enunciativa bakhtiniana. Gomes, S. (2017) afirma que a linguagem é uma atividade humana que resulta de atividades coletivas, nas quais a criação e a representação são de natureza social. Para a autora, o que constitui a linguagem é o “[...] fenômeno social da interação social, que se caracteriza por meio de enunciações” (GOMES, S., 2017, p. 65). A autora assume uma concepção de linguagem como prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva das pessoas em interação. Partimos do pressuposto, portanto, dos letramentos como uma atividade humana de natureza social.

2.2 LETRAMENTOS COMO UMA ATIVIDADE HUMANA

Rezende, Athayde e Christo (2013) procuram tratar do debate acerca do conceito de atividade como unidade de análise da Psicologia. Para tal, recorrem ao arcabouço teórico-metodológico de dois pensadores – Vigotski e Politzer – nos quais o conceito aparece. Dessa forma, Rezende, Athayde e Christo (2013) procuram fazer um diálogo entre os autores e identificam alguns pontos de conexão existentes. Contudo, a convergência mais importante para

Rezende, Athayde e Christo (2013) se refere à formulação de que o “ato concreto” / “atividade prática” seria o termo ou unidade de análise da Psicologia. Os autores advogam que o conceito de atividade não é definido da mesma forma pela comunidade científica em questão. Trata-se, portanto, de uma noção bastante ampla e imprecisa. Assim, atividade se apresenta como um conceito profundamente enigmático. Apesar disso, afirmam que:

[...] todos os autores desta comunidade são unânimes em atribuir o início do uso deste conceito (com pretensões científicas) à Psicologia desenvolvida na Rússia em um período considerado revolucionário, mais especificamente em sua vertente dita sócio-histórica ou histórico-cultural. (REZENDE; ATHAYDE; CHRISTO, 2013, p. 62).

O conceito de atividade está relacionado às bases materiais da existência e, conforme nos mostra Gomes, M. (2020) tem profundas raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. De acordo com a mesma autora, tal conceito “refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; é mediada por instrumentos e signos” (GOMES, M., 2020, p. 51).

Interessado em investigar a atividade psíquica do humano com base nos princípios do materialismo histórico-dialético, Vigotski evidencia a atividade criadora que possibilita ao humano planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência, o que o levou a formular o conceito de atividade expresso por Prestes (2012, p. 224).

Atividade leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o meio – significa que a atividade das crianças, é um processo rico de vivências, que geram neoformulações – atividade que é orientada pelos adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança, no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. (PRESTES, 2012, p. 224).

A atividade criadora é definida por Vigotski como aquela em que se cria algo. Para o autor, “pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2018b, p. 13). Por se tratar de uma atividade coletiva, a atividade humana é sempre mediada por instrumentos e signos, ou seja, pela mediação semiótica. Ao comentar este aspecto, Smolka (2009) afirma que a atividade especificamente humana é conscientemente orientada e só se torna possível no âmbito das relações sociais, emergindo na história dessas relações mediada por instrumentos e signos. Estamos aqui falando da atividade que humaniza as pessoas.

Vigotski (2018b) fala em dois tipos principais de atividade criadora. O primeiro é denominado pelo autor como reconstituítor ou reprodutivo. Segundo ele, esse tipo de atividade está “intimamente ligado à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2018b, p. 13). O segundo tipo de atividade criadora é definido pelo autor como atividade combinatória ou criadora. Nas palavras dele, “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório” (VIGOTSKI, 2018b, p. 15). Para Vigotski, é esse tipo de atividade criadora que faz do humano um ser “[...] que se volta para o futuro, erigindo-se e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2018b, p. 16).

Em texto que retoma a passagem de Marx sobre a aranha e o trabalho do tecelão, Pino (2006) compreende que a diferença que separa a atividade puramente biológica, ao ser comparada com os recursos inerentes à natureza, é a atividade *humana* ou cultural. Dessa forma, Pino (2006) defende que natureza e homem adquirem uma nova forma de existência: A existência simbólica. Entretanto, afirma que é parte do simbólico transformar as coisas sem lhe subtrair sua natureza própria. Nesse mesmo caminho, Pino (2005, p. 16, destaque do autor) lembra que “[...] a emergência da *consciência* é um fenômeno historicamente situado e ligado à atividade humana produtora do homem”. Isto é, “[...] a consciência é algo que acontece no próprio agir humano, sendo ao mesmo tempo causa e efeito dele”. As considerações de Pino (2005) o levam a afirmar que o próprio da atividade humana, atividade que é simbólica além de técnica, é ser de natureza reversível, ou seja, capaz de afetar tanto o objeto quanto o sujeito que a realiza.

Partindo do que disseram os autores citados, podemos afirmar, juntamente com Aguiar e Ozella (2016), que o ser humano é construído numa relação dialética com o social e a história, sendo único, singular e histórico ao mesmo tempo:

Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela-se em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. (AGUIAR; OZELLA, 2016, p. 224).

Apesar da heterogeneidade de usos do conceito de letramentos presentes na literatura da área, partimos neste trabalho da concepção de letramentos como uma prática social de uma atividade humana situada.

Ao analisar as contribuições de Vigotski para a educação, Moll (1996) destaca que o autor “considerava a educação não apenas central para o desenvolvimento cognitivo, mas a quintessência da atividade cultural. Ou seja, considerava a capacidade para ensinar, e para se beneficiar da instrução, um atributo fundamental aos seres humanos” (MOLL, 1996, p. 3). Assim, para Moll (1996), Vigotski enfatizou a mudança educacional como um objetivo prático de sua psicologia.

Tomando esse posicionamento como central, Moll (1996) defende que aqueles que adotam a perspectiva de Vigotski rejeitam a instrução como mecânica e, no caso específico da leitura e da escrita, sua redução a sequências de habilidades isoladas ensinadas sob a forma de estágios sucessivos. Ao contrário, partem dos letramentos como uma atividade humana que enfatiza “a criação de contextos sociais nos quais as crianças aprendem ativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado” (MOLL, 1996, p. 10), desde as primeiras hipóteses de escrita formuladas pelos aprendizes, ou seja, desde o rabisco à escrita ortográfica (GOMES, M., DIAS, VARGAS, 2017).

Na mesma trilha de pensamento de Moll (1996), Goodman e Goodman (1996) tomam a perspectiva do movimento *whole-language*³⁴ e a perspectiva de Vigotski para expressarem suas crenças de que a linguagem escrita se desenvolve, como faz o discurso, no contexto de seu uso. Isto é, a leitura e a escrita são aprendidas de modo holístico no contexto dos seus atos discursivos e eventos de letramentos. Embora não seja propósito deste trabalho destrinchar as características do movimento *whole-language*, mencionamo-nos, pois, para Goodman e Goodman (1996), há pontos de encontro entre ele e o pensamento de Vigotski no que tange aos letramentos como atividade humana.

Para os autores, “quando as crianças estão realmente imersas na leitura e na escrita, elas podem ler e escrever em função de seus próprios propósitos, sobre os quais elas adquirem poder” (GOODMAN; GOODMAN, 1996, p. 222). Assim, os autores defendem que as pessoas se apropriam da leitura e da escrita à medida que fazem usos para propósitos que são importantes para eles mesmos, pois “as habilidades não podem ser isoladas de seu uso; de fato,

³⁴ Conforme atestam Goodman e Goodman (1996, p. 219) “*Whole-language* é um movimento holístico, dinâmico e com raízes na terra, que se desenvolve entre professores. Está se espalhando rapidamente nos países de língua inglesa do mundo todo, atingindo, além disso, outros países. Embora alguns dos conceitos-chaves da ‘linguagem integral’ tenham suas origens nos Estados Unidos, particularmente no trabalho de John Dewey”.

elas se desenvolvem mais facilmente no contexto de seu uso” (GOODMAN; GOODMAN, 1996, p. 223). Assim como Vigotski, os autores defendem que a leitura e a escrita sejam relevantes para a vida das pessoas, isto é, sejam uma atividade humana complexa.

McNamee (1996) apresenta discussão sobre como um grupo de pessoas negras, vivendo na área central da cidade estadunidense de Chicago, procuram formas de proporcionar a seus filhos melhores oportunidades educacionais. O autor comenta que a atividade de contar, ler histórias e dramatizá-las se tornou o centro de um amplo programa de letramento. McNamee (1996) afirma que pretendiam buscar as raízes dos letramentos nas conversas infantis, em jogos e em atividades envolvendo livros, papel e instrumentos ligados à atividade de leitura e escrita. O autor afirma que:

Alinhado com uma perspectiva vigotskiana do letramento como uma atividade sociocultural, eu não iria defender ou recomendar uma abordagem acadêmica para ensinar as crianças a ler, ou para ensinar isoladamente certas habilidades básicas. Ao invés disso, eu exploraria com a comunidade uma abordagem que estudaria o desenvolvimento do letramento como um processo de ‘aquisição’ oposto ao processo de ‘aprendizagem’. (McNAMEE, 1996, p. 281).

A conclusão a que chega McNamee (1996) é a de que o desenvolvimento dos letramentos na comunidade estudada dependia dos arranjos e das relações das pessoas em torno das histórias lidas e contadas. Ou seja, o centro são as pessoas e o que elas fazem com os letramentos. Portanto, para o autor, letramento como atividade humana implica “um processo que utiliza palavras para comunicar significados e intenções e para explorar novas ideias” (McNAMEE, 1996, p. 292).

McLane (1996), ao analisar como um grupo de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos Estados Unidos descobriu em um programa extraclasse como podia usar a escrita e brincar com ela em contextos significativos, também defende a escrita e a leitura como uma atividade cultural complexa; uma atividade necessária e relevante para a vida. A autora afirma que, de acordo com a perspectiva de Vigotski, o ensino da leitura e da escrita deveria ser organizado de tal forma que ler e escrever se mostrassem necessários para alguma coisa, isto é, “[...] ler e escrever devem ser algo de que a criança necessite” (McLANE, 1996, p. 280).

A autora explora ainda algumas das implicações das ideias de Vigotski a respeito da escrita como uma extensão do jogo e do desenho das crianças e sobre a escrita como uma atividade cultural complexa e afirma que as crianças escrevem tendo a expectativa de que serão lidas: “As crianças gostam de ler os escritos umas das outras, e elas provavelmente escreverão

com mais propósito e tentarão fazê-lo mais efetivamente se souberem que seu trabalho será compartilhado” (McLANE, 1996, p. 300).

Moll e Greenberg (1996) discutem o conceito de *funds of knowledge*³⁵ (fundos de conhecimentos) em pesquisa que fez uso de abordagens etnográficas no estudo da transmissão de conhecimentos e de habilidades no âmbito de grupos domésticos de uma comunidade hispânica de Tucson, Arizona, Estados Unidos da América. Os autores defendem que a escrita pode ser um instrumento para ampliar e organizar o pensamento e planejar atividades enquanto as crianças se apropriam das atitudes e processos da escrita. Assim, advogam que as crianças podem participar com êxito de uma atividade e usar a escrita não apenas para se comunicarem com outros, mas também para se comunicarem consigo “para mediar e regular suas próprias ações” (MOLL; GREENBERG, 1996, p. 327).

Nessa perspectiva, os autores compreendem que escrever e usar a escrita pode ser uma forma de guiar o pensamento: “[...] ao desenvolver unidades de estudo que relacionam o letramento ao mundo social, os professores podem proporcionar aos alunos uma prática em um amplo espectro de usos da linguagem oral e escrita” (MOLL; GREENBERG, 1996, p. 336).

Gomes, M. (2020) afirma que a compreensão dos letramentos como uma atividade humana tem como fundamento os estudos de Vigotski para quem nos tornamos humanos na relação com outros humanos. Portanto, as “práticas sociais de escrita, práticas exclusivamente humanas, são situadas, frutos da necessidade, vontade ou motivação de professores e alunos que as exercem” (GOMES, M., 2020, p. 31-32). Isso significa assumir que, a partir da perspectiva de Vigotski, a leitura e a escrita devem ser um ato relevante para a vida das pessoas, que envolve *afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso* (ACCL) e, portanto, não se limita à aquisição de habilidades individuais.

Dessa perspectiva, trazemos argumentos de Bunzen (2010) para dialogar com os nossos. Esse autor discute o conceito de letramento escolar de um ponto de vista bem específico. Para ele, a instituição escola, considerada a principal agência de letramento em nossa sociedade, é um espaço histórico e sociocultural que representa uma esfera da atividade humana onde circulam discursos. Assumir a perspectiva dos letramentos como atividade humana significa compreender que os letramentos coexistem com viver nossas vidas através de tempos, espaços, mídias e diversos papéis e atividades das quais tomamos parte. Atividades que envolvem sentimentos, afetos, emoções e cognição.

³⁵ Os autores definem *funds of knowledge* como o compartilhamento social do conhecimento como parte do funcionamento doméstico. “Em resumo, *os fundos de conhecimento das famílias têm um amplo espectro e são abundantes*. Eles são imprescindíveis para a vida doméstica e para a reciprocidade do relacionamento das famílias na comunidade”. (MOLL; GREENBERG, 1996, p. 317, destaque dos autores).

Para Lemke (2013), também dialogando com nossos pressupostos, toda prática letrada também é um afeto. Para o autor, “estamos sempre criando significado; [...] estamos sempre mediando o significado de nossas vidas com objetos semióticos, duráveis ou transitórios, que são ou se comportam em muitos aspectos como textos” (LEMKE, 2013, p. 57, tradução nossa)³⁶.

Ao discutir a perspectiva dos letramentos como prática social, olhamos para os letramentos não apenas como uma habilidade ou como algo que as pessoas aprenderam e, portanto, sabem, mas como algo que as pessoas fazem, sentem e vivenciam. Nas palavras de Papen (2005, p. 25, tradução nossa)³⁷, “isso significa que devemos pensar o letramento não tanto como um “atributo” [...], mas como uma atividade”. Ou seja, as pessoas leem e escrevem para atingir objetivos específicos. O que as pessoas fazem com a leitura e com a escrita é parte de uma atividade mais ampla em que se engajam. E, para Papen (2005), são essas atividades que dão sentido à leitura e à escrita para as pessoas.

Relativo às atividades que podem dar sentido às práticas sociais de leitura e de escrita, recorreremos a um conceito muito central na obra Vigotski (1832/2018a) quando ele discute sobre a natureza das vivências (*pereživânia*, em russo) das crianças pequenas em relação à cultura escrita, à medida que seu eu físico, afetivo e cognitivo está emergindo. Dessa perspectiva, Neves, Gomes, M. e Dominici (2021) discutem os letramentos integrados às emoções, à corporificação e à cognição de bebês em uma escola de Educação Infantil brasileira. O estudo de Neves, Gomes, M. e Dominici (2021) se concentra em como vivenciar os letramentos pode se tornar parte da subjetividade de uma pessoa desde muito pequena. As autoras argumentam que os bebês unem o físico, o social, o emocional e o cognitivo para criar significado por meio das vivências (*pereživânia*) de letramentos enquanto navegam no mundo ecossocial de famílias, comunidades e escolas.

O estudo de Neves, Gomes, M. e Dominici (2021) evidencia também que os letramentos das crianças bem pequenas devem ser analisados em termos do que significam para as próprias crianças e não em termos de habilidades escolares futuras. Para as autoras, o “[...] processo de tomada de consciência de si envolve o relacionamento com os outros e, em particular, com a cultura escrita” (NEVES; GOMES, M.; DOMINICI, 2021, p. 14, tradução nossa)³⁸. Tal

³⁶ Original em inglês: “We are always making meaning; [...] we are always mediating the meaning of our lives with semiotic objects, durable or transient, that are or behave in many respects like texts”. (LEMKE, 2013, p. 57).

³⁷ Original em inglês: “This means we should think of literacy not so much as an “attribute” [...] but as an activity” (PAPEN, 2005, p. 25).

³⁸ Original em inglês: “[...] the process of becoming conscious of oneself involves relating to others and, in particular, to the written culture”. (NEVES; GOMES, M.; DOMINICI, 2020, p. 2).

entendimento implica que os letramentos devem ser estudados como unidades e não como elementos isolados, porque, como as autoras sustentam, os letramentos são uma prática social que envolve a unidade *[afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso]* (ACCL) e têm a capacidade de afetar e transformar a vida das pessoas. Assim, as autoras fazem a conexão entre letramento e subjetividade.

Na mesma trilha de pensamento, Gomes, M. (2020) sustenta que assumir a perspectiva das práticas de letramentos como atividades humanas implica compreender que eles se tornem necessárias e relevantes na vida das pessoas. Nesta pesquisa, centramos nossas análises nos letramentos que implicaram a leitura, a escrita, os filmes infantis, as dramatizações, o desenho, a contação de histórias, os quais nos levaram a questionar: quem ensina e quem aprende? Para quê? Com quem? Por quê? Com quais objetivos? Com quais resultados? Sob quais condições?

Para Gomes, M., Dias e Vargas (2017) e Gomes, M. (2020), tomando por base os estudos de Vigotski, estudar os sentidos e significados dos letramentos como uma atividade humana implica:

[...] que há que se substituir o método de estudo de elementos pelo método de estudo da UNIDADE, entendendo por unidade ‘o resultado da análise, que diferentemente dos elementos, carrega todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade’ (VIGOTSKI, 1934/1993, p. 19). (GOMES, M., 2020, p. 123, destaque da autora).

Partindo dessa perspectiva, a autora afirma que a cognição é social e situada nas culturas e linguagens em uso e não existe sem alguém ser afetado pelo desejo de ler e escrever, desenhar, ouvir histórias, assistir a um filme e que, portanto, implica compreender os processos sociais de letramentos em contextos reais de fala, de leitura e escrita. Dessa forma, a unidade básica de análise seria *afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL) que carrega as propriedades fundamentais das vivências dos letramentos. Partindo do exposto por Gomes, Dias e Vargas (2017) e Gomes, M. (2020), podemos compreender que é por meio das vivências (*perejivânia*) que os letramentos são apropriados e significados pelas crianças nos múltiplos contextos dos quais participam. Sendo assim, ao adotarmos a perspectiva dos letramentos como atividade humana, olhamos para o(s) letramento(s) não apenas como uma habilidade individual, mas como algo que as pessoas fazem, significam e sentem como constitutivo de suas subjetividades quando estão em (con)vivência.

Ao discutir o que caracterizam as produções humanas, Pino (2005) aponta dois componentes: a materialidade e a significação. Sem a ideia, a palavra é um som vazio e a coisa é uma realidade opaca. Ninguém é mestre da significação, pois ela é uma produção social. O

que caracteriza e fundamenta as análises de Vigotski sobre o signo e suas funções psicológicas, afirma Pino (2005), é o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. Relacionado à atividade humana e ao processo de significação, o autor comenta:

O paralelismo entre *instrumento técnico* e *signo* vai, porém, muito além da sua função de mediação, privilegiada por Vigotski, pois uma análise mais apurada permite-nos perceber que a mesma pessoa que manipule a ferramenta de trabalho imprime à sua obra uma *significação*, sem a qual a atividade humana dificilmente poderia ser criadora de novas realidades. (PINO, 2005, p. 135, destaque do autor).

O que é próprio do humano é a transformação da natureza e de si mesmo na atividade. Esse processo de produção cultural é social, individual e coletivo e tem como elemento constitutivo os significados (AGUIAR; OZELLA, 2016). A relação entre atividade humana e significação é compreendida por Aguiar e Ozella (2016, p. 226) nos seguintes termos: “[...] a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os significados”. Sobre esse aspecto, Vygotski (1983/1995b) lembra que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação que transforma o natural em cultural. A relação entre ato e atribuição de significado e sentido se apresenta como princípio do desenvolvimento cultural. Considerando nosso objeto de estudo, ou seja, os letramentos, que no nosso caso são letramentos relativos à leitura e a escrita, afirmamos que os letramentos são atividades humanas pois são mediadas por instrumentos e signos que acontecem em meios coletivos.

Aguiar e Ozella (2016) chamam atenção para o fato de que, ao discutirmos significados e sentidos, precisamos compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Consideramos que o constructo teórico-metodológico [*afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso*] (ACCL) é uma ferramenta indispensável para tal. Aprofundaremos a questão adiante.

2.3 AS VIVÊNCIAS (*PEREJIVÂNIA*) E OS LETRAMENTOS COMO UMA UNIDADE DIALÉTICA

Ao estudar os sentidos e as fontes epistemológicas do conceito de vivência (*perejivanie*, no singular, em russo) no legado de Vigotski, Toassa e Souza, M. (2010) apontam que, no Brasil, esse termo é objeto de escassa produção bibliográfica e está pouco associado à Teoria Histórico-Cultural, um problema que as autoras atribuem à baixa difusão dos trabalhos pedológicos e de crítica literária do autor e ao difícil acesso aos textos originais em russo.

Inicialmente, elas chamam a atenção para o fato de que “*perejivanie*” não é termo que se apresente incidentalmente na obra do autor russo. Segundo as autoras,

[...] a tradução para o português de seu sentido culto, a partir do dicionário russo *Ojegov* (1968), seria: *perejivanie* – substantivo de gênero neutro. Estado de espírito (alma), expressão de existência de um(a) forte (poderosa) impressão (sentimento); impressão experimentada [...]. (TOASSA; SOUZA, M., 2010, p. 758, destaque das autoras).

Ao discutir as dificuldades que permeiam a tradução da obra de Vigotski no Ocidente, Mok (2017) comenta que, em inglês, os tradutores têm usado as palavras “*experience*” ou “*lived experience*” ou ainda “*inner experience*” e “*emotional experience*” para traduzir a palavra russa *perejivanie*. Ainda segundo Mok (2017), acadêmicos de outras línguas buscam a tradução em seus próprios idiomas, como é o caso em Espanhol *vivencia*, em japonês *keiken* e *erleben* em alemão (MOK, 2017). Entretanto, o autor destaca que o uso da palavra em inglês “*experience*” não é adequado, uma vez que “[...] denota um evento completo e temporalmente discreto conhecido e compreensível apenas em retrospecto” (MOK, 2017, p. 24). Assim, Mok (2017) opta por manter o termo em russo, já que *perejivanie* “[...] se refere à transação contínua dessa atividade, a interação entre aspectos práticos, intelectuais, afetivos e situacionais, que afeta os indivíduos envolvidos” (MOK, 2017, p. 24, tradução nossa)³⁹.

Vigotski (2018a) apresenta a vivência (*perejivanie*) como conceito-chave para compreender o papel do meio no desenvolvimento cultural (TOASSA, 2009). A palavra faz parte do cotidiano da língua russa, sendo derivada dos verbos *perejit* e *perejivát*, ambos originários do verbo *jít* (viver) (TOASSA; SOUZA, M., 2010). Silva, V. (2018) destaca que, no arcabouço teórico vigotskiano, *perejivânia*⁴⁰ é utilizado para definir as vivências que nos marcam, ou seja, aquelas experiências que possuem o potencial de nos afetar, sendo algo que impulsiona o desenvolvimento cultural do ser humano.

Para Toassa e Souza, M. (2010, p. 769), as vivências “são a unidade da relação entre a personalidade/consciência e o meio; da relação interior da criança com um ou outro acontecimento externo, ou as circunstâncias particulares que a envolvem”. Relacionando as vivências à construção dos sentidos e significados, as autoras afirmam que a linguagem é o “[...] laço que relaciona os conceitos de tomada de consciência (no sentido da relação de

³⁹ Original em inglês: “denotes a completed and temporally discrete event known and understandable only in retrospect [...] perezhivanie refers to the ongoing transaction of that activity, the interplay between practical, intellectual, affective and situational aspects, that affects the individuals involved” (MOK, 2017, p. 24).

⁴⁰ Conforme aponta Prestes (2010), a transliteração corresponde ao plural *perejivânia* (vivências) e no singular *perejivanie* (vivência).

compreensão que estabelecemos com algo) [...]” à vivência. Dessa forma, trata-se da “formação de sentido consciente sobre a própria personalidade, ou sobre seu estado passageiro” (TOASSA; SOUZA, M., 2010, p. 769), por meio das unidades de análise do pensamento e da fala; e da cognição e do afeto. Em síntese, o conceito foi compreendido e adotado por Vigotski (VYGOTSKI, 2006) para expressar a relação dialética entre externo-interno, individual-coletivo, afeto-cognição, pessoa-meio, pensamento e fala.

Veresov e Fler (2016) afirmam que o fenômeno da *perejivanie* tem recebido atenção crescente nos últimos anos. Entretanto, uma compreensão de *perejivanie* como um conceito permanece indefinida. Os autores argumentam que *perejivanie* como conceito contribui de forma produtiva para o estudo do desenvolvimento infantil, contudo, até agora permanece mais uma noção tentadora do que um conceito com significado claro.

Tomando os trabalhos originais de Vigotski (2006), Veresov e Fler (2019) discutem o significado de vivência (*perejivanie*) sob dois pontos de vista. O primeiro apresenta vivência (*perejivanie*) como um nome comum de todos os processos e experiências psicológicas, que pode ser rotulado como um significado “ontológico” ou “fenomenológico”, pois abrange uma grande variedade de fenômenos e reflete seu status ontológico. O segundo significado é um conceito teórico relacionado ao processo de desenvolvimento, o papel do meio e as leis sociais de desenvolvimento. Para os autores, o segundo significado pode ser visto como uma ferramenta teórica, uma lente analítica para estudar o processo de desenvolvimento dentro de um sistema de outros conceitos da Teoria Histórico-cultural.

Em entrevista concedida à Fontes *et al.* (2019), Nikolai Veresov discute a importância de se distinguir os dois entendimentos sobre o conceito de vivência (*perejivanie*). Segundo o pesquisador vigotskiano, *perejivanie* “[...] enquanto um fenômeno é uma realidade empiricamente observável”. Contudo, ao tomar *perejivanie* como um conceito, ele se apresenta como um potente “[...] conceito teórico que nos permite estudar o papel e a influência do ambiente social no curso do desenvolvimento infantil em relação às leis do desenvolvimento” (FONTES *et al.*, 2019, p. 15).

Avançando na discussão do conceito de vivência (*perejivanie*), Fler, Rey e Veresov (2017) olham para o conceito de vivência como uma unidade dialética que aparece logo nos primeiros escritos de Vigotski em relação “[...] às concepções do social e do individual como uma primeira tentativa de olhar para o social e o individual não como oposições, mas como uma unidade dialética” (FLEER; REY; VERESOV, 2017, p. 9, tradução nossa)⁴¹.

⁴¹ Original em inglês: “in relation to the conceptions of the social and the individual as a first attempt to look at the social and the individual not as oppositions, but as a dialectical unity” (FLEER; REY; VERESOV, 2017, p. 9).

Podemos afirmar que para Fleer, Rey e Veresov (2017, p. 10), o conceito de vivência é uma ferramenta conceitual importante para analisar o papel do meio “[...] *não no indivíduo per se*, mas *no processo de desenvolvimento do indivíduo*, que é visto como o ‘caminho ao longo do qual o social se torna o individual’” (VYGOTSKI, 1998, p. 198, tradução nossa)⁴². Por outras palavras, para os autores, “[...] o meio determina o desenvolvimento do indivíduo por meio da vivência [*perejivanie*] do indivíduo [...]” (FLEER; REY; VERESOV, 2017, p. 10, destaque dos autores), o que implica reconhecer que a pessoa não aceita passivamente o que o meio lhe apresenta, mas interpreta e atribui sentidos e significados a esse meio por meio das vivências, pois vivências pressupõem que algo ou alguém afetou profundamente a pessoa, transformando-a, assim como o meio ou a situação social de desenvolvimento em que vive. Nesse sentido, nem toda experiência se transforma em vivência, vista aqui como uma unidade de análise do desenvolvimento infantil.

Mok (2017) discute o conceito de vivência (*perejivanie*) relacionado a outros conceitos da teoria histórico-cultural. Ele focaliza a questão tomando como base os conceitos de situação social de desenvolvimento e significado e sentido da palavra. Nas palavras de Gomes, M. e Neves (2021, p. 5), “a situação social de desenvolvimento pode ser lida como o meio em que a criança vive”. A linha de pensamento das autoras se fundamenta em Vigotski (2018a, p. 73) que alerta que o fundamental em relação ao meio é compreender “[...] o papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança”. Portanto, o meio não deve ser estudado como ambiente de desenvolvimento, mas como a relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018a), isto é, a ênfase deve ser dada ao “papel e no significado desse meio no desenvolvimento da criança” (GOMES, M.; NEVES, 2021 p. 6).

Gomes, M. e Neves (2021) lembram que a situação social de desenvolvimento da criança se modifica a cada faixa etária e etapa de desenvolvimento. Isto é, modifica-se a criança e o meio que constituem as vivências dela. Portanto, como afirma Vigotski (2018a, p. 75, destaque do autor) “[...] os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a **vivência**”, ou seja, aquilo que a pessoa vivencia – o que atravessa sua existência objetiva – transformando significados sociais em sentidos pessoais.

⁴² Original em inglês: “*not on the individual per se*, but *on the process of development of the individual*, which is seen as the “path along which the social becomes the individual” (VYGOTSKY, 1998, p. 198)” (FLEER; REY; VERESOV, 2017, p. 10).

Fleer, Rey e Veresov (2017) afirmam que outra via importante para repensar e conceituar o desenvolvimento como um processo de gênese sociocultural da mente, que o conceito de vivência possibilita, é a introdução do princípio da refração. A análise da vivência como prisma de refração, conforme apontada por Fleer, Rey e Veresov (2017), implica assumir que “[...] a mesma situação social pode ser (ou deveria ser) vivenciada por diferentes crianças de forma diferente dependendo de quais componentes e como eles foram subjetivamente refratados” (FLEER; REY; VERESOV, 2017, p. 12, tradução nossa)⁴³. Para Vigotski (2018a) esse prisma define o papel e a influência do meio no desenvolvimento da criança, contudo, “não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança” (VIGOTSKI, 2018a, p. 75). A ideia do prisma, portanto, indica que houve transformação.

Isso implica ter consciência de que uma mesma situação social de desenvolvimento pode ser vivenciada de distintas formas por qualquer pessoa. Ou seja, os eventos de letramentos que tiveram lugar na EMEI Tupi, podem ser vivenciados de diferentes formas pelas diferentes crianças, professoras e pesquisadoras ali presentes, pois, como atestam Gomes, M. e Neves (2021, p. 7), as vivências de uma mesma situação afetam as pessoas de modos distintos na medida em que atribuem sentidos e significados, haja vista que as pessoas “trazem consigo as marcas afetivas e cognitivas, da cultura e das linguagens em uso na situação social de desenvolvimento”. A vivência está na unidade pessoa-meio e na atribuição de sentidos e significados.

Assim, conforme os autores citados anteriormente, embasados em Vigotski, a vivência é uma unidade de análise que,

[...] representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso. [...] as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionadas desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. (VIGOTSKI, 2018a, p. 78, destaques do autor).

Portanto, para o autor **“[...] sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está**

⁴³ Original em inglês: “Therefore, the same social situation might be (or should be) experienced by different children differently depending on which components and how they were subjectively refracted” (FLEER; REY; VERESOV, 2017, p. 12).

representada na vivência” (VIGOTSKI, 2018a, p. 78, destaque do autor). Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência (VIGOTSKI, 2018a).

Gomes, M., Neves e Silva (2021) colocam as seguintes questões: como pensar a cognição como uma atividade humana criadora? Como relacionar a cognição com as práticas sociais em que ela é gestada? Para Gomes, M. Neves e Silva (2021), a força do afeto constituindo e sendo constituído pela cognição social situada e pela força das culturas e das linguagens em uso marcam as vivências dos letramentos. As considerações das autoras nos fazem pensar que, para esta tese, a unidade: *Vivências/Letramentos* nos será útil para compreender a construção de sentidos e significados construídos pelas crianças da EMEI Tupi.

Com isso em mente, e tentando compreender o que se desenvolve em Lúcia e Larissa, considerando os eventos de letramentos que tiveram lugar em 2017 a 2019, é que afirmamos ser preciso humanizar os letramentos. O diálogo entre a teoria e a empiria tem possibilidade de nos mostrar a “[...] indissociabilidade entre afeto, cognição, culturas e linguagens em uso [...]” (GOMES, M.; NEVES; SILVA, 2021, p. 1968). Assim como o constructo teórico-metodológico [*afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso*] – ACCL (GOMES, M., 2020), a unidade *Vivências/Letramentos* nos permitem humanizar os letramentos. Para nós, humanizar os letramentos significa compreender que a leitura e a escrita não acontecem apenas na cabeça das pessoas como resultado de aquisição mecânica do sistema alfabético de escrita ou em contrapartida, como acontecendo de fora para dentro nos contextos sociais. O humano só pode ser compreendido como tal se considerado por inteiro, “[...] ainda que em sua incompletude. Só pode ser captado como tal, mediante o movimento pelo qual, de corpo inteiro, passa a atribuir sentido para o mundo, para os outros e para toda a sua existência” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 142).

Vigotski (2004) afirmava que havia uma crise da psicologia de sua época que se traduzia no dualismo entre mente e corpo. Essa crise, para o autor, representava uma grande dificuldade no estabelecimento da psicologia como ciência. A partir dessa crise, Vigotski (2004) procurou mostrar que cada corrente poderia contribuir para explicar o comportamento humano. A partir das teses de cada uma das teorias e das antíteses colocadas por membros de diferentes correntes, Vigotski buscou construir algo novo, uma síntese: A possibilidade de uma metodologia científica sobre uma base histórica e cultural.

2.4 UNIDADE DE ANÁLISE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O texto “O significado histórico da crise da psicologia” (VIGOTSKI, 2004) apresenta uma discussão teórico-metodológica que traz questões metodológicas, ontológicas e epistemológicas para a Psicologia e como ela aparece nas obras do autor. Para Vigotski (2004; 2006b; 2018a) o problema do método é o princípio e o fim, premissa e produto, ferramenta e resultado de toda investigação.

Para ele, a crise da Psicologia se traduzia no fato de que o método experimental tradicional não dava conta de investigar as funções psicológicas superiores e o que é especificamente humano. Assim, fazia-se urgente pensar um método que conseguisse estudar o desenvolvimento historicamente, ou seja, em movimento, já que considerava que nenhuma das correntes teóricas vigentes conseguia explicar a especificidade do humano tomando por base a própria condição humana (DELARI JUNIOR, 2013).

A compreensão da crise da psicologia é comentada por Pino (2005, p. 29) quando ele afirma que, para o psicólogo russo, “a razão principal da crise da psicologia estava em constituir um retábulo de teorias particulares e parciais, resultado da falta de uma metodologia que tornasse possível construir uma ciência geral”. Assim, Vigotski propunha criar uma metodologia que fosse capaz de permitir estabelecer leis históricas para conhecer o desenvolvimento cultural do ser humano.

O contexto teórico e o significado da crise para Vigotski o levaram a ver o “desenvolvimento *psíquico* como desenvolvimento *cultural*” (PINO, 2005, p. 30, destaque do autor). Isto é, o importante é compreender que o ser humano é constituído por uma dupla série de funções, as elementares (naturais) regidas por leis biológicas, e as superiores (culturais) regidas por leis históricas. Tendo a cultura como categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem, abre-se um novo caminho para compreender sua natureza humana, “na qual a palavra ‘humana’ traduz a síntese da relação natureza e cultura” (PINO, 2005, p. 35).

No texto das “Sete aulas sobre os fundamentos da Pedologia”, Vigotski (2018a) comenta a relação da ciência com seu objeto e método. Para o autor, o método de estudo da Pedologia consiste no fato de que ele “[...] é **um método de estudo da unidade do desenvolvimento** [...]” (VIGOTSKI, 2018a, p. 37, destaque do autor). Contudo, Vigotski (2018a) alerta para a questão de que o método da unidade não significa “método multilateral” e que tampouco exclui a necessidade de análise. Nas palavras do autor, “[...] quando se fala de método da unidade, novamente, não se deve supor um método que, por algum motivo, seja somatório, generalizante

ou que exclua a possibilidade de um estudo analítico” (VIGOTSKI, 2018a, p. 38). Assim, Vigotski analisa e contrapõe as visões cartesianas do método de análise de decomposição em elementos, fazendo uso do método de unidade de análise que traz consigo o todo complexo e indivisível. Em suas palavras:

A análise que decompõe em elementos é definida pelo fato de o elemento não conter propriedades do todo. Já a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo. (VIGOTSKI, 2018a, p. 40, destaques do autor).

O autor utiliza o exemplo da fórmula química da água para elucidar o método da unidade:

Se por exemplo, quero explicar por que a água apaga o fogo, por que alguns corpos afundam e outros flutuam na água, não posso responder isso dizendo que a água é composta de hidrogênio e oxigênio, sendo sua fórmula química H_2O , pois, ao decompô-la em hidrogênio e oxigênio, as propriedades nela presentes desaparecem nesses elementos. Elas são próprias da água apenas enquanto ela é água. (VIGOTSKI, 2018a, p. 39).

Assim, a análise que decompõe em elementos não seria adequada, uma vez que ela “[...] **não contém em si propriedades do todo e, por isso, exclui a possibilidade de explicação das propriedades complexas presentes no todo que é constituído pelas propriedades das partes isoladas**” (VIGOTSKI, 2018a, p. 39, destaques do autor). A análise proposta pelo autor parte da decomposição em unidades.

A unidade é definida por Vigotski (2018a) como a parte de um todo que contém, ainda que de forma embrionária, todas as características constituintes do todo. O autor destaca as características desse tipo de análise da seguinte maneira: Primeiro, a análise por unidades destaca as partes que não perderam as propriedades inerentes ao todo, segundo,

[...] ela se vale do método de decomposição em unidades e, diferentemente da análise química, não representa uma generalização. Ela não se relaciona com a natureza da totalidade do fenômeno, mas pode ser uma análise por meio da decomposição para explicar diferentes propriedades de uma totalidade complexa. (VIGOTSKI, 2018a, p. 41).

Outra característica do método da unidade é que ele também é clínico. Contudo, o autor destaca que o método é clínico no sentido de que

[...] trata as manifestações observadas no desenvolvimento infantil apenas como características por trás das quais tenta identificar como transcorreu ou como ocorreu o próprio do processo de desenvolvimento que levou ao surgimento desses sintomas (VIGOTSKI, 2018a, p. 50, destaques do autor).

Isto é, clínico no sentido de que caminha das manifestações dos processos de desenvolvimento para o estudo dos próprios processos. Em outras palavras, o método adotado no estudo pedológico do desenvolvimento contrasta a própria criança com ela mesma, em diferentes etapas de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018a). A terceira característica do método da unidade consiste no fato de que ele é genético comparativo, ou seja, estuda as especificidades do desenvolvimento da criança em diferentes etapas etárias e as compara entre si em estreitos espaços de tempo (VIGOTSKI, 2018a).

Concernente à abordagem metodológica adotada por Vigotski, Mahn (2010) dá destaque a dois aspectos chave que considera não ter recebido muita atenção ou ter sido objeto de interpretações equivocadas. O primeiro diz respeito à abordagem metodológica materialista dialética de Marx e Engels, e o segundo aspecto trata dos métodos/técnicas experimentais específicos que Vigotski e seus colegas usam para investigar a psique humana como um sistema de processos psicológicos interconectados com foco na abordagem analítica que o autor desenvolve – análise em unidades – para estudar a capacidade da humanidade de construir significado por meio do signo e por meio de representação simbólica (MAHN, 2010).

Zanella *et al.* (2007) discutem algumas questões epistemológicas que permeiam o desenvolvimento das pesquisas de Vigotski. Para tal, selecionam, três dos volumes das *Obras Escogidas* nas quais foram identificadas as seguintes unidades de análise:

[...] a relação problema/método/técnicas de investigação; a relação singular/coletivo e suas implicações metodológicas; a história e a dialética como fundamentos metodológicos; princípios do método, busca dos sentidos como unidade de análise da psicologia histórico-cultural. (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 27).

Para as autoras, as reflexões metodológicas apresentadas por Vigotski seguem a mesma direção: disseminam-se por toda a sua obra, sendo necessário um esforço para apreender suas contribuições nesse campo. Procurando dar conta da tarefa, Zanella *et al.* (2007) destacam três importantes momentos da produção de Vigotski apresentados nos três primeiros volumes das *Obras Escogidas*: o 1º é o significado histórico da crise da Psicologia, obra escrita em 1927 e publicada pela primeira vez no volume I das *Obras Escogidas*; o 2º momento são os cinco capítulos que o autor dedica à reflexão sobre as funções psicológicas superiores publicado no

volume III e, por fim, o texto “Pensamento e Palavra”, escrito em 1934 e que foi publicado no ocidente pela primeira vez em 1962.

Vigotski destacou a pessoa como objeto por excelência da psicologia, contudo, Zanella *et al.* (2007) sinalizam que, na forma como o autor construiu teoricamente esse problema, já se encontra a influência do método, pois o sujeito é concebido pelo autor em sua historicidade, como pessoa. Vigotski afirma:

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (VYGOTSKI, 1995b, p. 47, tradução nossa)⁴⁴.

Dessa forma, para Zanella *et al.* (2007), Vigotski conseguiu fugir ao dualismo que caracterizava a crise da Psicologia de sua época ao conceber o sujeito histórico e cultural.

A concepção do Método da Unidade de Análise apresentada por Vigotski “tem raízes no materialismo histórico-dialético e na concepção monista de Espinosa” (GOMES, M., 2020, p. 69) que pode ser vista no clássico exemplo da fórmula da água, isto é, a fórmula química H₂O são próprias da água apenas enquanto ela é água e sua propriedade de apagar o fogo, desaparece quando decomposta em elementos (VIGOTSKI, 2018a). Tomando como ponto de partida a visão de Vigotski sobre o método da unidade de análise, Gomes, M. (2020) defende que as pesquisas sobre o desenvolvimento infantil não podem ser feitas por meio do estudo de processos isolados, abstratos, mas considerando sua totalidade. Para a autora, nas pesquisas que envolvem o desenvolvimento infantil em contextos coletivos de educação e cuidado “[...] *há que se ver as pessoas que ensinam e que se desenvolvem e não as habilidades ensinadas e desenvolvidas* – há que situar o ser humano no centro [...] portanto, há que se perguntar *o que se desenvolve* e não o que é desenvolvimento” (GOMES, M., 2020, p. 70, destaques da autora).

Há de se perguntar então o que se desenvolve quando os bebês praticam os letramentos e não apenas o que são letramentos.

O Grupo de Estudos em Psicologia histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA) tem estudado a constituição do ser humano tendo como fundamentação teórico-metodológica a Teoria histórico-cultural e Etnografia em Educação (GOMES, M., 2020). Estudar a constituição

⁴⁴ Original em espanhol: “La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premissa y producto, herramienta y resultado de la investigación” (VYGOTSKI, 1995b, p. 47).

do ser humano por esse viés implica pensar, como afirma Gomes, M. (2020, p. 70), “na unidade histórico-cultural” e no construto teórico-metodológico *afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso* (ACCL) (GOMES, M., 2020). A autora considera que é imprescindível, para tal, colocar em análise as unidades de desenvolvimento infantil, ou seja, emoção-razão; afeto-cognição; fala-pensamento; instrução-desenvolvimento; individual-social; interno-externo; pessoa-meio; biológico-cultural; natureza-cultura; sujeito-objeto (GOMES, M., 2020). Consideramos relevantes para esta pesquisa ampliar a discussão das unidades *fala-pensamento; instrução-desenvolvimento* com o objetivo de compreendermos os sentidos e significados dos letramentos em uma turma de Educação Infantil da EMEI-Tupi. É preciso também aprofundarmos a discussão do construto teórico-metodológico que orienta as pesquisas do GEPSA – ACCL – que representa uma síntese dos diálogos entre a Teoria Histórico-cultural e a Etnografia em Educação.

2.4.1 Sentido e significado – A Unidade fala-pensamento

Zoia Ribeiro Prestes (2010), em sua tese de doutorado, que aborda questões de tradução e as suas implicações para o legado de Vigotski, afirma que a palavra russa “*Retch*” está mais relacionada à fala do que à linguagem. Para a autora, ao se estudarem as obras de Vigotski no original russo, descobriu-se que o autor se refere à relação entre o pensamento e a fala, ou seja, “algo expresso oralmente ou de forma escrita” (PRESTES, 2010, p. 178).

O capítulo VII do Tomo II das *Obras Escogidas* é dedicado à discussão sobre o pensamento e a fala. Vygotski (2001d) inicia dizendo que desenvolveu investigações com o intuito de descobrir a relação existente entre pensamento e fala considerando as primeiras etapas do desenvolvimento filo e ontogenético. O autor apresenta então uma revisão da literatura de sua época sobre as pesquisas em Psicologia e Linguística nas quais predominavam o método de investigação que decompunha o todo em elementos isolados. Vigotski (2000a; 2001c) tece importante crítica a essas correntes uma vez que considera um erro julgar o pensamento e a fala como dois processos estranhos um ao outro que se encontram em um ponto isolado e estabelecem uma relação mecânica.

Assim, Vigotski (2000a) realiza investigação que procura demonstrar desde o início que:

[...] seria incorreto conceber o pensamento e a linguagem [fala] como dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que flutuam e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória,

entrando em interação mecânica. A ausência de vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira nenhuma, que este vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência. (VIGOTSKI, 2000a, p. 396).

Assim, para o autor, o estudo do desenvolvimento da fala infantil cuja base é a decomposição nos aspectos isolados (sonoros, fonéticos e semânticos) apresenta uma falha metodológica básica que determina a esterilidade do trabalho. Vigotski (2000a) considera que essa análise, baseada na decomposição dos elementos, não se caracteriza de fato como análise, mas se assemelha mais a uma generalização.

Vigotski (2001d) comenta a corrente associacionista e sua concepção sobre a relação entre pensamento e fala. Para ele, a referida perspectiva se mostra inadequada para explicar o desenvolvimento da dimensão do sentido da fala infantil uma vez que, ao mesmo tempo, libertando o pensamento de todos os “sensíveis” e transformando-o em um ato espiritual puro e estéril, esses psicólogos o separaram da linguagem. E deixaram a linguagem inteiramente à mercê dos princípios associacionistas.

A segunda corrente, apresentada por Vigotski (2001d), é a Psicologia da Gestalt. Vigotski a reconhece como uma escola que tenta superar o associacionismo, contudo, não obtêm sucesso. Para Vigotski (2001c), a Psicologia da Gestalt não representa de fato um avanço em relação ao associacionismo. Ele comenta que a negação do caráter específico da palavra e sua relação com os significados e a dissolução dessas relações no “maremoto” das relações estruturais são totalmente mantidas tanto na nova psicologia quanto na antiga. Nas palavras do autor, “todos os gatos acabam pardos no escuro da estruturalidade universal, como antes todos acabam pardos no escuro do associacionismo universal” (VIGOTSKI, 2000a, p. 405).

Vigotski (2001d) procura assumir outro ponto de vista dando à questão outro enfoque, inclusive metodológico. Sobre essa questão, Gomes, M. (2020, p. 81-82, destaque da autora) afirma que “havia, então, que se substituir esse método por outro, ou seja, a segmentação do complexo conjunto deveria ser feita em *unidades*”. A unidade da fala e pensamento pode ser expressa no sistema de significados que tem na palavra sua expressão material e semiótica, apresentando-se como um fenômeno verbal e intelectual. A fala se transforma em pensamento e o pensamento se transforma na fala. Para Vigotski (2001d), o que é simultâneo no pensamento é sucessivo na fala, ou seja, tanto a palavra quanto o pensamento e a mente são polifônicos, ou seja, expressam muitas vozes, como nos dizeres de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018).

Um questionamento feito por Vigotski é: O que distingue os sons da fala humana dos outros sons da natureza? O autor responde que uma característica essencial dos sons da fala

humana é o fato de que o som que exerce certa função de signo está relacionado a um determinado significado; mas, por si só, o som como tal, o som desprovido de significado, não representa realmente a unidade da linguagem onde seus diferentes aspectos estão conectados. (VYGOTSKI, 2001d). O autor destaca ainda a conexão entre afeto e intelecto na relação entre pensamento e fala. Ele considera a separação entre afeto e intelecto como uma das mais graves falhas da psicologia tradicional. O método da unidade revela a existência de um sistema semântico, dinâmico, representado pela unidade dos processos afetivos e intelectuais. Portanto, Vigotski (2001d) afirma que o método da unidade de análise nos permite não apenas descobrir a unidade interna do pensamento e da fala, mas também analisar com sucesso a posição do pensamento linguístico com respeito ao todo da atividade da consciência e suas funções mais importantes.

De acordo com Gomes, M., Dias e Vargas (2017, p. 87), nas pesquisas realizadas sobre as práticas de letramentos com base na Teoria Histórico-cultural e Etnografia em Educação, “os conceitos de sentidos e significados são centrais” e se articulam aos postulados de Vigotski sobre a fala e o pensamento. O autor russo destaca o papel essencial da linguagem como artefato sócio-histórico que tem uma atuação transformadora da consciência por meio da dialética entre pensamento e fala. Segundo as autoras, as “[...] crianças aprendem, interativamente, a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a a serviço da atribuição de sentido para o que se lê e escreve bem como para o que se calcula, constituindo assim, as funções psicológicas superiores [...]” (GOMES, M.; DIAS; VARGAS, 2017, p. 117).

Gomes, M., Dias e Vargas (2017, p. 117), ao discutirem os conceitos de “sentido” e “significado”, com base em Vigotski (1934/1993), apresentam a seguinte definição: “entendemos o significado como social, a parte mais estável da construção de sentidos pelas pessoas envolvidas na conversação de sala de aula. O sentido é a parte fluida, dinâmica que tem base nas vivências afetivas e socioculturais das pessoas”. Toassa e Souza, M. (2010), também baseando-se em Vigotski (2001d), discutem que o significado é a face social da palavra, um ponto que se constitui, relativamente, como imóvel e imutável e que permanece estável nas mudanças de sentido da palavra produzindo significação para o mundo e para si mesmo. A significação, portanto, seria o conversor do plano da natureza para o da cultura (ARAÚJO, D., 2017). O sentido se relaciona à vivência pessoal e social do indivíduo, que se remete à língua de que se apropriou. Já o significado seria “a potência que se realiza no discurso vivo, uma pedra no edifício do sentido, a soma dos fatos psíquicos que uma palavra desperta em nossa consciência” (TOASSA; SOUZA, M., 2010, p. 771).

Sobre o conceito de significado e sentido da palavra e sua relação com o conceito de vivência (*pereživanie*), Mok (2017) comenta *Pensamiento y Palabra* que considera como o trabalho que forneceu uma visão sobre os pensamentos de Vigotski sobre o desenvolvimento da consciência e, portanto, por extensão, sobre o conceito de *pereživanie*. Mok (2017) afirma ainda que, para Vigotski, o significado não pertence ao pensamento, mas à consciência como um todo. O autor sustenta a interpretação do significado da palavra como uma unidade de análise para a consciência como um todo, ou seja, o significado atribuído aos signos molda a consciência (MOK, 2017).

Para Vigotski (2001d), o significado da palavra não é permanente, evolui com o desenvolvimento da criança. Para ele, o significado da palavra é uma unidade “[...] indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem [fala] ou um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2000a, p. 398).

Ao discutir a unidade fala-pensamento, Gomes, M. (2020, p. 82) afirma que “o significado da palavra, que em seu aspecto psicológico é uma generalização, constitui um ato de pensamento”. Ainda de acordo com a autora, os processos de significação são dependentes das relações das crianças com o meio, dos sentimentos e das emoções. Nas palavras da autora, as crianças “[...] se apropriam, pensam e manipulam a fala e as diferentes formas de linguagem nas diferentes situações sociais de desenvolvimento” (GOMES, M., 2020, p. 84).

Smolka (2012, p. 78) comenta que “as concepções da relação pensamento/linguagem [fala] em cada um dos esquemas teóricos vão resultar, também, em diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino”. Dessa forma, consideramos, assim como Gomes, M. (2020), assumir a perspectiva de Vigotski sobre a unidade fala-pensamento, uma vez que a fala viva, concreta, o mais importante recurso do pensamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996), está intimamente ligada às vivências (*pereživania*) que, por sua vez, como defende Gomes, M. (2020), está ligada à unidade pessoa-meio.

Marques (2020) procura rastrear as ocorrências do termo “sentido” (*smysl*) em diferentes textos de Vigotski sobre artes, bem como o capítulo “Pensamento e Palavra” do livro *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2001a). A autora afirma que as formulações em torno do sentido são, em tais obras, pouco precisas, contudo, podem fornecer indícios da distinção que o autor faria em sua obra final entre significado e sentido. Para tal, a autora recorre ao texto *A Tragédia de Hamlet*, às resenhas teatrais do período de Gomel, à apresentação do livro com obras do artista plástico Bykhóvski e ao último capítulo de *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (VIGOTSKI, 2001a).

Marques (2020) sustenta que a origem das ideias de Vigotski sobre a produção de sentido e o papel do indivíduo na organização dos fatos psicológicos suscitados pela palavra tem origem em Paulhan. Um indicativo disso está na citação direta que Marques (2020) faz sobre o tema:

O sentido de uma palavra, em sua definição mais ampla, é o conjunto de fatos psicológicos que essa palavra desperta no espírito, e que a reação do espírito não rejeita, mas recebe e organiza. Esses fatos são, antes de tudo, tendências, tendência a pensar, a sentir, a agir, tendências abstratas, hábitos, mas também, imagens, ideias e emoções. A combinação delas constitui a atitude mental, uma síntese mais ou menos fechada, ou numerosas sínteses mais ou menos unidas (PAULHAN, 1928, p. 289 *apud* MARQUES, 2020, p. 171).

Apesar da ocorrência do termo “sentido” nos textos sobre artes, escritos por Vigotski quando ainda residia em Gomel, Marques (2020) sustenta que será apenas em *Pensamiento y Palabra* que essa noção recebe elaboração teórica. A autora ainda afirma que tomando por base as ideias de Paulhan, Vigotski apresenta assim a diferença entre os dois conceitos:

O sentido de uma palavra é uma formação dinâmica e fluida, que engloba todos os fatos psicológicos despertados por ela. Ele se modifica de acordo com um número infinito de variáveis [...] ao passo que o significado (*znatchénie*) é uma formação mais estável: apenas um dos inúmeros conteúdos que uma palavra pode adquirir, uma de suas camadas. (MARQUES, 2020, p. 171).

Toassa (2020), buscando trabalhar o conceito de sentido em seu contexto histórico na obra de Vigotski, explana a análise semântica da consciência. Para tanto, a autora recorre igualmente ao capítulo *Pensamiento y Palabra* e ao livro *Psicologia da Arte*, cotejadas com edições em russo. Toassa (2020) chega à conclusão de que a ideia de “sentido”, para Vigotski, não se restringe à linguagem ou mesmo à consciência individual, mas apresenta uma faceta filosófica. Nessa mesma análise, a autora explica a noção de *análise semântica (ou semasiológica) da consciência*, cuja marca seria a relação entre sentido e significado.

Marques (2020) descreve que o jovem Vigotski analisou tanto os “pequenos” quanto os “grandes” sentidos das obras de arte. Segundo a autora, em *Pensamiento y Palabra*, Vigotski segue Paulhan, e conforme o argumento de Toassa (2020):

[...] ao consolidar a distinção entre a psicologia de um primeiro sentido, lógico ou representacional (significado, ou *znatchenie*) e o *segundo, espiritual, abstrato e grandioso* (sentido, ou *smisl*). O autor passa do ‘pequeno’ significado, particular,

cotidiano, padronizado na língua, ao graal da existência humana em certa situação histórica. (TOASSA, 2020, p. 177, destaques da autora).

Ao colocar em pauta a questão da tradução da obra de Vigotski no Ocidente, Yasnitsky e Van der Veer (2016) falam sobre o sentido, o significado e a consciência. Para os autores, o discurso psicológico e educacional contemporâneo estaria sobrecarregado com uma fraseologia mecanicista, comportamental e cognitivista relativa à transferência ou à construção de conhecimento, condicionamento, aplicação, armazenamento, processamento e recuperação de informações, inteligências múltiplas e outros jargões relacionados à neuropsicologia tão em voga atualmente (YASNITSKY; VAN DER VEER, 2016). Segundo os autores, como resultado, é altamente problemático falar sobre consciência, bem como outros assuntos amplamente discutidos, por exemplo, na tradição psicológica europeia sem dar a impressão de ser não científico, ou sendo grosseiramente incompreendido. Uma evidência disso é que o “significado” não havia entrado na corrente principal da psicologia norte-americana até o final da década de 1950, como informam Yasnitsky e Van der Veer (2016). Assim, o sentido, segundo os autores, teria se “perdido na tradução”.

Para Yasnitsky e Van der Veer (2016), o significado, em seu uso comum em inglês, é em essência bastante semelhante ao que Vigotski disse com seu *smysl* (sentido), mas dificilmente pode ser usado nessa função sem uma reserva devido à diferença terminológica entre o significado entendido mais ou menos estritamente como um significado da palavra em seu uso estreito e especial em linguística e a categoria mais ampla de sentido que se aplica a uma ampla gama de fenômenos dentro do campo psicológico da pessoa, como objetos e ações humanas dirigidas a objetivos. Assim, segundo os autores, o sentido adquire uma dimensão filosófica que vai além dos limites do inglês *sense* que o amarra às teorias cognitivas (YASNITSKY; VAN DER VEER, 2016; TOASSA, 2020).

Segundo Toassa (2020), Yasnitsky e Van der Veer (2016), a noção de sentido está presente em Vigotski desde suas primeiras obras em russo, contudo, ganha impulso com uma teoria da consciência apenas nos últimos três anos de sua vida. Toassa (2020) sustenta a tese de que não é possível discutir o conceito de sentido à margem da consciência. A autora comenta ainda a crescente tendência da psicologia brasileira na pesquisa sobre a relação entre sentido e significado, contudo, defende que convém traduzi-la nos seus termos adequados teórica e metodologicamente. Assim, Toassa (2020) defende que essa relação é nomeada por Vigotski como *análise semântica* ou *semasiológica da consciência*. Para a autora, essa denominação:

[...] parece-nos optar pela simplicidade e pela precisão teórico-metodológica, pois ela dialoga de maneira mais clara com os demais três eixos da análise da consciência [...]. Isso se dá, pois, a dialética sentido-significado só se realiza no contexto mais geral da teoria da consciência para Vigotski, conceito próprio de um marxismo mais focado na *interconexão* que nos reflexo-cópia da realidade, o qual independente daquela, vinculando o sentido aos três grandes eixos dos primeiros projetos da psicologia alemã, com os quais o autor dialogou: vontade, afeto e intelecto. (TOASSA, 2020, p. 182, destaque da autora).

Assim, a relação dialética entre pensamento e fala, segundo a perspectiva vigotskiana, deve ser considerada no processo de funcionamento dos sentidos e significados. Desse modo, para o autor, o pensamento se realiza nas palavras e é na interseção entre pensamento e fala que encontramos o significado destas e, portanto, a significação do mundo e de nós mesmos.

Considerando a mesma linha de pensamento, Gomes, S. (2017) afirma que é por meio da palavra que o mundo se torna significativo para a pessoa. Para a autora, Vigotski considera a palavra um fenômeno do discurso, pois, no espaço social, os sentidos e significados são discursivamente construídos concordando com Smolka (1992). A autora acrescenta:

As palavras não significam por e em si mesmas, mas por quem fala, ou pelos lugares sociais que os sujeitos falantes ocupam no jogo discursivo. Daí a necessidade de ler por trás das palavras, no subtexto, no intertexto, procurando entender o movimento de produção de sentido, as palavras não vão simplesmente ‘para dentro’ e se tornam internalizadas. Seus múltiplos sentidos circulam à medida em que os processos de significação transcendem as palavras. (SMOLKA, 1992, p. 332-333).

Araújo, D. (2017), também concorda com Smolka (1992), ao afirmar que os sentidos e significados são produzidos dialogicamente em uma dimensão discursiva e participam ativamente na constituição das pessoas, como Vigotski já anunciava na década de 1930.

Em texto que discute o sistema de significação de fala e pensamento, Mahn (2019) procura elucidar esse conceito central de Vigotski, ou seja, o sistema criado por meio da unificação dos processos de fala e pensamento tendo a significação como centro. Importante destacar que, para Mahn (2019), fala inclui todos os processos envolvidos na recepção e produção da linguagem oral e escrita. O autor comenta algumas questões de tradução que podem dificultar o entendimento do trabalho de Vigotski. De acordo com Mahn (2019), a frase russa que Vigotski usa para se referir ao fenômeno criado pela unificação dos processos de fala e pensamento foram traduzidas para o inglês como *pensamento verbal*. Contudo, alerta que uma interpretação mais precisa do russo seria *sistema de significados de pensamento e fala*. Isso porque, segundo Mahn (2019, p. 3), a posição adjetiva de *verbal* diminui a participação igual que Vigotski atribui aos processos de fala e pensamento na sua unificação. Portanto, o autor se

refere ao fenômeno criado por essa unificação como um *sistema de significado de fala/pensamento* no qual o significado é central. Nas palavras de Mahn (2019),

A generalização, que é central para falar e pensar, desempenha um papel fundamental em sua unificação. Vygotsky argumenta que a capacidade de generalizar é a base da qual surge a capacidade de comunicar *significado* através da linguagem na interação social. Por esse motivo, ele coloca o significado no centro do sistema de fala/pensamento. (MAHN, 2019, p. 3, destaque do autor)⁴⁵.

Para Vigotski (2001b), a estrutura do significado é determinada pela estrutura sistêmica da consciência. Assim, ele percebe as relações entre funções como “um sistema psicológico”. Ao discutir a questão, Mahn (2019, p. 10) afirma que, ao desenvolver o conceito de unidade de fala e pensamento como um sistema e tendo a significação em seu centro, Vigotski toma como base experimentos que ele e seus colaboradores conduziram revelando a “[...] complexidade de analisar as origens e o curso do desenvolvimento do significado para as espécies humanas e para o indivíduo”. Assim, para Mahn (2019, p. 10), “o componente essencial no sistema psicológico criado através da unificação dos processos de pensamento e fala é o sistema interno de significação que está no centro”.

No texto *Pensamiento y Palabra*, Vigotski (2001b) relata estudos experimentais que ele e seus colegas realizaram para descobrir a natureza da unificação do processo de pensamento e fala. Segundo Mahn (2019), depois de enfatizar a importância de manter a integridade de todo o sistema, ao analisar a unificação dos processos de pensamento e fala, Vigotski coloca a questão sobre o que é uma unidade que possui as características inerentes ao fenômeno integral do pensamento verbal [o sistema fala/pensamento] e que não podem ser decompostos. Na opinião de Vigotski, essa unidade pode ser encontrada em *znachenie slova* (MAHN, 2019, p. 17) o aspecto interno da palavra, seu significado.

Conforme apresenta Mahn (2019), Vigotski analisa *znachenie slova* de três perspectivas: genética, olhando suas origens; estrutural, examinando o desenvolvimento de funções e processos psicológicos e suas interconexões; e funcional, investigando a atividade psicológica e fatores motivadores no sistema de significado.

Tendo como base essa discussão, Mahn (2019) comenta a natureza mutável do significado e a necessidade de defini-lo corretamente:

⁴⁵ Original em inglês: “Generalization, which is central to both speaking and thinking, plays a key role in their unification. Vygotsky argues that the ability to generalize is the ground from which arises the capacity to communicate *meaning* through language in social interaction. For this reason he puts meaning at the center of the speaking/thinking system” (MAHN, 2019, p. 3, destaque do autor).

A natureza do significado é revelada na generalização. A característica básica e central de qualquer palavra é a generalização. Todas as palavras generalizam. A estrutura da generalização produzida através do desenvolvimento contínuo da capacidade de generalizar fornece a base para o sistema interno de significado de fala/pensamento e é revelada na análise de *znachenie slova de Vygotsky*. (MAHN, 2019, p. 17, tradução nossa)⁴⁶.

Mahn (2019) faz uma citação direta de Vygotsky (1987, p. 244) na qual o autor afirma que “o significado é uma característica necessária e constitutiva da própria palavra. É a palavra vista de dentro”. Isso justifica a visão de que *znachenie slova* é um fenômeno do pensamento e da fala, é generalização, é um conceito que sofre mudanças o tempo todo em sua estrutura semântica. Isto difere do entendimento e tradução de significado das palavras, pois esta vem de uma análise linguística de mudança do significado externo da palavra e não faz análise do sistema físico interno criado com a unificação do pensamento e da fala.

Os estudos de Mahn (2019) se centram no sistema de significado da fala/pensamento que nos pareceu que engloba tanto os sentidos quanto os significados da unidade fala/pensamento. Todavia, de acordo com Goés e Cruz (2006), Vigotski salienta a noção de sentido da palavra:

[...] para Vigotski, não há conceito sem atividade semiótica verbal. É esta que possibilita modos de conhecer específicos do homem. Embora outros signos – que não os verbais – possam mediar o conhecimento humano, ele vincula explicitamente o conceito à palavra. O conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria criança. Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento. (GOÉS; CRUZ, 2006, p. 33).

As autoras mencionadas acima consideram que as ideias de Vigotski sobre o significado, no âmbito da relação com o sentido, trazem repercussões relevantes para a problemática da conceitualização. Considerando as discussões apresentadas, podemos assumir que a atribuição de sentido e significado é social e cultural, mesmo que também envolva o corpo de cada participante em qualquer instância específica. Ou seja, nossa relação com o meio externo, físico e social não é direta, mas mediada pelo significado social e pelo sentido pessoal que cada um de nós atribui às práticas culturais.

⁴⁶ Original em inglês: “The nature of meaning is revealed in generalization. The basic and central feature of any word is generalization. All words generalize. The structure of generalization that is produced through ongoing development of the ability to generalize provides the foundation for the internal speaking/thinking system of meaning and is revealed in Vygotsky’s analysis of *znachenie slova*”. (MAHN, 2019, p. 17).

Moll (1996) destaca a importância do uso do signo que focaliza o significado como algo central para a atividade humana. O autor defende que o significado foi um conceito chave para estudar as relações internas do discurso e do pensamento. Na concepção de Moll (1996), a principal contribuição de Vigotski para a educação foi desenvolver uma abordagem geral que situa a educação como uma atividade humana fundamental no âmbito de uma teoria do desenvolvimento psicológico.

Moll (1996) procura relacionar os conceitos de significado e holismo ao de Zona de Desenvolvimento Iminente⁴⁷ (ZDI). Essa articulação é importante, pois, segundo Gomes, M., Dias e Vargas (2017) ajuda a compreender o espaço da sala de aula como espaço de cultura e da gênese social e situada dos processos cognitivos humanos:

[...] a apropriação da escrita não está pronta – ela começa nas interações sociais, entre os participantes de sala de aula, criando a possibilidade das ZDI, tanto no plano coletivo quanto dentro de cada estudante, individualmente. Sendo que aquilo que é apropriado pelos alunos, acerca dos significados da escrita propriamente dita, é reelaborado, sendo qualitativamente diferente do que se trabalhou no plano interpessoal. (GOMES, M.; DIAS; VARGAS, 2017, p. 280).

Analizando essa questão, Gomes, M., Dias e Vargas (2017) afirmam que, para que essa articulação proposta pelo autor seja possível, é preciso ultrapassar as definições e usos correntes do conceito de zona: zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente. Isso nos encaminha para a próxima discussão da unidade instrução-desenvolvimento.

2.4.2 Sentido e significado - A Unidade instrução-desenvolvimento

Ao abordar as questões sobre a instrução e desenvolvimento, Vigotski (2001d) faz uma revisão da literatura de sua época tendo como foco as relações entre ensino, instrução, desenvolvimento e aprendizagem e, nessa revisão, essas palavras foram traduzidas para o inglês e depois para o português como relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Gomes, M. e Araújo, D. (2019) afirmam que, além de constituir essas complexas relações já citadas, a

⁴⁷ Prestes (2010) afirma que, nas primeiras traduções de Vigotski no Brasil, o conceito “*zonablijaichigorazvitia*”, do inglês para o português, foi nomeado como “Zona de desenvolvimento proximal” ou “Zona de desenvolvimento imediato”. Segundo a autora, as diversas traduções para o termo podem levar a diferentes análises que se distanciam do que fora proposto inicialmente por Vigotski. Segundo Prestes (2010), quando se usam tais traduções, não se está atentando para a importância da instrução como atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. A autora afirma ainda que “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 168). A autora propõe como tradução para esse termo russo a expressão “**Zona de desenvolvimento iminente**”. Nesta tese, passamos a adotar tal tradução.

instrução pressupõe autoinstrução, isto é, a intenção de quem ensina e aprende. Prestes (2012) observa que a palavra usada na tradução da palavra russa “*obutchenie*”, em espanhol das *Obras Escogidas*, Tomo II que trata de *Problemas de Psicología General*, foi “*instrução*” e não “*aprendizagem*” como tradicionalmente vem sendo feito do inglês para o português (PRESTES, 2010, p. 184). Segundo a autora, *obutchenie* para Vigotski é uma atividade-guia. Atividade que gera desenvolvimento e, portanto, está à frente do desenvolvimento.

Das diversas relações entre os processos de instrução e desenvolvimento, Vigotski (2001d) se dedica a discutir três que estão presentes nas correntes psicológicas soviéticas. A primeira teoria mais difundida sobre a relação entre instrução e desenvolvimento na União Soviética (URSS) consistia em considerar a ambos como dois processos independentes um do outro. Nessa corrente, a instrução deve seguir os passos do desenvolvimento, da maturação. Os processos de um estão separados do outro. Um representante desta corrente seria Jean Piaget. De acordo com Vigotski (2001d), para essa teoria, a instrução é baseada em um raciocínio muito simples: Toda instrução exige, como premissas necessárias, a presença de um certo grau de maturidade de certas funções psíquicas. Vigotski (2001d) declara que essas teorias partem da ideia de que a instrução deve estar atrás do desenvolvimento. Ou seja, o desenvolvimento deve realizar determinados ciclos, deve culminar determinados estágios e dar certos frutos para que a instrução seja possível, isto é, primeiro se desenvolve, depois acontece a instrução.

A segunda corrente defende que instrução e desenvolvimento estão fundidos, instrução é sinônimo de desenvolvimento, é desenvolvimento, ou seja, “a criança se desenvolve conforme é instruída. A criança se desenvolve exatamente na medida em que é instruída. Desenvolvimento é instrução, instrução é desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001d, p. 221, tradução nossa)⁴⁸. Segundo o autor, tal corrente tem suas bases no Associacionismo de Thorndike que tem base na Reflexologia de Bejterev (VIGOTSKI, 2001d). Diametralmente oposto ao primeiro ponto de vista, neste se fundem a instrução e o desenvolvimento. O psicólogo estadunidense William James, fundador do Pragmatismo, seria um de seus representantes. Segundo argumenta Vigotski (2001d), James tentou mostrar que o processo de formação de associações e hábitos geralmente serve de base para a instrução e o desenvolvimento mental sem diferenciá-los.

A terceira corrente apresentada, segundo Vigotski (2001d), exerce especial influência na psicologia infantil europeia. Essas teorias estruturalistas tentam superar os extremos das duas teorias anteriores. Contudo, Vigotski (2001d) alerta que, na tentativa de superar os extremos,

⁴⁸ Original em espanhol: “El niño se desarrolla a medida que se instruye. El niño está desarrollado exactamente en la medida en que está instruído. Desarrollo es instrucción, instrucción es desarrollo” (VIGOTSKI, 2001d, p. 221).

essas teorias caem em outro. Trata-se do enfoque de Koffka que declara que o desenvolvimento tem sempre um caráter duplo: desenvolvimento como maturação e como instrução. Conforme atesta Vigotski, essa corrente procura superar os extremos das duas teorias anteriores, mas não as supera, as une.

Vigotski (2001d) considera que, em comparação com as duas correntes anteriores, a teoria de Koffka apresenta alguns avanços, tais como considerar a instrução como estrutural e com sentido, e que não precisa estar atrás do desenvolvimento ou seguir seu ritmo. Conforme aponta o autor, tanto a teoria de Piaget quanto a teoria associacionista não consideram que a instrução possa modificar algo no desenvolvimento. Mas a terceira teoria admite que sim, a instrução pode modificar o desenvolvimento – e é esse ponto que interessa a ele desenvolver quando apresenta a discussão no capítulo VI do Tomo II das *Obras Escogidas*.

Vigotski (2001d) se coloca à tarefa da investigação que consiste em descobrir as complexas relações entre instrução e desenvolvimento em setores concretos do trabalho escolar: leitura e escrita, gramática, aritmética, ciências naturais e sociais. Sobre a relação entre instrução e desenvolvimento o autor afirma:

Para desenvolver esta parte da hipótese, contamos com quatro séries de investigações que nos levam a uma concepção única do problema de instrução e desenvolvimento. Partimos da tese de que ambos não constituem dois processos independentes ou o mesmo processo, mas que existem relações complexas entre eles. (VIGOTSKI, 2001d, p. 227, tradução nossa)⁴⁹.

Para esse autor, o desenvolvimento não está subordinado ao programa escolar, tem sua lógica interna, assim, não se pode limitar à instrução escolar aos processos atuais de desenvolvimento dos estudantes, mas, sim, àqueles que ainda estão em desenvolvimento (GOMES, M., 2020). Vigotski descreve como uma questão central em todo problema do desenvolvimento e instrução escolar o desenvolvimento atual e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Nas palavras do autor, “a pesquisa mostra que a *zona de desenvolvimento iminente*⁵⁰ tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o sucesso

⁴⁹ Original em espanhol: “En el desarrollo de esta parte de la hipótesis nos apoyamos en cuatro series de investigaciones que nos llevan a una concepción única del problema de la instrucción y el desarrollo. Partimos de la tesis de que ambos no constituyen dos procesos independientes ni un mismo proceso, sino que entre ellos existen relaciones complejas”. (VIGOTSKI, 2001, p. 227).

⁵⁰ No texto original os tradutores usam “proximal”.

da instrução do que o nível atual de seu desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2001d, p. 239, destacado pelo autor, tradução nossa)⁵¹. O autor continua:

[...] o que está na zona de desenvolvimento iminente⁵² em um determinado estágio que se realiza e passa do estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual. [...] o que a criança pode fazer hoje de forma colaborativa, amanhã ela poderá fazer por si mesma. Assim, parece plausível que a instrução e o desenvolvimento na escola estejam na mesma relação que a zona de desenvolvimento iminente e o nível de desenvolvimento atual. (VYGOTSKI, 2001d, p. 241-242, tradução nossa)⁵³.

Assim, Vigotski afirma que:

Na infância, apenas a instrução que vai além do desenvolvimento e impulsiona o desenvolvimento é boa. Mas a criança só pode aprender o que é capaz de aprender. A instrução é possível onde a imitação se encaixa. Ou seja, a instrução deve ser orientada para os ciclos de desenvolvimento que já passaram, para o seu limiar inferior. (VYGOTSKI, 2001d, p. 242, tradução nossa)⁵⁴.

É importante ter em mente as questões de tradução que pode implicar compreensões distintas do conceito de ZDI. Prestes (2012) sinaliza que a ZDI revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver, portanto a escolha da palavra “iminente”, ao invés de “proximal” ou de “imediato”, faz sentido para a autora. A opção pela tradução para *Zona de Desenvolvimento Iminente* também faz sentido para Gomes, M., Dias e Vargas (2017) uma vez que as autoras compreendem que não se trata de uma transferência de habilidades dos que têm mais conhecimento para os que têm menos, mas de uma zona de possibilidades de desenvolvimento cultural que, no nosso caso, envolve as professoras, as pesquisadoras e os bebês e entre os próprios bebês.

Isso implica compreender com Gomes, M., Dias e Vargas (2017, p. 116, destaques das autoras) que “[...] a ZDI não é um lugar, não é um estágio de desenvolvimento – ninguém está na ZDI -, é a distância entre o que se faz *sem* ajuda e aquilo que se faz *com* ajuda de outro, da

⁵¹ Original em espanhol: “La investigación pone de manifiesto que la zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo”. (VIGOTSKI, 2001, p. 239, destaque do autor).

⁵² No texto original os tradutores usam “proximal”.

⁵³ Original em espanhol: “[...] lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual. [...] lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso, parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona de desarrollo próximo y el nivel de desarrollo actual”. (VIGOTSKI, 2001, p. 241-242).

⁵⁴ Original em espanhol: En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender. La instrucción es posible donde cabe la imitación. Es decir, la instrucción debe orientarse hacia los ciclos ya superados de desarrollo, a su umbral inferior”. (VIGOTSKI, 2001, p. 242).

linguagem, da cultura”. Portanto, a ZDI remete à movimento e fluidez e “[...] pode ou não acontecer devido às mediações semióticas e/ou pedagógicas” (GOMES, M.; DIAS; VARGAS, 2017, p. 116).

Ainda de acordo com Gomes, M., Dias e Vargas (2017), os processos de instrução podem despertar processos de desenvolvimento cultural. Para as autoras, “é por meio das atividades-guia construídas pelos participantes da sala de aula que nos constituímos sujeitos aprendizes” (GOMES, M.; DIAS; VARGAS, 2017, p. 117). Para isso acontecer, é preciso rever os conceitos de Zonas de Desenvolvimento como *scaffolding* (BRUNER, 1997) que pressupõe transferência de conhecimentos de uns para os outros, sendo professores e colegas suportes, andaimes para alunos que supostamente sabem menos.

Ao analisar a gênese e apropriação da Teoria Histórico-cultural pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula, Gomes, M. (2020) comenta as transformações na interpretação do conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Iminente avançando para além da leitura feita por Bruner (1997). A compreensão desse conceito como andaime revela uma apropriação parcial e aligeirada que procura reduzir o conceito de ZDI como uma solução para os problemas de ensino (GOMES, M., 2020). A autora contesta a visão de ZDI de Bruner (1997), pois “[...] tornava limitante a compreensão da construção do conhecimento dos estudantes e que a ideia de “zona de construção” avançava um pouco mais [...]” (GOMES, M., 2020, p. 114), uma vez que “na ação compartilhada, na ação dialógica é que os aprendizes vão construindo novos conhecimentos, que não seriam possíveis individualmente” (GOMES, M., 2020, p. 13).

Assim, Moll (1996) propõe:

Um caminho possível é rejeitar a conceituação de zona como ensino ou avaliação de habilidades principais e habilidades auxiliares discretas e separáveis. Por exemplo, um problema encontrado na aplicação do conceito de zona à análise da instrução em sala de aula reside no fato de que uma definição de zona enfatizando a transferência de conhecimento e, especialmente, de habilidades daqueles que sabem mais para aqueles que sabem menos, pode caracterizar, virtualmente, qualquer prática instrucional. (MOLL, 1996, p. 9).

Dessarte, para o autor, ao invés de falarmos de habilidades básicas, a abordagem histórico-cultural, nomeada pelo autor como “sócio-histórica” (MOLL, 1996), fala de atividades básicas. O que está em total concordância com nosso ponto de vista em defendermos os letramentos como atividades humanas, como práticas sociais. Gomes, M. e Araújo, D. (2019) continuam argumentando que a instrução, no contexto da Teoria histórico-cultural de Vigotski, diz respeito às relações entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem, “[...] sendo que

instrução sempre pressupõe autoinstrução – intenção de quem ensina e aprende” (GOMES, M.; ARAÚJO, D., 2019, p. 46).

Dessa forma, Prestes (2012) e Gomes, M. e Araújo, D. (2019) compreendem que não se pode inserir a obra de Vigotski na caixa das teorias de aprendizagem, uma vez que ele estava interessado em compreender as complexas relações do todo da sala de aula, e não apenas um aspecto isolado. Nesse sentido, Gomes, M. e Araújo, D. (2019) e Moll (1996) alertam que não se pode reduzir a instrução ao ensino ou à aprendizagem ou ao treinamento de habilidades individuais, já que, na perspectiva da Psicologia-Histórico Cultural, instrução traz consigo “a autoinstrução que pressupõe o processo de imitação por parte dos estudantes” (GOMES, M.; ARAÚJO, D., 2019, p. 47).

Essa perspectiva implica discutir as afirmações/traduições da obra de Vigotski de que a “aprendizagem se adianta ao desenvolvimento”, de que a “aprendizagem bem organizada promove o desenvolvimento”. Prestes (2012) afirma que a palavra russa *obutchenie* possui características diferentes da palavra aprendizagem. *Obutchenie* é definida na teoria de Vigotski como uma atividade-guia do desenvolvimento, diferente do que é para as teorias da aprendizagem. Para tais teorias, aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para a Teoria Histórico-cultural, *obutchenie* é uma atividade coletiva que pressupõe intenções de quem ensina, de quem aprende e se desenvolve, atividade essa que gera desenvolvimento, por isso, deve estar à frente deste e não o seguindo como uma sombra. Assim, assumimos como Gomes, M. (2020), baseada em Vigotski (2001d), que a instrução não se reduz à instrução escolar, mas se refere à atividade-guia do desenvolvimento na idade escolar.

Vygotski (2006) postula que o desenvolvimento infantil é feito de crises, de idas e vindas, de evoluções e involuções e por vezes, revoluções. Para o autor,

[...] os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis configuram os momentos críticos do desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio a outro não se dá por via evolutiva, mas revolucionária (VYGOTSKI, 2006, p. 258, tradução nossa)⁵⁵.

Segundo o postulado de Vygotski (2006), pode-se afirmar que a atividade do ser humano é motivada por complexas necessidades culturais de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinado papel na sociedade etc. Enquanto recém-nascido, a dependência é necessária para sobrevivência – um bebê sozinho morreria – são necessários os

⁵⁵ Original em espanhol: “Los periodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria”. (VYGOTSKI, 2006, p. 258).

cuidados de outras pessoas. É dessa forma que cada indivíduo se insere no processo social e histórico. Nas palavras de Vigotski (2000b, p. 29):

Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, - depois constitui-se como função psicológica da personalidade. (VIGOTSKI, 2000b, p. 29).

Isso quer dizer que, para Vigotski, “[...] **o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade**”. (VIGOTSKI, 2018a, p. 90, destaque do autor).

Araújo, D. (2017), senhoreando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, afirma que a constituição da pessoa, sua individuação, é um processo de natureza social. A criança, portanto, já nasce como um ser social. A socialização não é um processo que acontece gradativamente de forma linear e progressiva. Podemos afirmar, então, que, para Vigotski, a individuação é um processo de natureza social que pressupõe saltos e retrocessos, evolução, involução e revolução (VIGOTSKI, 1995). Diferente das correntes psicológicas que entendem o desenvolvimento do indivíduo rumo à socialização, para Vigotski (2000b, p. 28), “o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização”, ou seja, por meio das relações sociais cada indivíduo se constitui como pessoa. Esse processo, que tem lugar de fora para dentro, do interpsicológico para o intrapsicológico em movimento dialético, constitui a possibilidade de *neoformações* (GOMES, M., 2020). As neoformações são, de acordo com Vygotski (2006):

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio ambiente, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período determinado. (VYGOTSKI, 2006, p. 253-254, tradução nossa)⁵⁶.

Gomes, M. (2020) afirma que, para que ocorram as *neoformações* em cada período do desenvolvimento infantil, é preciso considerar as atividades-guia do dito desenvolvimento.

⁵⁶ Original em espanhol: “Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado”. (VYGOTSKI, 2006, p. 253-254).

Atividade-guia é o que propicia a transformação. A atividade humana envolve movimento histórico e dialético da constituição do humano como humano, conforme nos mostra Vygotski (2006).

Se consideramos o contexto do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização* e suas produções (DOMINICI, 2021; SILVA, E., 2021), respectivamente, sob supervisão de Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes, as atividades-guia do desenvolvimento na Educação Infantil, numa turma de 12 bebês, são “as relações delas com os adultos, com outras crianças (brincadeiras), seja no meio familiar (irmãos, primos) ou escolar (colegas) das creches e escolas de educação infantil” (GOMES, M., 2020, p. 77).

Podemos considerar a atividade-guia na Educação Infantil próximo do que Vygotski (2018b) chama de instrução, isto é, a relação íntima entre o que se faz coletivamente e o que cada um apropria. Essa atividade está socialmente situada. No materialismo histórico-dialético, é a atividade que requalifica a relação da pessoa com o meio (PINO, 1995). As brincadeiras, em contextos coletivos de educação e cuidado, podem ser vistas como atividades-guia do desenvolvimento quando os bebês imitam os adultos cuidando uns dos outros, escrevendo, rabiscando as paredes, o chão, quando simulam uma leitura posicionando o livro na posição vertical etc. Sobre as atividades-guia do desenvolvimento, Gomes, M. (2020, p. 77) afirma que elas não são as únicas responsáveis pelo desenvolvimento, mas “[...] desempenham papel fundamental nas diferentes etapas do desenvolvimento, que por sua vez, dependem do tempo histórico e cultural em que as crianças vivem, portanto, variam”. Para Pino (1995), o que distingue a atividade humana e lhe confere caráter social é que, além de ser socialmente planejada, tanto os instrumentos produzidos para realizá-la quanto o produto dela resultante são socializáveis, ou seja, podem ser usados pelos outros.

No capítulo 7 do Tomo III das *Obras Escogidas* de Vygotski (1983/1995a), o autor apresenta uma discussão sobre a pré-história da linguagem escrita. Vygotski critica as teorias de sua época que reduziam a escrita à apenas um hábito de ordem psicofísica. Ele fala especialmente do método Montessori, no qual, para ele, a escrita era apenas uma atividade muscular, levando as crianças a escreverem cartas sem sentido. No texto datado de 1928-1929, o autor afirma que:

Na prática da educação escolar, a escrita ocupa um lugar muito pequeno até hoje se comparado ao enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita foi colocado em um sentido prático muito restrito. Ensina-se a criança a desenhar letras e formar palavras com elas, mas a linguagem escrita não é ensinada. O mecanismo de leitura é promovido a tal ponto que a linguagem escrita como tal é relegada, para a qual o ensino do mecanismo de

escrita e leitura prevalece sobre o uso racional desse mecanismo. (VYGOTSKI, 1893/1995a, p. 184, tradução nossa)⁵⁷.

De acordo com o autor, é preciso abordar o ensino da escrita e da leitura de forma histórica, isto é, considerando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. De início, Vigotski afirma que o processo de apropriação da linguagem escrita não é um desenvolvimento linear e progressivo que segue uma linha reta. Ao contrário, na pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita da criança, “[...] nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, isto é, com a transformação de algumas formas de linguagem escrita em outras” (VYGOTSKI, 1983/1995a, p. 184, tradução nossa)⁵⁸. Isto é, trata-se de um domínio de um sistema simbólico extremamente complexo de signos que envolve evolução, involução e revolução.

Para Vigotski, o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma história e uma pré-história, iniciando bem antes do processo de escolarização. A gênese dessa atividade humana complexa deve ser estudada historicamente. Sobre esse aspecto, destaca o autor:

Do ponto de vista psicológico, o domínio da escrita não deve ser representado como uma forma de comportamento puramente externa, mecânica, dada de fora, mas como determinado momento no desenvolvimento que, até certo ponto, está geneticamente ligado a tudo o que o preparou e o tornou possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, pois está relacionado ao domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. (VYGOTSKI, 1983/1995a, p. 185, tradução nossa)⁵⁹.

O gesto de apontar é mencionado por Vigotski como estando geneticamente ligado ao signo escrito. Assim, o autor menciona que a história do desenvolvimento da escrita começa com o surgimento dos primeiros signos visuais na criança. No gesto de apontar, estaria contido o futuro da escrita, sendo uma “escrita no ar” e o signo escrito como um gesto fixado (VYGOTSKI, 1983/1995a).

⁵⁷ Original em espanhol: “En la practica de la enseñanza escolar, la escritura ocupa hasta la fecha un lugar muy pequeño si se compara con el enorme papel que desempeña en el proceso del desarrollo cultural del niño. Hasta ahora, la enseñanza de la escritura se plantea en un sentido práctico retringido. Al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito. El mecanismo de la lectura se promueve hasta tal punto de el lenguaje escrito como tal queda relegado, por lo cual la enseñanza del mecanismo de escritura y de lectura prevalece sobre la utilización racional de este mecanismo”. (VYGOTSKI, 1893/1995a, p. 184).

⁵⁸ Original em espanhol: “[...] nos encontramos con las metamorfosis más inesperadas, es decir, con las transformación de unas formas del lenguaje escrito en otras” (VYGOTSKI, 1983/1995a, p. 184).

⁵⁹ Original em espanhol: “Desde un punto de vista psicológico, el dominio de la escritura no debe representarse como una forma de conducta puramente externa, mecánica, dada desde fuera, sino como un determinado punto y está vinculado genéticamente con todo aquello que lo ha preparado e hizo posible. El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primen y más evidente línea de desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. (VYGOTSKI, 1983/1995a, p. 185).

O autor aponta ainda dois momentos que ligam geneticamente o gesto de apontar ao signo escrito. O primeiro consiste nas garatujas que a criança faz, uma “[...] marca deixada pelo lápis é apenas um complemento do que foi representado por meio do gesto” (VYGOTSKI, 1983/1995a, p. 185, tradução nossa)⁶⁰. O segundo momento, que liga geneticamente o gesto à escrita é a brincadeira, nas palavras do autor, alguns objetos facilmente significam outros, substituindo-os, transformam-se em seus signos. Isto é, na brincadeira, o que importa não é a semelhança existente entre o brinquedo e o objeto por ele representado, mas sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com ele o gesto representado (VYGOTSKI, 1983/1995a).

Ou seja, para o autor, o próprio movimento ou gesto da criança é o que atribui sentido ou função de signo ao objeto correspondente:

Assim, sob esse ponto de vista, o brincar simbólico infantil pode ser entendido como um sistema de linguagem bastante complexo que informa e indica o significado dos diversos brinquedos por meio de gestos. Somente com base nos gestos indicativos, o brinquedo adquire seu significado; como o desenho, sustentado no início pelo gesto, torna-se um signo independente. (VYGOTSKI, 1983/1995a, p. 187, tradução nossa)⁶¹.

Isso revela que não é o significado do objeto que estrutura a ação da criança, mas o sentido que lhe é atribuído por ela. Vigotski cita os experimentos de Hetzer⁶² sobre a escrita e a função simbólica nos quais os resultados levaram à conclusão de que a representação simbólica na brincadeira é essencialmente uma forma peculiar de fala que conduz diretamente à linguagem escrita. Contudo, vale destacarmos que a linguagem escrita não surge de imediato como simbolismo de segunda ordem, mas desponta como simbolismo de primeira ordem.

Outro estudo citado por Vigotski foi o realizado por Luria sobre a pré-história da linguagem escrita, no qual Luria demonstrou que a história da escrita começa bem antes do momento em que o professor coloca um lápis nas mãos da criança. Assim, Vigotski (1983/1995a) afirma que, sem conhecer a pré-história da escrita infantil, não seremos capazes de compreender como a criança passa a dominar a complexa forma da atividade humana da leitura e da escrita. O desenho infantil é apontado ainda pelo autor como uma linguagem gráfica

⁶⁰ Original em espanhol: “[...] la huella dejada por el lápiz no es más que el complemento de lo que representa con el gesto”. (VYGOTSKI, 1983/1995, p. 185).

⁶¹ Original em espanhol: “Así, pues, desde ese punto de vista, el juego simbólico infantil puede entenderse como un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes. Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente. (VYGOTSKI, 1983/1995, p. 187).

⁶² Em nota de tradução do livro “Psicologia, educação e Desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2021), Prestes informa que Hildegard Anna Helene Hetzer foi uma estudiosa austríaca que se dedicou ao estudo da psicologia do desenvolvimento.

peculiar, a passagem de um meio para outro: transformar simbolismo de segunda ordem em primeira ordem.

As questões apontadas por Vigotski nos faz refletir sobre a gênese dos letramentos como atividades humanas. Na atualidade, deparamo-nos com a polêmica sobre ensinar ou não a ler e escrever na Educação Infantil. No Caderno de apresentação do curso “Leitura e escrita na Educação Infantil” (BRASÍLIA, 2016), algumas questões sobre essa polêmica são colocadas de maneira especialmente reflexiva:

Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? (BRASÍLIA, 2016, p. 11).

Tais questões nos fazem refletir sobre o binarismo da questão “alfabetizar ou não na Educação Infantil”. Refletir sobre os letramentos como atividade humana, processo discursivo nos quais os sujeitos produzem sentidos e significados pode nos levar a reconhecer o direito das crianças de ampliarem os seus conhecimentos sobre as diferentes linguagens em uso na sociedade. Vigotski, ao finalizar sua discussão sobre a pré-história da linguagem escrita, afirma o seguinte:

Não vamos negar a possibilidade de ensino da escrita e da leitura na idade pré-escolar. Consideramos isso até mesmo desejável para que a criança chegue à escola sabendo escrever e ler. Contudo, o ensino deveria ser organizado de tal forma que a leitura e a escrita fossem úteis à criança em alguma coisa. Se a escrita e a leitura são utilizadas apenas para escrever felicitações formais para a direção e palavras sopradas pela professora, então, essa atividade será puramente mecânica para as crianças que, rapidamente, podem se enfadar e não demonstrarão sua participação ativa, e sua personalidade não se desenvolverá. (VIGOTSKI, 1929/2021b, p. 134).

A leitura e a escrita, como uma atividade cultural complexa, devem ser necessárias para a criança. Por atividade necessária, Vigotski (1929/2021b) se refere à atividade significativa que tenha sentido e significado, que ultrapasse os muros da escola e as quatro paredes da sala do berçário ou da sala de atividades considerando a unidade dialética [*afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso*] ACCL (GOMES, M., 2020; GOMES, M.; NEVES, 2021).

Na seção seguinte, apresentaremos os pressupostos da Etnografia em Educação que aliados à Teoria Histórico-Cultural dão o suporte teórico-metodológico de sustentação da tese.

2. 5 ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO – SALA DE ATIVIDADES COMO CULTURAS

Partimos do pressuposto de que há uma indissociabilidade entre teoria e método. Dessa forma, não se pode pensar os aspectos metodológicos separados dos teóricos como se fossem duas coisas diferentes. Assim, pensar a Etnografia como uma técnica de “coleta de dados” seria incoerente com nossa epistemologia.

No Brasil, as pesquisas em educação têm se desenvolvido a partir da abordagem qualitativa. Para Oliveira, A. (2013), embora essa abordagem tenha ganhado visibilidade, as pesquisas em educação ainda são alvo de questionamentos, “[...] sobretudo acerca da representatividade, da subjetividade, bem como dos problemas técnicos relacionados à coleta, ao processamento e à análise dos dados” (OLIVEIRA, A., 2013, p. 165). Pensar a pesquisa etnográfica no campo da educação requer ter consciência da necessidade de diálogo com outras disciplinas, como a Antropologia Cognitiva, a Sociolinguística Interacional e também a Análise do discurso.

Oliveira, A. (2013) faz uma abordagem histórica da interlocução da Antropologia no campo da educação e destaca que, em termos históricos, a Etnografia se torna visível a partir da publicação da obra *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* (1976/2018) em 1922 por Malinowski – o primeiro pesquisador a introduzir a pesquisa de campo prolongada como parte da investigação etnográfica com os então denominados “povos primitivos”. De lá pra cá, os nativos não são mais os mesmos, e a Etnografia também não (OLIVEIRA, A., 2013). Contudo, a descrição etnográfica, como nos termos propostos por Geertz (2008), continua sendo fundamental para termos a possibilidade de captar os sentidos e significados que os participantes de um grupo atribuem as suas ações. Ou seja, o que torna um estudo etnográfico é o fato de procurar retratar os eventos tendo como ponto de vista os envolvidos nesse evento. Conforme aponta Erickson (2004), essa ênfase no significado local foi essencial na definição de etnografia inaugurada por Malinowski.

Desenvolvida nos anos de 1960, a Etnografia em Educação foi designada como “Etnografia Interacional” somente nos anos de 1990. Esse nome se refere à lógica de investigação construída pelo *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (1992) para possibilitar a prática da Etnografia na sala de aula. De acordo com Green, Dixon e Zaharlic (2005, p. 52), a Etnografia Interacional [leia-se em Educação] exige do pesquisador “um período prolongado (um ano ou mais) no estudo de um grupo social por meio da integração da Etnografia, orientada por teorias da antropologia cultural, análise do discurso, sociolinguística e teorias interpretativas do uso da linguagem”. A Etnografia em Educação tem por pilar de

sustentação os pressupostos teórico-metodológicos da Antropologia Cognitiva, da Sociolinguística Interacional e da Análise do Discurso (GOMES, M.; DIAS; VARGAS, 2017). Os pressupostos mencionados, embora sejam de campos diferentes, cada um com seu foco analítico, partilham a mesma visão de cultura, linguagem e discurso como contextualmente constituídos pelas pessoas em diferentes espaços sociais (CASTANHEIRA, 2010).

Leite, J. (2011), ao abordar os pressupostos da Sociolinguística Interacional, comenta que, enquanto a linguística tradicional separa a língua das estruturas socioculturais não-linguísticas, a Sociolinguística a relaciona com elas. O autor afirma que:

A Sociolinguística Interacional não advém de um único paradigma científico, nem se pode dizer que ela se encontra no terreno da teoria linguística enquanto paradigma vigente, pois pode ser considerada como um desenvolvimento contemporâneo da Sociologia da Linguagem, da Etnografia da Comunicação e da própria Sociolinguística do tipo variacionista da qual Labov (1966, 1972) é o principal representante. (LEITE, J., 2011, p. 34).

O autor cita a contribuição de teóricos como Goffman sobre a interação social, Garfinkel com a Etnometodologia, as noções de contexto e competência comunicativa de Hymes, mas cita Gumperz como sendo quem desenvolveu e definiu o tipo particular de sociolinguística que é reconhecido atualmente como um paradigma distinto. Ainda conforme Leite, J. (2011), a sociolinguística de Gumperz (2013) postula que a sala de aula/atividades é constituída por meio das convenções instrucionais tendo as pistas de contextualização como importante ferramenta analítica usada para compreender o que os participantes de uma conversação usam para marcar suas interações comunicativas e produzir e interpretar significados.

Aliada à Sociolinguística Interacional está a Análise do Discurso que, segundo Castanheira (2010), oferece uma perspectiva complementar para compreender o uso da linguagem como processo interacional e como prática social. Para a autora, “a abordagem sociolinguística interacional torna possível o estudo da língua *na* sala de aula e da língua *da* sala de aula [...]” (CASTANHEIRA, 2010, p. 67, destaque da autora).

Fairclough (2001), procurando desenvolver uma abordagem de análise linguística que possa ser adequada tanto teórica quanto metodologicamente viável na prática, afirma que os discursos

[...] não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades-chave (sejam elas a ‘doença mental’, a ‘cidadania’ ou o ‘letramento’) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais [...], e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise do discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

O propósito de Fairclough (2001) foi reunir a análise linguística e a teoria social centrada numa combinação desse sentido mais socioteórico de discurso com o sentido de texto e interação na análise do discurso orientada linguisticamente. No bojo dessa discussão, Gomes, M., Dias e Vargas (2017) afirmam que as salas de aula são espaços institucionais nos quais “se produzem gêneros de discursos específicos” tal como os concebidos por Bakhtin/Volóchinov (2018). Aprofundaremos esta questão mais adiante.

Gomes, M., Dias e Vargas (2017, p. 123), ao discutirem as possíveis associações entre análise do discurso e sociolinguística, destacam os conceitos de modelos culturais “constituídos pelos membros participantes das salas de aula e de outros espaços sociais, próprios da antropologia cognitiva”, como as salas de atividade do berçário da EMEI Tupi. Para as autoras, são esses modelos culturais que nos possibilitam analisar as salas de atividades como culturas.

Segundo Green, Dixon e Zaharlic (2005), a Etnografia não é compreendida como um conjunto de técnicas lineares de coleta de dados e inserção ao campo de pesquisa. Para tais autores, trata-se de uma lógica de investigação que apresenta os seguintes princípios-chave: “[...] *Etnografia como o estudo de práticas culturais; Etnografia como início de uma perspectiva contrastiva; e Etnografia como início de uma perspectiva holística*” (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p. 27, destaque das autoras). Nessa perspectiva, a Etnografia em Educação é um processo dinâmico que envolve uma abordagem iterativo-responsiva de pesquisa. A produção de material empírico, com base na perspectiva dos participantes da pesquisa (perspectiva êmica), por meio do diálogo é um dos pilares dessa abordagem.

Para Green, Dixon e Zaharlic (2005), o pesquisador deve adotar uma perspectiva êmica e ética. Concordamos com as autoras e, assim, nesta pesquisa também adotamos essa perspectiva, ou seja, falamos *com e a partir* das culturas e dos discursos que professoras, bebês e crianças pequenas construíram nas salas de aula, no sentido de se ter respeito profundo pelas significações de suas culturas. Portanto, faz-se necessário um olhar atento para o que os membros de um determinado grupo fazem uns para os outros, através dos tempos e eventos e, como indica Gomes, M. (2020), procurar compreender as culturas das salas de atividades.

A palavra-chave é cultura. O termo demanda um esforço considerável dada sua complexidade e diversidade. Green, Dixon e Zaharlic (2005) destacam os princípios chave que dão base à etnografia como uma lógica de investigação, isto é, etnografia como um estudo de práticas culturais, como início de uma perspectiva contrastiva, e etnografia como início de uma perspectiva holística. Para as autoras, a Etnografia como estudo da cultura é “[...] uma

abordagem conduzida teoricamente, envolvendo uma perspectiva contrastiva, por meio da qual fenômenos ou práticas culturais são estudados” (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p. 28).

Ao discutir “o que conta como uma *verdadeira* etnografia?”, Agar (2006a), em primeiro lugar, resume alguns dos debates clássicos, observando que ambos os lados são na verdade exemplos de etnografia aceitável. Em seguida, uma versão diferente da questão é formulada para lidar com o fato de que mais de uma etnografia é possível, mas nem todas são aceitáveis. Agar (2006a) finaliza apresentando dois argumentos para pensar a etnografia: O primeiro é a lógica abdutiva, iterativa e recursiva. A segunda é uma preocupação com questões de significado e contexto para permitir a tradução entre pontos de vista, embora, segundo o autor, a questão suscite problemas de expansibilidade e integração infinitas na experiência vivida da prática etnográfica.

Para Agar (2006a), a Etnografia é uma lógica em vez de um método específico ou qualquer unidade particular de estudo. Nas palavras do autor, “a etnografia nomeia uma *epistemologia* - uma forma de saber e um tipo de conhecimento resultante - ao invés de uma receita ou um foco particular” (AGAR, 2006a, p. 7, destaque do autor)⁶³. Seguindo esse raciocínio, o autor comenta os paradigmas dedutivo e indutivo e defende que o conhecimento tradicional claramente não funciona. A lógica abdutiva de Charles Peirce formaliza essa parte crítica de qualquer trajetória etnográfica (AGAR, 2006a). Sobre a lógica abdutiva, Agar (2006a, p. 7) apresenta a citação de Peirce: “O fato surpreendente, F, é observado. Se H fosse verdade, F seria normal. Portanto, há razão para suspeitar que H seja verdadeiro”. Na análise do autor, esse “fato surpreendente F” ecoa o que chama de “pontos relevantes” (*Rich points*). Os pontos relevantes são a matéria-prima da pesquisa etnográfica. A esse respeito, o autor comenta que os Pontos Relevantes,

Eles vão desde a surpresa incompreensível até o desvio das expectativas e falhas em um conjunto de dados agregado. Como Peirce teria defendido, o propósito da etnografia é ir ao mundo, encontrar e vivenciar pontos relevantes, e então levá-los a sério como um sinal de diferença entre o que você sabe e o que você precisa aprender para entender e explicar o que acabou de acontecer. Diz-se que as pessoas são criaturas de hábitos e buscam certezas. A abdução os transforma no oposto. (AGAR, 2006a, p. 8, tradução nossa)⁶⁴.

⁶³ Original em inglês: “Ethnography names na *epistemology* – a way of knowing and a kind of knowledge that results – rather than a recipe or a particular focus” (AGAR, 2006a, p. 7, destaque do autor).

⁶⁴ Original em inglês: “As Peirce would have advocated, the purpose of ethnography is to go forth into the world, find and experience rich points, and then take them seriously as a signal of a difference between what you know and what you need to learn to understand and explain what just happened. People are said to be creatures of habit and seekers of certainty. Abduction turns them into the opposite” (AGAR, 2006a, p. 8).

De acordo com Agar (2006a) qualquer trajetória no espaço etnográfico será movida pelo combustível da abdução. Ainda de acordo com o autor, a etnografia é sobre um encontro com diferentes pontos de vistas, não um compromisso de permanecer com apenas o seu ponto de vista custe o que custar. A reflexão a que Agar (2006a; 2006b) nos leva é a de que as pessoas fazem coisas em situações que nem sempre entendemos. O autor chama esses momentos de Pontos Relevantes. Tais momentos de incompreensão e expectativas são o combustível que move a pesquisa etnográfica.

Em palestra proferida sobre o conceito de cultura e suas implicações para a pesquisa etnográfica, Agar (2006b) explora as dificuldades para usar o conceito na pesquisa contemporânea, com particular referência à sua natureza relacional, à sua parcialidade e aos vários problemas que a etnografia agora aborda. No final das contas, o autor afirma que o conceito pode ter sobrevivido ao seu uso técnico, mesmo com o aumento do uso popular. Agar (2006a; 2006b; 2019) sistematiza uma discussão sobre a língua e a cultura como as fundações da emergência dos seres humanos e o que chama de contornos dessa falsa dicotomia entre ambos. Agar (2019) argumenta que tentou resolver essa questão quando, na década de 1960, propôs o neologismo *Linguaculture* que traduzimos livremente como *Linguagemcultura*. Assim, o autor descreve a pesquisa etnográfica como o equivalente a aprender uma segunda *Linguagemcultura*:

Linguagemcultura é um conceito que desenvolvi em um livro chamado *Language Shock* (1995) para lembrar aos leitores que, na verdade, usar uma língua envolve todos os tipos de conhecimento prévio e informações locais, além de gramática e vocabulário. Etnografia, então, foi definida como um encontro entre duas línguas, abreviadas LC1 para a Linguagemcultura nativa do etnógrafo e do público, e LC2 para a Linguagemcultura do grupo estudado. (AGAR, 2006b, p. 2, destaques do autor, tradução nossa)⁶⁵.

Assim, para o autor, a linguagem é como é usada por seus falantes e ouvintes – linguagens em uso – não como sua gramática é formalmente descrita pelos linguistas. Língua e cultura passaram a fazer parte do mesmo fenômeno. Agar (2019) defende que não se trata de estudar os dois fenômenos separados e depois uni-los buscando a relação entre eles, mas estudá-los ao mesmo tempo. Agar (2006b) argumenta que a aprendizagem da LC2, como a etnografia, é impulsionada por Pontos Relevantes que, segundo o autor, “são aquelas surpresas, aquelas

⁶⁵ Original em inglês: “Linguaculture is a concept that I developed in a book called *Language Shock* (1995) to remind readers that actually using a language involves all manner of background knowledge and local information in addition to grammar and vocabulary, Ethnography, then, was defined as an encounter between two languacultures, abbreviated LC1 for the native Linguaculture of the ethnographer and the audience, and LC2 for the Linguaculture of the studied group” (AGAR, 2006b, p. 2, destaques do autor).

saídas das expectativas de um estranho que sinalizam uma diferença entre LC1 e LC2 e dão direção ao aprendizado subsequente” (AGAR, 2006b, p. 2, tradução nossa)⁶⁶.

Uma das questões colocadas por esse autor sinaliza para o lugar da cultura na *Languaculture*. Para discutir esse ponto, ele argumenta que precisamos de uma estrutura que mostre onde a cultura está na linguagem e onde a linguagem está na cultura para entender o que *Linguagemcultura* deve significar. A linguagem é permeada de cultura e a cultura é construída por meio da linguagem em uso pelo grupo social (AGAR, 2019).

Segundo defende Agar (2006b), sempre que ouvimos o termo cultura, precisamos perguntar de quem e para quem. Cultura, como usada por Agar (2006a; 2006b), não é propriedade de nenhum grupo. Ao contrário, é uma relação entre pelo menos dois deles, e a relação irá variar dependendo dos dois grupos em questão. Isso implica pensar que a cultura não é apenas relacional, mas parcial. Assim, o autor defende que não podemos dizer cultura no singular quando nos referimos a uma pessoa ou situação particular, mas no plural, *culturas*.

Tomando a discussão de Agar (2006b; 2019) sobre cultura e etnografia, podemos compreender que as salas de aula de uma escola, as salas de atividade do berçário são culturas. A esse respeito Castanheira, Green e Dixon (2007) afirmam que

[...] uma determinada turma é, nessa perspectiva, compreendida como uma cultura na qual seus membros constroem formas de agir, interagir, perceber e interpretar o que está ocorrendo, e avaliar o que está ocorrendo ou sendo produzido pelo e no grupo. (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 33).

Putney *et al.* (1998), ao comentarem pesquisas de base vigotskiana sobre as salas de aula como comunidades de práticas construídas por professores e alunos, argumentam que as pesquisas baseadas em perspectivas etnográficas e sociolinguísticas tem como foco a sala de aula como culturas. Para as autoras, apesar de tais perspectivas adotarem diferentes raízes disciplinares e teóricas, elas compartilham como conjunto de objetivos sobrepostos, “[...] identificar maneiras pelas quais os alunos e outros aprendem com, e por meio das interações entre os membros em comunidades específicas; e entender como as práticas da comunidade moldam e são moldadas pelo que os membros aprendem ao longo do tempo” (PUTNEY *et al.*, 1998, p. 2, tradução nossa)⁶⁷. Compreender a sala do berçário e as salas de atividades da EMEI Tupi como culturas implica, então, dar atenção para o que acontece ali, o que os membros do

⁶⁶ Original em inglês: “Rich points are those surprises, those departures from an outsider’s expectations that signal a difference between LC1 and LC2 and give Direction to subsequent learning” (AGAR, 2006b, p. 2).

⁶⁷ Original em inglês: “[...] to identify ways in which students and others learn with, and through, the interactions among members in particular communities; and to understand how community practices shape and are shaped by what members learn in and across time” (PUTNEY *et al.*, 1998, p. 2).

grupo fazem uns com os outros através dos eventos e do tempo, dia a dia, ano a ano. Estudar um grupo **como uma cultura** é se indagar sobre suas práticas e o que elas possibilitam aos seus membros. Cultura é algo de grupo e não é de detenção de um único indivíduo (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005).

Assim, concordamos com Gomes, M., Dias e Vargas (2017) quando afirmam que a combinação da antropologia cognitiva com a sociolinguística interacional e a análise do discurso são pressupostos teórico-metodológicos potentes de que a Etnografia em Educação lança mão para compreender as linguagens em uso como processos constitutivos dos sujeitos e das culturas das salas de atividades.

Ao discutir os princípios da Etnografia e as perspectivas ética e êmica de pesquisa, Bloome (2012) afirma que:

Com base na antropologia cultural, social e psicológica, a etnografia busca uma descrição holística e cultural das múltiplas dimensões, aspectos, domínios, instituições, atividades, práticas e configurações de um grupo social. Busca entender o que está acontecendo, o que significa e seu significado para o grupo social a partir de uma perspectiva *êmica* (nativo, de dentro) ao invés de uma perspectiva *ética* (externa, de fora). (BLOOME, 2012, p. 9, destaques do autor)⁶⁸.

É necessária uma distinção entre etnografia da sala de aula e métodos qualitativos de pesquisa. Segundo Bloome (2012), a categoria “métodos qualitativos” se refere a um amplo leque de técnicas de pesquisas que possibilitam ao pesquisador a concentração na “[...] qualidade da experiência humana, incluindo interações, pensamentos, emoções, imaginação, visão, etc. de um indivíduo ou grupo dentro dos contextos em que as experiências ocorrem” (BLOOME, 2012, p. 9, tradução nossa)⁶⁹. A distinção entre etnografia na educação e os métodos qualitativos é apresentada pelo autor enfatizando que a primeira não se reduz a um conjunto de métodos, mas se baseia em um conjunto de princípios epistemológicos que tomam por base também a antropologia, a sociolinguística, a sociologia e suas preocupações com a cultura dos grupos sociais sempre buscando uma perspectiva êmica (BLOOME, 2012).

Bloome (2012) enfatiza ainda que é importante fazer a distinção entre *etnografia* e *etnográfico*. Para o autor, dizer que uma pesquisa tem caráter “etnográfico” se refere ao uso de princípios teóricos e lógicas de investigação derivados da etnografia. Contudo, ao nos

⁶⁸ Original em inglês: “Grounded in cultural, social, and psychological anthropology, ethnography seeks a holistic, cultural description of the multiple dimensions, aspects, domains, institutions, activities, practices, and settings of a social group. It seeks to understand what is happening, what it means, and its significance to the social group from an *emic* (native, insider) perspective rather than from an *etic* (external, outsider) perspective”. (BLOOME, 2012, p. 9).

⁶⁹ Original em inglês: “[...] to focus on the quality of human experience including interactions, thinking, emoticons, imaginations, view etc. of an individual or group within the contexts in which the experiences occurs”. (BLOOME, 2012, p. 9).

referirmos a uma etnografia, no caso específico, da sala de aula, o que está em jogo não é apenas buscar entender o que está acontecendo ali, mas também “[...] como as interações das pessoas na sala de aula refletem e refratam os múltiplos contextos sociais e históricos nos quais estão inseridas [...]” (BLOOME, 2012, p. 11, tradução nossa)⁷⁰.

Uma distinção similar precisa ser feita entre perspectiva etnográfica e uso de ferramentas etnográficas. Bloome (2012) argumenta que fazer uso de ferramentas etnográficas como a observação participante, anotações em caderno de campo, entrevistas semiestruturadas, a coleta de artefatos e outras técnicas associadas à etnografia não implica necessariamente em fazer etnografia. Para o autor, o que está em jogo não é apenas o uso de ferramentas metodológicas, mas sim “[...] se o conceito e a prática da etnografia de sala de aula estão inseridos no debate entre pesquisa educacional qualitativa e quantitativa” (BLOOME, 2012, p. 11, tradução nossa)⁷¹. Na mesma linha de pensamento, Oliveira, A. (2013) procura trazer uma reflexão sobre a utilização da Etnografia na pesquisa educacional no contexto brasileiro. De forma específica, o autor busca apontar algumas pistas na utilização, indicando também algumas armadilhas postas. Para o autor, pensar a Etnografia no campo da educação implica pensar a produção do conhecimento antropológico na educação.

A compreensão a que chegamos, a partir das colocações de Bloome (2012), Oliveira, A. (2013), Gomes, M., Dias e Vargas (2017), é a de que é preciso pensar a Etnografia em Educação, considerando a indissociabilidade entre teoria e método. Assim, consideramos que a Etnografia em Educação é uma teoria e não uma coleção de instrumentos de pesquisas. Seguindo as colocações de Green, Dixon e Zaharlic (2005) e Gomes, M., Dias e Vargas (2017) tomar a Etnografia em Educação como uma lógica de investigação implica pensar a etnografia como estudo de práticas culturais, como início de uma perspectiva contrastiva e holística, as quais demandam um processo não linear de pesquisa, mas um processo dinâmico que envolve uma abordagem iterativa-responsiva.

⁷⁰ Original em inglês: “[...] how the interactions of the people in the classroom both reflect and refract the multiple social and historical contexts in which they are embedded [...]”. (BLOOME, 2012, p. 11).

⁷¹ Original em inglês: “[...] but rather whether the concept and practice of classroom ethnography is embedded within the debate between qualitative and quantitative educational research” (BLOOME, 2012, p. 11).

2.6 UMA ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA) parte do pressuposto de que as relações entre teoria e método devem ser analisadas dialeticamente (GOMES, M; ARAÚJO, D., 2019). É assim que consideramos que o método orienta o modo como pensar e construir uma lógica de investigação juntamente com a teoria, perspectiva esta que alinha os pressupostos da Teoria Histórico-cultural aos da Etnografia em Educação.

A dialética entre teoria e método é ponto fundamental na obra de Vigotski, para quem “método é ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação e tem de ser adequar ao objeto de estudo” (VYGOTSKI, 1995b, p. 47). Gomes, M. e Araújo, D. (2019), pesquisadoras do GEPSA, orientam que, no contexto de produção do referido grupo e nas produções científicas e acadêmicas, as escritas não se fragmentem em dois capítulos – um para teoria e outro para método. É por isso que, nesta tese, apresentamos uma mesma seção que aborda os pressupostos teórico-metodológicos que nos ajudaram a construir uma lógica de investigação (GOMES, M.; ARAÚJO, D., 2019) em nossas pesquisas.

Conforme já adiantado, a lógica de investigação que procuramos adotar está fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural e da Etnografia em Educação. Assim como Gomes, M., Dias e Vargas (2017), consideramos que as referidas abordagens são coerentes, uma vez que, ao propor o método da unidade de Vigotski (2004), há de se considerar a unidade entre afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso e, desse modo, procurar superar a dicotomia entre eles, admitir as contradições internas dessa unidade de análise ao se estudar os sentidos e significados dos letramentos para os bebês. No contexto do GEPSA, a mudança de nome de “Etnografia Interacional” para “Etnografia em Educação” aconteceu em 2017, como advoga Gomes, M. (2020) argumentando que a mudança não representa apenas uma nova escolha de termos, mas se pauta na compreensão como educadores, professores, estudantes de pós-graduação na área da educação,

[...] realizamos etnografia em educação e, por isto, temos de ter como centro o conceito de cultura, as perspectivas holísticas, abduktiva, interpretativa e contrastiva como fundamentais em nossas descrições e análises das práticas culturais das escolas e salas de aula ou salas de atividades de bebês. (GOMES, M., 2020, p. 109).

Para Gomes, M., Dias e Vargas (2017), a Etnografia em Educação se preocupa

[...] tanto com os aspectos coletivos quanto individuais da/na sala de aula, buscando compreender dinâmica e historicamente as relações entre o individual e o social na construção de oportunidades de aprendizagem para todos. (GOMES, M.; DIAS; VARGAS, 2017, p. 121).

Entretanto, é preciso pontuar que a Teoria Histórico-cultural não se limita à análise dos processos de aprendizagem, ela também analisa a unidade instrução-desenvolvimento nas salas de aulas e salas de atividades da Educação Infantil.

As mesmas autoras afirmam, ao relacionar a Teoria Histórico-Cultural com a Etnografia em Educação, que Vigotski não aprofundou em sua obra o conceito de cultura. Muito possivelmente devido sua morte prematura. Todavia, a Etnografia em Educação aborda a aprendizagem como situada, contextualizada, e relaciona a aprendizagem ao desenvolvimento como se faz nas traduções tradicionais da obra de Vigotski.

Ao propor uma articulação entre as duas abordagens, Gomes, M., Dias e Gregório (2011) consideram que tanto a Etnografia em Educação quanto Teoria Histórico-Cultural partem do princípio de que “[...] o desenvolvimento individual é construído por meio do desenvolvimento coletivo. Cada um dá um sentido próprio para aquilo que foi ensinado ao grupo cultural ao qual pertence” (GOMES, M.; DIAS; GREGÓRIO, 2011, p. 12) e, portanto, uma abordagem complementa e interroga a outra (GOMES, M., 2020).

Putney *et al.* (1998) também defendem a combinação dessas duas perspectivas que consideram mutuamente informativas para “[...] criar um novo potencial expressivo para o estudo da aprendizagem como um processo social, que fornece uma base para o exame da natureza dialógica e construída da relação individual-coletivo” (PUTNEY *et al.*, 1998, p. 3, tradução nossa)⁷².

As implicações da combinação das duas abordagens também têm influência na forma como o pesquisador se coloca e é colocado no *locus* de pesquisa. Para Gomes, M., Dias e Gregório (2011), ao se adotar as duas abordagens, o pesquisador aprende e apreende os significados culturais dos grupos investigados. O pesquisador constrói e reconstrói o conhecimento sobre a comunidade pesquisada, “assim também ocorre com o desenvolvimento infantil e do adulto. A criança quando nasce aprende sobre a sua cultura através do contato que estabelece com os outros” (GOMES, M.; DIAS; GREGÓRIO, 2011, p. 12).

⁷² Original em inglês: “[...] creates a new expressive potential for the study of learning as a social process, on that provides a basis for examining the dialogic and constructed nature of individual-collective relationship” (PUTNEY *et al.*, 1998, p. 3).

Outro aspecto comum às duas abordagens diz respeito à análise holística da realidade da sala de aula e da sala de atividades. A análise holística implica pensar que esses espaços devem ser vistos como um todo integrado que vai muito além da soma de suas partes como defende Vigotski em seu método da unidade (GOMES, M.; DIAS; GREGÓRIO, 2011; GOMES, M.; DIAS; VARGAS, 2017, GOMES, M., 2020).

O conceito de cultura está presente nas duas abordagens, embora não tenha sido aprofundado por Vigotski. Sobre esse aspecto, Gomes, M., Dias e Gregório (2011) apresentam o ponto de vista do autor segundo Cole e Gajdamaschko (2007). Cole e Gajdamaschko (2007) argumentam que as ideias de Vigotski sobre cultura são de especial interesse, porque ele atribuiu um papel essencial à cultura nos processos psicológicos humanos. No entanto, qualquer tentativa de fornecer um relato adequado de suas concepções sobre a cultura se apresenta como uma difícil tarefa, uma vez que, segundo os autores, o termo “cultura” está praticamente ausente dos índices de suas obras publicadas. Ao fazer uma análise aprofundada nos textos de Vigotski, os autores encontram três distintas formas em que a cultura aparece. O primeiro como produto e processo de criação nos textos de *Psicologia da Arte e Pensamento e Palavra*; segundo, para entender o funcionamento das funções psicológicas superiores, “[...] cultura aparece de duas formas: como “histórico-cultural” e “desenvolvimento cultural” (GOMES, M.; DIAS; GREGÓRIO, 2011, p. 5). E terceiro, o termo aparece como “povo cultural”, em contraposição a “povo primitivo”.

Sobre o conceito de cultura para a Etnografia, segundo Spradley (1980), o essencial da Etnografia é a sua preocupação em compreender os significados que as pessoas produzem sobre as ações e eventos de que participam. Em suma, de acordo com Spradley (1980), a Etnografia implica uma teoria da cultura. Compreendemos que a cultura constitui nosso modo de agir, falar, pensar por meio das linguagens em uso, por meio do discurso. Nós sentimos, vivemos cultura e constituímos as linguagens em uso e elas nos constituem. Conforme vimos com Agar (2006a; 2006b), as linguagens são carregadas de Pontos Relevantes (*Rich points*), uma vez que carrega a maior parte do rico e complexo trabalho simbólico no qual as pessoas se envolvem. Consideramos como linguagem em uso não um sistema fechado, divorciado da cultura, mas algo que constitui nossa cognição/afetos e remete aos sentidos e significados, mais do que a um sistema linguístico. Dessa forma, consideramos essa discussão fundamental para compreender como as crianças se apropriam de eventos de letramento e dão a eles sentidos e significados.

Com base nesses argumentos, consideramos, assim como Gomes, M., Dias e Vargas (2017), Putney *et al.* (1998), que é possível articular as duas perspectivas. E assim como Gomes, M., Dias e Gregório (2011), defendemos um posicionamento teórico-metodológico que

considere uma perspectiva analítica, crítica, contrastiva e interpretativa orientado pela Teoria Histórico-cultural e pela Etnografia em Educação.

2.6.1 Síntese das duas abordagens: Construto teórico-metodológico – [afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso] (ACCL)

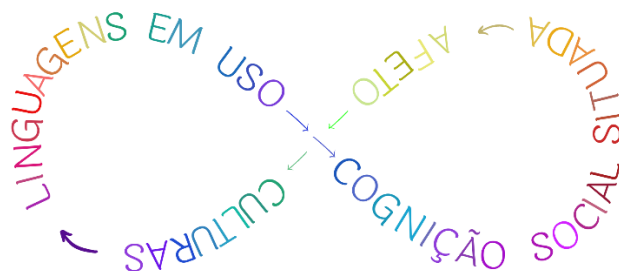
Como membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia histórico-cultural na sala de aula, tivemos a oportunidade de aprofundar os estudos da teoria de Vigotski e da Etnografia em Educação. O referido grupo defende que, para estudar o desenvolvimento cultural dos bebês, das crianças etc., precisamos passar necessariamente, como afirma Gomes, M. (2020), pela unidade dialética *afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso* (ACCL). Esse constructo teórico, defendido por Gomes, M. (2020, p. 83), considera que linguagens em uso envolvem “[...] fala, linguagem escrita, linguagem corporal – gestos, mímicas, expressões faciais, o corpo todo, enfim, linguagem em uso”. De acordo com a mesma autora, a base para tal entendimento seriam os afetos e estes seriam a essência do que nos constitui humanos e deles seriam derivadas nossa cognição – que é socialmente situada – que se produz como culturas pela mediação semiótica, pelas linguagens em uso em situações sociais de desenvolvimento (GOMES, M.; NEVES, 2021, p.12).

Gomes, M. (2020) atesta que, no contexto de produção das pesquisas do GEPSA, tomando como alicerce a teoria de Vigotski, a cognição “é um processo histórico e cultural intimamente associado às emoções [...]” (GOMES, M., 2020, p. 83), o que significa dizer que o conceito de cognição social situada parte do pressuposto de que desenvolvemos nossa cognição por meio das linguagens em uso (fala, escrita, gestos, etc.) inseridas na cultura. Tal compreensão torna visível a relação entre cultura, linguagem e cognição social que atravessam as atividades humanas e como o humano produz sentidos e significados por meio do discurso. Isso nos autoriza dizer que os bebês e as crianças bem pequenas também produzem discursos, pois seus corpos, seus gestos e movimentos nos dão indícios de que eles falam, sentem, pensam, brincam e, portanto, produzem sentidos e significados para o mundo que os rodeiam.

A unidade de análise ACCL foi apresentada pela primeira vez por Gomes, M. (2020) como construto teórico que representa a síntese entre as abordagens da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. O Memorial Descritivo para promoção de professora Titular de Gomes, M. (2020) inaugura a discussão que, segundo a autora, já vinha sendo gestada no GEPSA como grupo. Posteriormente, a discussão é ampliada por Gomes, M. e Neves (2021) tendo por pano de fundo a pesquisa longitudinal *Infância e Escolarização*. A Figura 2 apresenta

uma representação dessa unidade pensada no interior das discussões coletivas e que procura evidenciar a “indissociabilidade das dimensões que compõe a unidade ACCL” (GOMES, M.; NEVES, 2021, p. 8).

Figura 2 - Representação da Unidade de Análise ACCL



Fonte: Elaborado por Aliene Araújo Villaça, adaptado de Gomes, M. e Neves (2021).

Tomamos emprestadas as palavras de Gomes, M. (2020, p. 83) para afirmar que “de acordo com isso, partimos do pressuposto de que a unidade afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso é constituída por atividades humanas que possibilitam o desenvolvimento das pessoas concretas, particulares, de carne e osso”. Para Gomes, M. e Neves (2021), essa unidade de análise possibilita a compreensão dos bebês e crianças pequenas em sua totalidade e singularidade ancoradas nos pressupostos da teoria de Vigotski. Por conseguinte, somente tendo por base a lógica dialética que admite contradições “[...] entre a objetivação e apropriação individual das culturas é que essa unidade de análise pôde ser pensada e colocada em prática em nossas pesquisas” (GOMES, M.; NEVES, 2021, p. 1).

No contexto da pesquisa longitudinal e etnográfica *Infância e Escolarização*, em que 12 bebês foram acompanhados desde o primeiro dia na creche (2017-2022)⁷³, a construção de uma síntese de análise e interpretação do desenvolvimento cultural, segundo as autoras, é incontornável para a compreensão dos bebês em sua totalidade e singularidade. Tal unidade, conforme defendem as autoras, deve ser tomada como dimensões indissociáveis tendo as emoções como ponto de partida do desenvolvimento cultural dos bebês e crianças pequenas.

⁷³ O programa de pesquisa longitudinal *Infância e Escolarização* foi coordenado pelas professoras Vanessa Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes e teve como objetivo acompanhar uma turma de 12 bebês desde o primeiro dia de aula na creche até o final da Educação Infantil. As observações participantes foram interrompidas em março de 2020 devido à pandemia da Covid – 19. O programa de pesquisa conta, entretanto, com vasto banco de dados que inclui notas de campo coletiva e individuais das pesquisadoras, fotografias, artefatos e mais de 500 horas de filmagens. Para esta pesquisa, trabalhamos com o material empírico construído entre 2017 a 2019. Maiores detalhes serão apresentados no Capítulo III desta tese.

Em vista disso, é importante frisar que os elementos que compõem essa unidade de análise não são considerados isoladamente, mas como unidade indivisível. Da mesma forma que Espinosa (1991), citado por Gomes, M. e Neves (2021, p. 9), considerava que somos uma unidade de um complexo corporal no qual “corpo e a alma humanos” estão em ligação. Portanto, o desenvolvimento cultural dos bebês na EMEI Tupi deve ser considerado também por meio das afecções dos corpos, ou seja, das emoções, desejos, recusas, imaginação, vontade que nos mobilizam em direção ao outro. Partindo do que afirmam as autoras, podemos fazer um paralelo com o que diz Vigotski (2000b) quando afirma que o desenvolvimento cultural é compreendido como drama.

A unidade *afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL) para se compreender a sala de aula tem sido uma tese defendida pelo GEPSA e por Gomes, M. (2020). Consideramos que essa unidade dialética tem potencial para nos ajudar a compreender os letramentos como atividades humanas no contexto de uma escola de Educação Infantil, haja vista que essa unidade de análise poderá nortear a menor unidade de análise desta pesquisa – *Vivências/Letramentos*.

2.6.2 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Temos consciência de que, ao pretendermos tratar sobre o tema dos letramentos no contexto da Educação Infantil, com base na Teoria histórico-cultural e na Etnografia em Educação, escolhemos um posicionamento teórico-metodológico que também é ético e político. Para nós, adotarmos tal posicionamento, significa compreendermos o processo de desenvolvimento cultural humano como historicamente engendrado. Assim como Gomes, M., Dias e Vargas (2017, p. 114), pensamos que a Teoria histórico-cultural aliada à Etnografia em Educação é capaz de fornecer instrumentos e procedimentos que nos auxilie a olhar para o material empírico, a partir da “[...] perspectiva holística de análise (método da unidade), aprendizagem e linguagem”.

Compreender como os bebês e crianças pequenas se apropriam de eventos de letramentos no contexto de uma Escola de Educação Infantil, adotando tais pressupostos teórico-metodológicos, exigiu a escolha de instrumentos de pesquisa específicos, tais como a observação participante (SPRADLEY, 1980); a videogravação e o registro em diário de campo (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995); o procedimento de Análise do Discurso; e transcrições do material empírico em Mapas de Eventos e Sequências Discursivas.

Segundo Castanheira (2010, p. 79), “evento” se define como “o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes”. De modo semelhante, para Neves *et al.* (2018, p. 4, tradução nossa)⁷⁴, um evento é “identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade”.

Adotando a mesma linha de pensamento, Gomes, M., Dias e Vargas (2017, p. 131) afirmam que, nas pesquisas que se filiam à abordagem da Etnografia em Educação, os eventos “referem-se a uma série de atividades de ensino-aprendizagem inter-relacionadas, mas diversas, usualmente organizadas em torno de um tema ou tópico específico”. As autoras acrescentam ainda que, em tal abordagem teórico-metodológica, o evento deve ser analisado, levando-se em consideração o que aconteceu antes e depois dele. Desse modo, o pesquisador poderá ter em conta o todo da sala de atividades e do sistema educacional que a sustenta.

Para proceder à análise dos eventos, segundo autores como Gomes, M., Dias e Vargas (2018), Castanheira (2010), Neves (2015) Araújo, D. (2017) e outros, produzimos Mapas de Eventos e transcrevemos as Sequências Discursivas. Nas palavras de Gomes, M., Dias e Vargas (2017, p. 125), tais ferramentas permitem-nos “[...] mostrar o tempo gasto em sala de aula e as fases das atividades, da sala toda e dos pequenos grupos, numa perspectiva de analisar as relações entre todo-parte”. Além disso, os Mapas de Eventos “são construídos analisando-se o discurso e as ações dos membros de um grupo num lugar e tempo específicos” (CASTANHEIRA, 2010, p. 79).

A representação do material empírico por meio de tais mapas permite que as atividades desenvolvidas em sala de atividades sejam descritas de forma contextualizada, evitando-se, assim, que a análise seja episódica. Para Araújo, D. (2017), a elaboração dos mapas apresenta a possibilidade de fornecer uma compreensão mais ampla do evento em si, considerando que cada evento tem uma história. Por meio deles, podem ser registradas informações relativas à movimentação na sala (quem chega, quem sai, quem se levanta, a posição em que as crianças e professora estão etc.), a organização física do espaço (posição das cadeiras e mesas, armários, brinquedos, livros e demais artefatos presentes em uma sala de atividades da Educação Infantil), assim como outras informações que podem ajudar a compreender a dinâmica da turma e os

⁷⁴ Original em inglês: “It is interpreted through an in-depth analysis of who is doing what, when, where, with whom, with what purposes and with what consequences, always looking for its history and links with other events” (NEVES et al, 2018, p. 4).

demais eventos do espaço investigado (ARAÚJO, D., 2017). É importante destacarmos que a elaboração e a apresentação dos Mapas de Evento devem conter o registro do tempo gasto com cada evento, uma vez que, de acordo com Araújo, D. (2017), a informação sobre essa duração temporal pode ser uma fonte de pistas sobre o sentido e o significado que os eventos analisados têm para as pessoas envolvidas.

Gomes, M., Dias e Vargas (2017) sinalizam que a elaboração dos Mapas de Eventos é fundamental para que se possa identificar as muitas sequências discursivas que podem explicitar os processos que o pesquisador intenta analisar. Para as autoras, as sequências discursivas são apresentadas em forma de unidades de mensagem (*Message Units*). Elas representam a unidade mínima codificada no sistema de mensagens produzido pelas e nas interações sociais.

A unidade de mensagem, portanto, é a menor unidade de significação conversacional produzida pelos falantes. Cada unidade de mensagem é definida em termos de sua origem, forma, propósito, nível de compreensão e das ligações entre elas. A fronteira de uma unidade de mensagem é linguisticamente marcada pelas pistas de contextualização. (GOMES, M.; DIAS; VARGAS, 2017, p. 125).

A ideia das unidades de mensagem traz o cerne do pensamento de Gumperz (2013) sobre as convenções de contextualização, ou seja, pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor. São pistas linguísticas, paralinguísticas e/ou prosódicas, constituídas de vários (sub)sistemas de sinais culturalmente estabelecidos. Também ocorrem pistas não-verbais, tais como o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença de gestos, etc.

Portanto, ao adotarmos essa perspectiva para a análise do material empírico da pesquisa, devemos considerar que a transcrição não pode ser vista como uma técnica neutra. As mesmas autoras advertem que, neste campo de pesquisa, “a transcrição é um ato político e um processo representacional”, uma vez que o que está representado na transcrição, seja a fala, o tempo, as ações não verbais, as relações entre falantes e ouvintes, a posição física, as múltiplas linguagens etc., os quais influenciam o alcance dos significados e das interpretações possíveis (GOMES, M.; DIAS; VARGAS, 2017, p. 126).

Como a nossa pesquisa acompanhou um grupo de 12 bebês, agora crianças pequenas da EMEI Tupi, que, em 2020, completaram três anos de idade, fez-se necessário o uso de múltiplas linguagens para captarmos os sentidos pessoais e os significados sociais dos letramentos

vivenciados nessa escola. Do mesmo modo, tivemos de analisar esses sentidos e os significados dos eventos de letramentos historicamente.

2.7. A ANÁLISE DO DISCURSO

Para o procedimento de análise do material empírico, optamos pela Análise do Discurso com base na teoria Translinguística de Bakhtin (2011) e do SBCDG (1992). Para Gomes, M., Dias e Vargas (2017), a combinação desse tipo de análise com abordagens etnográficas permite investigar como os processos educacionais e as práticas são construídos através do tempo pelos membros de um grupo. Assim, “desenvolver uma análise crítica do discurso constitui não só um modo como se age sobre o mundo e sobre as pessoas, mas também um modo de representação e significação do mundo, constituindo e construindo esse mundo em significado” (GOMES, M.; DIAS; VARGAS, 2017, p. 124).

Partindo dessa combinação entre Análise do Discurso e abordagem etnográfica, o contexto da sala de atividades pode ser percebido como espaço discursivo e cultural que produz gêneros de discursos diferentes e, ao mesmo tempo, específicos, “[...] em que o conhecimento da leitura e da escrita é construído entre os sujeitos e nas relações sujeito-objeto mediadas por outros sujeitos” (GOMES, M.; DIAS; VARGAS, 2017, p. 124). Sobre a Análise do Discurso aliada à Etnografia em Educação, Castanheira (2010) comenta que as investigações feitas a partir dessa perspectiva,

[...] focalizam a língua usada na sociedade e a sua relação com as mudanças social e cultural. Essa abordagem se inspira em teorias e métodos desenvolvidos no campo da Sociolinguística e de estudos sobre a linguagem de origem diversa [...] fundamentando-se também no pensamento político e social. (CASTANHEIRA, 2010, p. 48).

Para a autora, a partir de tal posicionamento, as pesquisas “[...] focalizam os efeitos sociais que diferentes tipos de discurso têm na construção e constituição de diferentes entidades sociais [...]” (CASTANHEIRA, 2010, p. 48). Isso posto, compreende-se que o papel do discurso é central na construção de sentidos e significados nas salas de atividades.

A análise do discurso, com base em Bakhtin (2011), em Volóchinov (2018) e em seu Círculo, fornece instrumentos que nos ajudam a compreender como, nas interações discursivas da sala de atividades da Educação Infantil, os sentidos e os significados dos eventos de letramentos são construídos e apropriados pelas crianças. Assim como Araújo, D. (2017),

consideramos que há conformidade entre a Análise do Discurso e nosso referencial teórico-metodológico – a Teoria Histórico-cultural e a Etnografia em Educação.

O círculo de Bakhtin, fundado em 1919, integrava filósofos, poetas, cientistas, críticos de arte e literatura, escritores e músicos que discutiam questões relevantes para as ciências sociais. De acordo com Pires (2002, p. 36), os trabalhos do Círculo foram “[...] norteados pela concepção de que a linguagem não deveria ser somente um objeto de estudo da ciência linguística, mas deveria ser vista como uma realidade definidora da própria condição humana”. Ainda segundo a autora, os trabalhos do Círculo foram fundamentais para compreender a produção da significação no “[...] funcionamento dos *discursos da vida cotidiana*, aqueles que se relacionam diretamente com a situação em que são produzidos, identificando-se neles, mais facilmente, a natureza social da linguagem” (PIRES, 2002, p. 36, destaque da autora). Silveira (1981) discute as proposições de Bakhtin e seu Círculo acerca dos problemas das relações entre linguagem e as condições sociais de sua produção. O texto utilizado pelo autor para fundamentar essa discussão é especificamente *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, assinado por Volóchinov (2018) nos anos de 1929-1930. Silveira (1981) destaca o valor histórico da obra citada pelo debate com as correntes linguísticas predominantes na época.

Bakhtin (2011) defendia a necessidade de uma teoria linguística da enunciação. A concepção de Bakhtin (2011) e seu Círculo sobre linguagem envolve a natureza ideológica do signo [palavra] a partir da interação entre interlocutores situados social e historicamente. Assim, a linguagem é concebida não como um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico e isolado, mas como o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Nossos discursos são um elo na cadeia discursiva, nossos enunciados não são isolados no mundo. A língua é viva e para o autor, “[...] passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Ainda nas palavras do autor,

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 296-297).

Ao analisar as correntes de estudo da língua(gem) de sua época, Bakhtin (2011) aponta falhas tanto ao objetivismo abstrato propagado por Saussure – que “[...] reduzia a linguagem a

um código neoclássico e racional de comunicação no qual a língua seria estável e imutável [...]” (TELES, 2019, p. 126) – quanto ao subjetivismo idealista fomentado por Humboldt e Vossler que viam a língua como uma mera expressão romântica do pensamento, “[...] sendo a fala individual (os monólogos) o núcleo da realidade linguística e a linguagem uma construção ininterrupta no tempo, sem qualquer dependência com interações verbais e sociais efetivas” (TELES, 2019, p. 126). Tanto uma quanto outra corrente, nos dizeres de Agar (2002) traçam um círculo em torno da língua que a enclausura.

Bakhtin (2011) não compactuava com nenhuma das correntes, pois as considerava como abordagens que negavam o caráter dialógico e sociológico da língua(gem) (TELES, 2019). Assim, para Bakhtin e seu Círculo, a língua(gem) é produto da interação humana e não é um sistema abstrato, imutável e homogêneo. Ao contrário, a língua é resultado de processo de interação verbal entre as pessoas, pois,

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p. 294-295).

Ou seja, a linguagem tem caráter dialógico. Assim, todas as enunciações são um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto.

Dialogismo se apresenta como um dos principais conceitos da obra de Bakhtin. Nas palavras de Fiorin (2011, p. 18), “essa noção funda não só a concepção bakhtiniana de linguagem como é constitutiva de sua antropologia filosófica”. Todos os enunciados se constituem a partir de outros, portanto, todo enunciado é dialógico que se constitui a partir de outro enunciado (FIORIN, 2011).

Outro conceito importante da obra de Bakhtin apropriado pela educação é o de *gêneros do discurso*. Segundo aponta Fiorin (2011), Bakhtin não desenvolveu uma teoria sobre o gênero considerando o produto, mas o processo de sua produção. Nas palavras do autor, “seu [de Bakhtin] ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas” (FIORIN, 2011, p. 52). O autor prossegue:

Os seres humanos agem em determinadas esferas da atividade, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. (FIORIN, 2011, p. 52).

Partindo dessa visão, na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso são, “[...] pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo” (FIORIN, 2011, p. 52). Nas palavras do próprio Bakhtin (2011, p. 262),

A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Ou seja, falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade.

Autores como Barbosa, M. (2011), Souza, S. (2012) e Eun (2018) chamam atenção para a maneira como as teorias de Vigotski e Bakhtin se relacionam ao discutir uma das questões que marcaram o início do século XX, a saber, a busca intelectual por uma característica humana distinta. A consciência era frequentemente discutida como essa característica única da humanidade. Vigotski e Bakhtin, com suas contribuições únicas, juntaram-se ao debate.

Para Eun (2018), tanto a vida pessoal quanto as tendências intelectuais dominantes de seu tempo contribuíram para o quadro teórico em desenvolvimento de cada um dos autores. Assim, o autor apresenta um esboço biográfico dos dois pensadores e discute pontos de correspondência na vida deles. O primeiro ponto diz respeito a aspectos do local de nascimento dos autores. Vigotski e Bakhtin nasceram e viveram em lugares caracterizados pela presença de vários idiomas e culturas. Em segundo lugar, ambos nasceram em famílias que valorizavam os desafios intelectuais, o que poderia explicar o interesse deles por diferentes tópicos envolvendo artes, literatura, teatro etc. Esse aspecto, para Eun (2018), pode ajudar a explicar a paixão que ambos os teóricos nutriam pelas humanidades abrangendo vários domínios, incluindo trabalhos de filosofia e filologia a críticas literárias e de teatro.

Barbosa, M. (2011), em diálogo com Bakhtin e Vigotski, ressalta a visão monista dos dois autores e argumenta que a linguagem não é uma entidade estranha ao corpo, mas é produzida nele e por ele, ao mesmo tempo em que o corpo e as emoções ganham materialidade na linguagem, nos acontecimentos enunciativos. Assim, a autora busca apontar os conceitos bakhtinianos de entonação, excedente de visão, apreciação e tom valorativo ao procurar tecer considerações acerca da relação constitutiva entre sujeito, linguagem e emoção. O diálogo entre Bakhtin e Vigotski não é novidade nas ciências humanas, a “[...] base comum entre o pensamento de Vigotski e Bakhtin, no que concerne a compreensão do social, da ideologia e da

cultura na constituição do sujeito e da linguagem, está hoje mais do que assentada” (BARBOSA, M., 2011, p. 11). Tais autores pensam o humano, a linguagem e sua constituição de forma não fragmentada uma vez que linguagem e sujeito “[...] se desenvolvem ao longo da história, na relação com os valores culturais, sociais e ideológicos” (BARBOSA, M., 2011, p. 11-12).

O corpo tem sempre e necessariamente lugar na formação da linguagem. Delari Junior (2013) corrobora essa afirmação quando sustenta que não pode haver dicotomia entre a atividade humana e os processos de significação. Barbosa, M. (2011) afirma que, partindo da perspectiva de Vigotski e de Bakhtin, o corpo, e as emoções ganham materialidade na linguagem pelos seguintes meios: pela *subjetividade*, uma vez que é o que adiciona à palavra, ao enunciado, a coloração nova que faz do tema um acontecimento irrepetível. Pela *entonação*, já que a entonação reflete a relação do sujeito com o meio social ao qual pertence. Sua significação se constitui pelo tom cadente e, sobretudo, porque inserido em práticas discursivas voltadas a um interlocutor ainda criança. Em suma, a entonação modifica as significações, transforma-a em sentidos concretos, de maneira tal que os signos linguísticos passam a ser sempre outros. Pelo *excedente de visão*: no caso das interações verbais, é o elemento resultante do excedente de visão, da posição isotópica ocupada pelo locutor. A autora afirma ainda que o excedente de visão lhe permite construir representações, leituras e interpretações sobre os movimentos mais ínfimos do outro. Permite, portanto, um trabalho com a finalidade de produzir efeitos de proximidade, de presença e de participação. Pelo *tom avaliativo*, os signos linguísticos e são saturados de emoções. Sobre esse aspecto, Souza, S. (2012, p. 107) comenta que “a emotividade, a avaliação e a expressividade não são próprias da palavra como unidade da língua; essas características são geradas no processo de uso ativo da palavra num enunciado concreto”.

Isso está em concordância com a teoria de Agar (2002) de que o círculo que fora traçado em torno da língua precisa ser quebrado. A linguagem deve incluir mais do que apenas a linguagem dentro do círculo, deve ser linguagem em uso, que pode ser viva, com significados que vão além da gramática e do dicionário. “O círculo que as pessoas - e *alguns* linguistas - traçam em torno da linguagem deve ser apagado” (AGAR, 2002, p. 20, destaque do autor)⁷⁵. Para o autor, a cultura é o que pode quebrar esse círculo.

Bakhtin (2011), conforme aponta Souza, S. (2012), assim como Agar (2002), não realizaram qualquer espécie de estudo específico da linguagem no cotidiano da criança,

⁷⁵ Original em inglês: “The circle that people – and *some* linguists – draw around language has to be erased” (AGAR, 2002, p. 20, destaque do autor).

contudo, a concepção de linguagem que eles sustentam pode nos ajudar a compreender os discursos produzidos por crianças pequenas e professoras nos eventos de letramento no contexto/vivências investigado. Compreender a linguagem como linguagem em uso, tendo por base a Análise do Discurso fundamentada em Bakhtin, pode nos ajudar a quebrar o círculo em torno da língua.

Kelly e Licon (2018) trazem argumentos acerca do papel do discurso como linguagem em uso, os quais envolvem desde a linguagem falada, escrita, linguagem do corpo e do olhar, assim como outros signos e símbolos. Discursos, para os autores, diz respeito ao que é falado, escrito, simbólico etc. As linguagens em uso têm relações com a construção dos sentidos e significados. As bebês/crianças pequenas de nossa pesquisa produzem significados e sentidos diferentes de uma situação compartilhada. O uso dos artefatos como os livros são mediados por esses sentidos pessoais e significados sociais construídos coletivamente com as professoras e colegas.

No próximo capítulo, trataremos de caracterizar o contexto, os participantes, bem como as condições de produção e análise do material empírico deste estudo considerando o contexto da Pandemia da covid-19.

CAPÍTULO III

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA

Conforme explicitado na introdução desta tese, esta pesquisa se inseriu no âmbito do Programa de pesquisa *Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura*. Neste capítulo, apresentaremos o local, os participantes e o processo de construção da lógica-em-uso adotada no estudo bem como os desafios impostos pela Pandemia da covid-19 aos pesquisadores da área da Educação.

3.1 PRIMEIROS CONTATOS COM O CAMPO DE PESQUISA

Meu contato⁷⁶ com o campo de pesquisa se iniciou ainda quando cursava as disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais, especificamente, durante as reuniões do GEPSA e EnLaCEI. O contato com a Teoria Histórico-Cultural e com a Etnografia em Educação foram fundamentais desde esse primeiro momento e durante todo o processo de construção da pesquisa, embora a pesquisa etnográfica não fosse de todo estranha para mim, porque, durante a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de ser Bolsista de Iniciação Científica de um projeto que adotava perspectivas etnográficas. Da mesma forma, o contato com a obra de Vigotski teve lugar ainda na formação inicial. Contudo, o aprofundamento e comprometimento com a teoria foi de fato iniciado no doutorado.

Ao tomar conhecimento do Programa de Pesquisa citado, procurei as coordenadoras e informei meu interesse em participar da pesquisa e contribuir para a construção de conhecimento em campo, que muito diferia da proposta com a qual ingressei no doutorado. Minha intenção inicial era investigar a patologização da educação, contudo, o contato com as primeiras discussões sobre desenvolvimento cultural de bebês me levou a repensar o que pretendia para minha formação como pesquisadora e também docente numa Universidade Pública Federal no norte do País. A possibilidade de participar de um programa de pesquisa inédito no Brasil e que se pautava em tamanho rigor teórico-metodológico me despertou para a necessidade de aprofundar meus conhecimentos especialmente nas áreas da Educação e da Psicologia.

⁷⁶ Neste item, como iremos tratar do contato com o campo de pesquisa, optamos, novamente, por colocar o discurso na 1ª pessoa do singular. Logo em seguida, no item 3.1.1 *Procedimentos éticos*, o discurso voltará para a 1ª pessoa do plural.

O Programa de pesquisa, já citado, abordou temáticas singulares que constituem as vivências dos bebês e professoras, dentre eles o processo de inserção na EMEI Tupi (OLIVEIRA, V., 2019), a construção da autonomia dos movimentos psicomotores (RIBEIRO, 2021), as origens culturais das brincadeiras (SILVA, E., 2021), a constituição da subjetividade (DOMINICI, 2021), o currículo vivenciado nesse contexto (CORTEZZI, 2020), o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos (tese em andamento desenvolvida por Viviane Tolentino). Assim, a discussão sobre a construção de sentidos e significados aos eventos de letramentos é uma das temáticas que foi desenvolvida no Programa como parte de sua ecologia intelectual e não como uma pesquisa isolada.

A primeira ida ao campo de pesquisa aconteceu no ano de 2019 quando participei de uma reunião com as famílias das crianças que participaram da pesquisa juntamente com Rita⁷⁷, a professora da turma naquele ano. Nessa reunião, fora informado que, a partir do ano de 2020, a turma seria desfeita. O município não mais ofertaria educação de tempo integral para crianças de 3 anos. Assim, algumas famílias decidiram mudar seus filhos e filhas de escola em vista da impossibilidade de deixá-los em outro espaço. O registro que fiz em diário de campo da reunião, evidencia a relação positiva e produtiva que se constituiu entre o grupo de pesquisa e a escola pesquisada:

Vanessa e Mafã concordaram em fazer a reunião como forma de devolutiva e também para conversar com os pais sobre o andamento da pesquisa e a apresentação de novas pesquisadoras (eu e Jaqueline). Fui recebida no portão pela professora Vanessa que nos levou até a sala da direção da escola e nos apresentou à diretora e a coordenadora pedagógica. Fui apresentada à coordenadora pedagógica que me recebeu com um afetuoso abraço e disse 'Bem-vinda! Aqui é lugar de ser feliz'. Feitas as apresentações, nos dirigimos para a sala onde seria realizada a reunião. (Diário de campo, 12 de dezembro de 2019).

Pesquisas etnográficas e longitudinais como a descrita aqui, exigem uma constante negociação por parte dos pesquisadores e comunidade escolar. Por mais que o contato esteja estabelecido e consolidado de certa forma, nada está garantido. Embora a pesquisa aconteça em contexto coletivo, a responsabilidade que recai sobre cada pesquisador individualmente é manter uma boa relação com todos os envolvidos. Conforme aponta Souza, S. (2003), em todos os momentos, o pesquisador é sujeito que participa, junto com os demais, da construção de sentidos e significados, “isso significa que há uma negociação permanente de produção de

⁷⁷ É importante frisar que todos os nomes aqui utilizados para se referir aos participantes da pesquisa são fictícios. Os nomes são os mesmos em todas as pesquisas que fazem uso do banco de dados do Programa de Pesquisa Infância e Escolarização.

linguagem entre o grupo e o pesquisador [...]” (SOUZA, S., 2003, p. 90). Assim, o respeito incondicional ao outro é parte do que instaura uma ética na pesquisa.

O Programa de pesquisa teve início em 2017, antes mesmo de meu ingresso no doutorado. A Figura 3 torna visível o movimento de início e interrupção da construção do material empírico na EMEI Tupi até o momento da interrupção das atividades presenciais.

Figura 3 - Linha do tempo da pesquisa de campo



Fonte: Elaboração própria (2021).

Estive em campo realizando filmagens e registros em diário de campo do dia 12 de fevereiro ao dia 16 de março de 2020 quando as atividades presenciais da EMEI Tupi foram suspensas em consequência da pandemia da covid—19. Os meses seguintes foram mergulhados em sentimentos conflitantes que marcaram definitivamente a minha vida e as minhas emoções diante do contexto de pandemia e da realização da pesquisa. A angústia não era só minha, pesquisadores como Hartmann (2020) procuram ilustrar as primeiras semanas de isolamento social de pesquisadores da educação como um misto de prostração, estupefação e reflexão sobre quais alternativas se forçavam a ser pensadas. Uma das questões levantadas pela autora diz respeito a como fazer pesquisa etnográfica com crianças durante o isolamento social. A autora defende que a colaboração nesse tipo de pesquisa não é estabelecida apenas entre a pesquisadora e as crianças, mas entre diversos outros adultos (alunos de pós-graduação, colegas, familiares das crianças, professores) e crianças. Assim, Hartmann (2020) valoriza a relevância do diálogo intergeracional e interdisciplinar.

Miller (2020) é referência no campo da Antropologia Digital e, em maio de 2020, publicou em seu canal no Youtube um vídeo de 20 minutos no qual apresenta uma série de sugestões e reflexões que envolvem a realização de pesquisa etnográfica considerando o contexto do isolamento social causado pela pandemia da covid-19. O vídeo foi traduzido e adaptado para o texto escrito por Camila Balsa e Juliane Bazzo. Miller (2020, p. 2) comenta sobre o etnógrafo e seus planos de pesquisa em contexto de pandemia: “Ele [o etnógrafo] formulou seus planos, seus métodos, estava prestes a ir ao seu local de pesquisa e agora ele não pode mais. E ele encara o prognóstico de não saber quanto tempo essa situação vai durar”.

Uma das grandes vantagens de se fazer pesquisa coletivamente é que nunca estamos sozinhos, mesmo em momentos desoladores como o que teve início em março de 2020. As atividades e o cotidiano dos bebês acompanhados pelo programa de pesquisa foram registrados em áudio, vídeo, fotografias, registros em diário de campo bem como a coleta de artefatos de 2017 a 2019. Em consequência disso, registros permanentes estão disponíveis ao grupo na forma de gravações e longas horas de filmagens. Assim, dada a nova situação mundial de pandemia e o isolamento, a pesquisa se realizou considerando os registros dos grupos GEPSA e EnLaCEI que compreendem os anos citados. Falaremos mais detalhadamente sobre a produção do material empírico, nesse banco de dados, mais à frente. Antes, porém consideramos de fundamental relevância fazer alguns destaques sobre o posicionamento ético quanto ao tipo de pesquisa ao qual nos propusemos.

3.1.1 Procedimentos éticos

Na pesquisa com bebês e crianças pequenas, os cuidados éticos precisam considerar quem cuida deles (NEVES; MÜLLER, 2021). Nesse sentido, a discussão sobre a educação e o cuidado com bebês têm comparecido nas agendas das pesquisas, das práticas pedagógicas e políticas. Neves e Müller (2021) sustentam que as questões éticas relacionadas a essas agendas precisam ser pensadas tendo em vista não a mesma lógica adotada com adultos e crianças maiores. Com base nesse pressuposto, ressaltamos que os cuidados éticos na pesquisa com bebês e crianças pequenas não se esgotam nos procedimentos institucionalizados de assinatura de termos e submissão de protocolos. Contudo, lembramos que o projeto do Programa de Pesquisa foi devidamente submetido à avaliação de um Comitê de Ética em Pesquisas da UFMG, tendo sido aprovado sob o CAAE n.º 62621316.9.0000.5149.

Autoras como Souza, M. (2010) e Barbosa, M. C., (2014), ao discutirem os desafios da pesquisa qualitativa com crianças pequenas, destacam que qualquer ação humana é social e,

portanto, exige uma postura ética. Adotar tal postura requer de nós, pesquisadores e pesquisadoras, uma determinada concepção de ciência, de ser humano e de infância. Entendemos, assim, que uma pesquisa com seres humanos, sobretudo com crianças pequenas, demanda uma atitude cuidadosa, que deve ser levada a campo e, no momento da análise do material empírico, deve se traduzir em uma relação de respeito incondicional para com as pessoas envolvidas.

Ao discutir as questões relacionadas à ética na pesquisa com seres humanos em contextos on-line e off-line, Miller (2020) argumenta que os aspectos a serem considerados não são particularmente diferentes. Parafraseando o autor, tanto online quanto off-line estamos desenvolvendo amizades, relacionamentos e procurando garantir que as pessoas entendam nosso papel como pesquisadores. Considerado o que aponta o autor, podemos pensar questões éticas também ao olhar para o material empírico produzido por terceiros. Embora nós não tivéssemos estado em campo no exato momento daqueles registros, o olhar que teremos como pesquisadora para o material também se pautou pelo respeito incondicional que instaura uma ética da pesquisadora.

Miller (2020), ao comentar o que considera como declínio na sensibilidade ética nos últimos dez anos, argumenta que a ética do pesquisador deve ir além da ética burocrática dos formulários e comitês, pois, quando discutimos ética no contexto acadêmico, sempre parece ser sobre formulários de consentimento, comitês de ética e observância de preceitos. O problema, de acordo com o autor, é que se corre o risco de se esquecer o que a ética realmente deveria ser, isto é, sobre não prejudicar as pessoas. Nas palavras do autor, ética é realmente buscar ter certeza de que se porta de modo sensível no envolvimento com as pessoas.

Kramer (2002) analisa questões éticas enfrentadas pelos pesquisadores que fazem pesquisa com crianças de diferentes idades e grupos sociais. A autora trata a concepção subjacente às pesquisas sob três aspectos: os nomes (verdadeiros ou fictícios) e o impacto da autoria das crianças; a utilização de imagens de crianças, seus rostos, a autorização do uso de imagens (fotografias, filmagens etc.) e, por fim, discute as implicações do impacto social de resultados de trabalhos científicos, e pergunta se é possível devolver os achados e, ao mesmo tempo, preservar e garantir segurança para os participantes.

Quando adotamos uma perspectiva teórico-metodológica que concebe a infância como categoria social e as crianças como cidadãos de direitos, sujeitos históricos e sociais que se constituem como tal e constituem culturas, é fundamental que as crianças sejam percebidas como autoras (KRAMER, 2002). Contudo, questionamo-nos: Como pensar isso com bebês e crianças pequenas? Os bebês produzem discursos? Essa questão já fora pensada por Dominici

(2021). A autora propõe que pensemos na produção de discurso dos bebês referente ao que é significativo para a atribuição de sentidos e significados. Para Dominici (2021), os bebês produzem discursos e o fazem por meio de gestos, olhares, balbucios que se ampliam para outras linguagens em uso quando se apropriam da fala com palavras e enunciados. Adotamos o mesmo pressuposto nesta pesquisa e, além disso, consideramos, assim como Kramer (2002), que pesquisar a infância exige de nós um olhar que considere a condição humana como histórica e social.

Uma questão importante que dá relevo à discussão dos procedimentos éticos na pesquisa com crianças é apontada por Kramer (2002) quando analisa o antagonismo entre autoria e anonimato. Para a autora, garantir a autoria das crianças como participantes do estudo que é com elas e não sobre elas deve ser equilibrada com a garantia do anonimato que protege suas identidades. No âmbito das pesquisas conduzidas pelo GEPSA e EnLaCEI, procuramos equilibrar essas questões. Todavia, assim como Kramer (2002), não consideramos que garantir anonimato significa usar alternativas como números, códigos ou mencionar apenas as iniciais dos participantes, uma vez que isso nega sua condição de sujeitos, desconsidera sua subjetividade, e as relega “[...] a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orienta a pesquisa” (KRAMER, 2002, p. 47). Assim, optamos por utilizar nomes fictícios para todos os participantes. Importante destacar que esses nomes são os mesmos em todos os trabalhos de dissertações e teses desenvolvidos no âmbito do Programa de Pesquisa no qual esta tese está ancorada.

Outra preocupação ética diz respeito ao uso do vídeo e da fotografia como instrumento de pesquisa qualitativa. Kramer (2002) e Souza, M. (2003) trazem reflexões pertinentes sobre as câmeras fotográficas e filmadoras no mundo contemporâneo. O registro fílmico e/ou fotográfico é objeto de cultura. Está presente no dia a dia da grande maioria das pessoas. Para Kramer (2002),

Mais do que documento ou prova do acontecido, a imagem foi tratada como objeto de cultura, intermediado pelo equipamento (aparato técnico de registro e revelação), pelo fotógrafo (sujeito que retrata) e, quando revelada, pela interferência do computador. Cada fotografia está impregnada da realidade à mostra e suas influências ideológicas, da possibilidade técnica (que muda a cada vez que é reproduzida, ampliada, copiada, reduzida) e do entrelaçamento das subjetividades de fotógrafo e contempladores, independentemente de seus tempos ou espaços. (KRAMER, 2002, p. 51).

A questão também passa pelo pedido e concessão de autorização. Na concepção da autora, “autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia” (KRAMER, 2002, p. 53). Assim, cabe-nos questionar como garantir anonimato e autoria? Como garantir autonomia

e preservar as identidades? A mesma autora responde: “Talvez o caminho que possa ajudar a encontrar alternativas de natureza ética, condizentes com a concepção de infância que nos orienta, seja diferenciar os tipos de imagens, se são de crianças, de profissionais e de instituições” (KRAMER, 2002, p. 53).

O uso do vídeo, das gravações, das fotografias e demais artefatos produzidos empiricamente devem ser percebidos, interpretados e analisados com cautela e profundo respeito ao outro. A escuta sensível, os limites que nos impõe a interpretação dos eventos, são questões éticas que devem ser consideradas como prioridade, pois, “traçar limites para o que é possível ser interpretado torna-se fundamental, uma vez que as formas de comunicação e de construção de sentidos ao longo das vivências no contexto da EMEI Tupi nem sempre são acessíveis às pesquisadoras” (GOMES, M.; NEVES, 2021, p. 4).

A permanente reconstrução e negociação da entrada e estadia em campo nas pesquisas etnográficas com bebês e crianças pequenas exigem um cuidado ontológico que considere a singularidade desse encontro. Neves e Müller (2021) sugerem que estar com bebês e os adultos que cuidam deles em ambiente coletivo de educação e cuidado pode ser elaborado como a “honra do encontro”. Para as autoras, “[...] honrar o encontro tem a ver com disponibilidade, nesse caso, bilateral. Pesquisas só podem ser conduzidas com bebês se, por meio das linguagens, demonstrarem abertura para tal, o que também é válido para os seus/suas cuidadores/as” (NEVES; MÜLLER, 2021, p. 94).

Ainda sobre o posicionamento ético que defendemos, é preciso dizer que consideramos que não haja imparcialidade por parte do pesquisador. Essa pretensa imparcialidade, conforme aponta Delari Junior (2013) não é nem possível nem desejável, uma vez que nos coloca:

[...] acima da parcialidade de nossos interesses e projetos políticos, o que seria o mesmo que posicionarmo-nos acima ou de fora da história. Se procedêssemos assim cairíamos numa armadilha e num falseamento, já que estamos concebendo que é apenas na história social que nossas concepções se constituem e estabelecem seus confrontos com outras visões de mundo. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 118).

Portanto, nosso posicionamento como professora, pós-graduanda, pesquisadora e ser humano diante do material empírico e das pessoas, é êmico, ético e político. Assim, procuramos tratar as pessoas, o material empírico e os letramentos sem determinismos de nenhuma ordem.

3.2 O LUGAR: CONHECENDO A EMEI TUPI

O local de realização da pesquisa foi previamente selecionado pelas coordenadoras do Programa de Pesquisa em 2017, antes mesmo de nossa entrada no Programa de Pós-Graduação. Os critérios de seleção da EMEI foram explicitados por Oliveira, V. (2019), sendo eles: a possibilidade de permanência das crianças do início ao fim do período de pesquisa (6 anos) e a proximidade com o campus da UFMG onde as pesquisadoras e suas respectivas orientandas trabalham e estudam. A EMEI Tupi foi então sugerida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte como instituição que atendia a ambos os requisitos.

A EMEI Tupi está localizada na Região da Pampulha em Belo Horizonte e se caracteriza como uma instituição pública de grande porte com condições de atender aproximadamente 400 crianças em seus dois turnos de funcionamento. O bairro onde ela se localiza é considerado de classe média dada sua estrutura e organização que conta com supermercados, farmácias, lojas de confecção, clínicas médicas e odontológicas, uma linha de ônibus coletivo, postos de gasolina, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), além de duas escolas da rede pública municipal de ensino, uma da rede estadual e outras pequenas escolas privadas. Contudo, os bairros circunvizinhos diferem drasticamente deste por sua estrutura precária e pobre. Uma parte considerável das crianças matriculadas na EMEI são oriundas destes bairros.

Nesse contexto, está situada a EMEI que conta com um amplo espaço físico em dois andares de construção e uma área externa relativamente grande. A porta principal de entrada da escola possibilita avistarmos o refeitório e a secretaria. O *hall* de entrada é amplo e organizado. Esse espaço é decorado com cartazes, fotografias, cartolinas coloridas onde as atividades das muitas turmas da escola são expostas. A área externa da escola é bastante arborizada e sempre bem cuidada e limpa. O espaço é agradável e arejado e conta com brinquedos como casinhas de boneca, escorregadores, balanços, túneis, e brinquedos que servem para escalar. Na Figura 4, podemos observar um pouco da organização do espaço externo e do refeitório da EMEI Tupi.

Figura 4 - Espaços externos da EMEI Tupi

Fonte: Banco de dados do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização* (2021).

As salas do berçário e das demais turmas são nomeadas pelas professoras e direção da escola como “salas de atividades”. Portanto, referiremo-nos a este espaço da mesma forma, respeitando a nomenclatura adotada. Consideramos essa decisão coerente com a abordagem êmica que procuramos adotar nesta pesquisa. Sobre o assunto, Green, Dixon e Zaharlic (2005) afirmam que:

Desde os anos 1960, alguns etnógrafos, principalmente os que se amparavam em abordagens cognitivistas, interpretativas, simbólicas ou de etnografia da comunicação, no campo disciplinar da antropologia, preocuparam-se mais em fundamentar suas descrições nos termos usuais daquele grupo. Ademais, esses etnógrafos preocupavam-se também em identificar os significados das ações e eventos diários para os membros da comunidade que eles investigavam. Essa perspectiva é denominada êmica, ou perspectiva do ponto de vista de um membro. (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p. 24).

Apenas quando os eventos, artefatos e espaços não forem emicamete nomeados, é que tomaremos a decisão de nomeá-los. Para diferenciá-los de nossas escolhas faremos usos das aspas duplas quando forem escolhas dos participantes da pesquisa.

As salas de atividades são amplas e possuem grandes janelas e/ou portas, de modo que o ambiente é sempre fresco e arejado. A planta baixa elaborada por Oliveira, V. (2019) ilustra

o contexto de produção do material empírico da pesquisa. Assim como afirma Dominici (2021), esse contexto não deve ser entendido como limitado ao espaço físico, mas deve considerar também o diálogo entre as práticas culturais e sociais que tiveram lugar na EMEI Tupi, pois, como afirma Erickson e Shultz (2013), nós somos contextos para os outros, isto é, os indivíduos em interação se tornam ambientes uns para os outros.

Figura 5 - Planta baixa da sala de atividades do berçário em 2017



Fonte: Oliveira, V. (2019, p. 44).

Em discussão sobre a busca de soluções metodológicas que permitissem a integração de uma visão contemporânea da interação social à execução de pesquisa microetnográfica em situações cotidianas, Erickson e Shultz (2013) afirmam que o contexto consiste

[...] a princípio, na definição, mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições [...] (ERICKSON; SHULTZ, 2013, p. 217, destaque dos autores).

Dessa forma, para os autores, um contexto não se limita apenas às decorrências do ambiente físico e/ou de pessoas que nele estão, mas se constitui “[...] pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por **onde** e **quando** elas fazem o que fazem” (ERICKSON; SHULTZ, 2013, p. 217, destaque dos autores).

3.2.1 A Turma da Coruja

Faz parte da cultura da escola dar nomes às turmas do berçário, das crianças de 1 ano, de 2 anos, de 3 anos, e assim por diante. Esses nomes são escolhidos pelas professoras e/ ou crianças. No ano de 2017, a turma do berçário fora batizada por “Turma da Coruja”; em 2018,

a turma de 1 ano, de “Turma do Abraço”; e finalmente, em 2019, a turma de 2 anos recebeu o nome de “Turma do Pirulito”.

Em 2017, então, a Turma da Coruja ocupava a sala do berçário. A referida sala é dividida em três espaços, um denominado pelas professoras da escola como “sala de atividades”, o outro, como “sala do sono” e outro como “sala do banho”. A sala de atividades, conta com um armário espaçoso com nichos individuais onde os objetos pessoais dos bebês, professoras e auxiliares são guardados. No chão, há um tapete emborrachado (que nomeamos de tatame) guarnecido por almofadas em formato de U e uma grande em formato alongado, semelhante à uma cobra. A sala conta ainda com uma pia ao lado da porta envidraçada que dá saída para a parte externa, o solário. Na Figura 6, podemos ver a organização e distribuição do espaço interno da sala do berçário.

Figura 6 - Sala do berçário da Turma da Coruja – 2017



Fonte: Banco de dados do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização* (2021).

Como podemos ver, a sala do berçário está sempre limpa, arejada e organizada. Além disso, as professoras e auxiliares que atendiam à turma, em 2017, faziam uso de equipamentos de proteção individual como protetores de pés e luvas de borracha quando banhavam os bebês.

Oliveira, V. (2019), ao descrever o mesmo *lôcus* de pesquisa, comenta que o tempo da turma do berçário é marcado institucionalmente pelo estabelecimento de atividades que compõem uma rotina organizada. Gomes, M., Dias e Silva (2018) comentam que a rotina ajuda a organizar os tempos e espaços de uma sala de aula ou, no nosso caso, da sala de atividades. Na Turma da Coruja, conforme explicitado no Quadro 12, a rotina inicia com a chegada à sala de atividades, onde os bebês são recebidos carinhosamente pelas professoras Verônica, Telma, Soraia, Cristina e a auxiliar Samantha. Embora haja uma rotina estabelecida, observamos que há também flexibilidade para atender e respeitar as necessidades individuais dos bebês. Se um bebê chega dormindo à sala, é colocado no carrinho, ou se chega já alimentado, não é exigido que tome o leite quando este é servido. Assim, as professoras e a auxiliar se revezam para receber na porta o bebê e cuidar e brincar no tatame com aqueles que já chegaram.

Quando é por volta das 7h30min, quase todos já chegaram e foram recebidos com o café da manhã, uma primeira mamadeira que os bebês tomam deitados no tatame, no colo das professoras e/ou nos carrinhos. Aqueles, que já conseguem segurar sozinhos a mamadeira, são incentivados a fazê-lo. Depois do café da manhã, as professoras disponibilizam no tatame objetos variados (ursos de pelúcia, panelinhas, animais de plástico e alguns brinquedos que emitem sons, livros de pano, borracha ou de papel). Os bebês brincam com os brinquedos e manipulam livros até mais ou menos 8h30min quando chega o lanche, geralmente uma fruta, que é servida pelas professoras e auxiliar.

O almoço é servido na própria sala de atividades, quando os bebês são colocados em cadeirões específicos para alimentação e/ou nos carrinhos, quando não há cadeirões para todos. Os bebês são alimentados na boca pelas professoras e pela auxiliar, e elas se revezam para alimentar de dois em dois ou de três em três, os bebês. Em muitos momentos, há choro que aparenta impaciência da parte dos bebês, ao que as professoras conversam e explicam que a vez de cada um vai chegar. Todos esses momentos são permeados por conversas que as professoras procuram estabelecer com os bebês, mesmo sabendo que eles ainda não falam, mas utilizam outras linguagens em uso para a comunicação. No Quadro 13, a seguir, detalhamos a rotina da Turma da Coruja no ano de 2017.

Quadro 13 - Rotina das atividades da Turma da Coruja (2017)

Horário	Rotina	Atividades
7h	Entrada	Recepção dos bebês e familiares Café da manhã – mamadeira
8h	Atividades	Brinquedos, pintura com as mãos, música, manipulação de livros, exploração do espaço físico da sala de atividades Lanche – frutas

10h	Higiene	Troca de fraldas e banho quando necessário
11h	Alimentação	Preparação para o almoço na sala de atividades Os bebês comem sentados nos cadeirões ou nos carrinhos
12h	Sono	Momento de descanso na sala do sono onde há berços e caminhas
13h	Despertar e Lanche	Os bebês são gentilmente despertados e conforme acordam são transferidos para a sala de atividades onde recebem uma segunda mamadeira como lanche
13h40min	Atividades	Brinquedos, manipulação de livros, exploração da área externa da sala (solário) e idas à biblioteca
14h30min	Higiene	Troca de fraldas e banho quando necessário
15h30min	Jantar	Preparação para o jantar na sala de atividades
16h	Descanso	Os bebês são colocados nos carrinhos para descansar na sala de atividades e/ou do sono
17h – 17h30min	Saída	Familiares começam a buscar os bebês

Fonte: Filmagens e anotações dos diários de campos coletivos do Programa de Pesquisa (2021).

Logo após o almoço, os bebês são levados, alguns já adormecidos, para a sala do sono, onde são colocados para dormir nas caminhas, conforme Figura 6. Ao despertar, por volta das 13h, os bebês são colocados na sala de atividades onde recebem brinquedos, livros, pelúcias etc. e são acolhidos pela equipe de professoras do turno vespertino. Nesse momento, recebem também uma segunda mamadeira como lanche da tarde. Quando não está chovendo ou fazendo frio, as professoras organizam o espaço externo da sala onde há um solário. Assim, os bebês brincam lá até o momento de retornar para a sala e jantar. Após o jantar, são higienizados e colocados para descansar ou brincar até a chegada dos familiares.

Embora o Quadro 13 mostre as atividades de forma linear e progressiva, os eventos não acontecem assim. De modo que, ao mesmo tempo em que estão brincando com os bebês no tatame, outra professora guarda seus materiais pessoais de higiene e confere em suas agendas alguma anotação feita pelos familiares na noite anterior. A troca de fraldas e banhos, acontecem também na medida em que há a necessidade. A comunicação entre as professoras do berçário (equipe da manhã e da tarde) e as famílias pode ser vista nos bilhetes e recados que são deixados nas agendas dos bebês.

3.2.2 A Turma do Abraço

Em 2018, já com um ano de vida completo, os pequenos participantes de nossa pesquisa foram para outra sala. O espaço físico era outro, as professoras também, embora algumas permaneçam, o meio cultural era outro. Na Figura 7, podemos conferir a organização do espaço físico da sala de atividades da Turma do Abraço.

A sala da Turma do Abraço, como se poderá ver, é diferente. Não há mais uma sala do sono, os bebês dormem em colchonetes na sala de atividades. Há um cabideiro com ganchos

onde podem ser penduradas bolsas e casacos. Logo acima desse cabideiro estão coladas fotografias dos membros da turma. Acima da fotografia há uma tira de papel com o nome da criança correspondente. Em 2018, as crianças faziam as refeições no refeitório da escola junto aos demais. Apenas a fruta era oferecida na sala ou no solário.

Figura 7 - Sala de atividades da Turma do Abraço – 2018



Fonte: Banco de dados do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização* (2021).

As mudanças não ficaram limitadas ao espaço físico, e afetaram a rotina da turma como um todo. Além das atividades de alimentação, sono e cuidados básicos demandados pelas crianças, podemos constatar, conforme ilustra a Figura 8, práticas que contemplam as “linguagens musical, matemática, plástica/visual, corporal, oral/escrita”, bem como atividades plásticas visuais. É possível observar, ainda, a inclusão de um “Projeto global” e horário específico de uso do parquinho com outras turmas. Informações adicionais sobre esse projeto ou sobre a rotina do período vespertino não foram localizadas no banco de dados do Programa de Pesquisa.

Figura 8 - Rotina da Turma do Abraço – 2018

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:30 - 7:40	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
7:40 - 8:00	Café/ Rotina	Café/ Rotina	Café/ Rotina	Café/ Rotina	Café/ Rotina
8:00 - 8:30	Parquinho	Biblioteca	Parquinho	Brinquedos diversos	Parquinho
8:30 - 9:00	Fruta/ Escovação	Fruta/ Escovação	Fruta/ Escovação	Fruta/ Escovação	Fruta/ Escovação
9:00 - 9:30	Brinquedos	Parquinho	Ling. corporal	Parquinho	Ling. oral/escrita
9:30 - 10:00	Ling. musical	Ling. corporal	Ativ. Plástica visual	Projeto Global	Brinquedos
10:00 - 10:50	Ling. Oral	Ling. Matemática	Brinquedos	Ling. musical	Ling. plástica visual
10:50 - 11:10	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:10 - 13:00	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono

Fonte: Banco de dados do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização* (2021).

Uma mudança significativa, já mencionada, é que as crianças, em 2018, não comeram mais na sala de atividades, mas no refeitório da escola, junto com outras turmas. Elas pareceram estranhar essa mudança, pois, no começo do ano, até aproximadamente, março e abril, as crianças choraram muito no refeitório. Contudo, com o tempo, parecem ter-se apropriado daquele espaço cultural e tempo como delas também.

Uma prática significativa da rotina da turma em 2018 foi o “elástico trezinho” conforme denominava a professora Verônica. Nos momentos em que precisavam se deslocar da sala de atividades para o refeitório, parquinho ou biblioteca, a professora Verônica envolvia as crianças com um elástico amarrado nas pontas de modo que ficassem todas juntas, em fila. Na nota de campo do dia 26/03/2018, aparece uma menção ao elástico e sua função registradas pelas pesquisadoras Luiza Cortezzi, Isabela Dominici e Elenice Brito:

Todos acordam. É hora do lanche e Verônica anuncia pegando O ELÁSTICO: ‘vamos/papá’. Com um círculo feito de elástico, Verônica envolve todas as crianças cantando ‘piuí...piuí’ e começa a encaminhar o grupo ao refeitório. Algumas crianças parecem se divertir no trezinho e não resistem tentando escapar. Já no refeitório todos tomam o leite com autonomia. Verônica simula tomar o leite na tentativa de incentivar os que estão dispersos. Lucia e Danilo tomam leite diferente porque a mãe informou descoberta de intolerância. Chega Marcela (só está frequentando a tarde) trazida pelo avô. Ele informa que ela está doente e tenta entregar remédio já na seringa. Verônica chama a Diretora que avisa ao avô que não poderá ministrar sem receita. É a primeira semana com nossa presença em que Verônica está de volta à turma. Parece que com a chegada dela, o elástico passa a fazer parte da rotina. Ela faz isso como uma brincadeira, anunciando o trezinho. As crianças já demonstram entender a função dele. Todos entram no “trezinho” e voltam à sala. No trajeto, algumas crianças empurram o elástico para irem à biblioteca. Verônica diz que hoje não é dia, mas como a maioria pressiona o elástico, ela ajusta a direção e todos entram rapidinho na biblioteca, retornando à sala em seguida. (Diário de campo, 26 de março de 2018).

O uso do “elástico trenzinho” denota o objetivo da professora em conter os corpos das crianças para que andassem em fila, mantendo a organização e o controle de seus movimentos nos corredores da escola. Entretanto, as crianças usavam os próprios corpos para mudar a trajetória do trenzinho elástico para a biblioteca, o que foi consentido pela professora ao perceber esse desejo das crianças. Não há como disciplinar cem por cento os corpos e mentes das crianças, embora muitas vezes fosse esse o objetivo das instituições na sociedade capitalista.

Foucault (2015) discute sobre o corpo nos espaços institucionalizados. A domesticação do corpo a partir da disciplina é visível nos espaços escolares, correcionais e hospitalares. Renega-se ao corpo a fala corpórea, sonora e gestual em nome de um conceito confuso e duvidoso de produtividade e disciplina. Foucault (2015) ainda afirma que “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo” (FOUCAULT, 2006, p. 144).

A disciplina para Foucault (2015) tem ligação direta com o poder, pois, segundo ele, o poder é a ação das forças em detrimento de algo ou de alguém que apresenta fragilidade ou submissão em relação ao outro. O filósofo afirma:

Parece-me que o poder disciplinar pode se caracterizar em primeiro lugar pelo fato de implicar, não uma coleta com base no produto ou numa parte do tempo, ou em determinada categoria de serviço, mas por ser uma apropriação total, ou tender, em todo caso, a ser uma apropriação exaustiva do corpo, dos gestos, do tempo, do comportamento do indivíduo. (FOUCAULT, 2015, p. 58).

Esse olhar capaz de estigmatizar e reprimir o que não é aceitável tem como objetivo disciplinar o “corpo dócil”. Nesse sentido, Luengo (2010) declara que os movimentos higienistas se utilizaram de um corpo que pode ser manipulado, modelado, treinado, que obedece e corresponde aos desejos dos detentores do poder que, nesse caso, estão representados pela figura médica. Foucault (2015, p. 69) afirma que “[...] o poder disciplinar [...] fabrica corpos sujeitados, vincula exatamente a função-sujeito ao corpo. Ela fabrica, distribui corpos sujeitados; ele é individualizante [unicamente no sentido de que] o indivíduo [não é] se não o corpo sujeitado”. A disciplina fabrica corpos submissos, corpos “dóceis”.

Numa sociedade disciplinar e vigilante, a escola funciona como uma instituição que fará a reprodução desse modelo de sociedade. No ensaio que procurou suscitar reflexões acerca das temáticas da disciplina e corpo na sala de aula, Penafiel, Frasson e Mota (2019) comentam que a escola, numa sociedade de classes, organizada a partir dos interesses do capital, dificulta o acesso, permanência e garantia de sucesso às crianças das classes populares. O modelo arquitetônico da escola e suas salas de aula promovem a disciplina do corpo e da mente. Nesse

modelo arquitetônico disciplinar, o corpo, por ser manipulado, passa a obedecer de forma automatizada. Trazemos essa discussão para promover reflexão aos educadores sobre o disciplinamento dos corpos de crianças tão pequenas quando poderiam explorar os espaços das escolas com mais liberdade e desenvolver o domínio dos próprios corpos ao conviverem em coletividade.

3.2.3 A Turma do Pirulito

As escolas de Educação Infantil são espaços privilegiados para desenvolver estudos relativos às crianças e as infâncias, pois

[...] é um dos poucos espaços em que encontramos várias crianças em interação e, sobretudo, por ser uma instituição em expansão e que tem uma função social inegável na vida das famílias que possuem filhos e/ou filhas. Desenvolver estudos em instituições de educação infantil, no sentido de, cada vez mais, qualificá-las coloca-se então como uma tarefa irrevogável. (COUTINHO, 2011, p. 222).

No ano de 2019, a estrutura e organização física da sala são basicamente idênticas à de 2018. Estavam também presentes as práticas de registros escritos das professoras, que anotavam os horários de alimentação, quem comeu, o que aconteceu especificamente com alguma criança, se houve algum atrito que terminou em mordida e arranhões entre as crianças. Também foi possível perceber que as professoras usavam a escrita para identificar os objetos pessoais dos pequenos. Assim como nos anos anteriores, as crianças tinham uma agenda individual na qual acontecia a comunicação escrita entre família e escola. Todas as manhãs, a professora Rita conferia as agendas que as crianças traziam de casa dentro das mochilas.

Assim como em 2018, as crianças dormiam em colchonetes na sala de atividades. As refeições eram realizadas no refeitório da escola. Apenas a fruta era oferecida na sala ou no solário. Como parte da rotina, as crianças chegavam à sala, guardavam as mochilas e bolsas no escaninho e a professora Rita pedia que tirassem as agendas e as colocassem sobre o balcão que havia num canto da sala. No balcão, havia tiras de papel coladas na parede de fundo e no próprio balcão com os nomes das crianças. As agendas deviam estar posicionadas próximo ao nome do dono correspondente. As crianças apenas depositavam as agendas sobre o balcão, depois, a professora as organizava conforme o nome.

Em 2019, Rita, Selma e Cristina não utilizaram o elástico para fazer as crianças se movimentarem em fila nos espaços externos da sala como Verônica em 2018. É possível pensarmos no uso do elástico como uma prática cultural da turma naquele ano e que, em 2019,

com a professora Rita e as demais, as crianças podiam caminhar ora em fila, ora de mãos dadas quando se deslocavam para o refeitório, parquinho, biblioteca e hall de entrada.

Outra mudança observada em 2019 foi o uso do uniforme escolar. A pesquisadora Virgínia anotou no diário de campo do dia 13/03/2019 que, em conversa com a professora Rita, descobriu que as crianças receberam o uniforme no dia anterior 12/03/2019.

Na Figura 9, procuramos mostrar o espaço interno da sala de atividades da Turma do Pirulito. Diferente dos anos anteriores, o nome da turma estava visível em cartaz elaborado pela professora Rita e colado ao lado esquerdo do quadro branco.

Figura 9 - Sala de atividades da Turma do Pirulito – 2019



Fonte: Banco de dados do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização* (2021).

Feita a apresentação do lócus de pesquisa e de algumas de suas práticas culturais, passaremos a apresentar as pessoas que participaram da pesquisa.

3.3 AS PESSOAS: BEBÊS, PROFESSORAS E AUXILIARES

Temos observado, conforme a revisão de literatura, que os participantes de um estudo são descritos de diferentes maneiras: “sujeitos”, “informantes”, “atores” etc. Pensando numa coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa e as escolhas feitas, é necessário refletir sobre a concepção de sujeito que se pretende adotar. Araújo, D.

(2017), ao fazer essa mesma reflexão, argumenta que o sujeito de que nos fala Vigotski é eminentemente semiótico, cultural, constituído nas/pelas relações com os outros. Essa concepção considera o escopo da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação.

Araújo, D. (2017) alerta que Vigotski não chega a usar o termo “sujeito” em seus escritos, mas usa, sim, o termo “pessoa”. Ao citar o pensador russo, a autora afirma que “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”; ou seja, a constituição da pessoa, seu desenvolvimento psicológico, ocorre nas relações sociais [...]” (ARAÚJO, D., 2017, p. 47-48). Desse modo, nesta pesquisa, as professoras, auxiliares de sala, crianças e demais envolvidos serão assim nomeados.

No Quadro 14, apresentamos os bebês que foram matriculados na turma investigada durante o período de 2017 a 2019, indicando sua data de nascimento, ano de matrícula na EMEI Tupi e raça/cor declarada pelas famílias na ficha de matrícula.

Quadro 14 - Participantes da pesquisa – Bebês

Pseudônimo	Data de Nascimento	Semestre/Ano da matrícula	Raça/cor declarada pelas famílias na ficha de matrícula
Breno	21/04/2016	2017 – saiu no mesmo ano	Não informado
Bruno	16/04/2016	2º/2017	Parda
Carlos	03/06/2016	1º/2017	Parda
Danilo	09/06/2016	1º/2017	Branca
Diego	28/02/2017	1º/2019	Preta
Diogo	27/07/2016	2017- saiu no mesmo ano	Branca
Giovana	03/11/2016	1º/2018 – saiu 1º semestre de 2019	Parda
Henrique	27/04/2016	1º/2017	Parda
Isaura	08/08/2016	1º/2017	Branca
Ivan	01/04/2016	1º/2019	Parda
Lais	30/06/2016	1º/2019	Parda
Larissa	24/05/2016	1º/2017	Branca
Lúcia	09/06/2016	1º/2017	Branca
Maria	06/04/2016	1º/2017	Parda
Marcela	27/05/2016	1º/2017- saiu no mesmo ano	Branca
Paulo	29/04/2016	1º/2017	Parda
Simone	04/05/2016	1º/2017	Parda
Valéria	02/04/2016	1º/2017	Branca
Yara	16/06/2016	1º/2017	Branca

Fonte: Quadro elaborado por Virgínia Souza Oliveira, acervo do Programa de Pesquisa (2021).

Conforme sustentam Cruz e Schramm (2019), a concepção da infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, os quais variam segundo classe, gênero, raça e outras condicionantes socioeconômicas. Contudo, as pedagogias transmissivas ainda são predominantes e se aderem às práticas pedagógicas, currículos e políticas educacionais que tomam a infância como abstração universal (CRUZ; SCHRAMM,

2019). As autoras comentam a infância e sua relação com as políticas de atendimento, afirmando que:

As primeiras iniciativas de atendimento à criança pobre em nosso país integravam a chamada *assistência científica*, que tinha entre suas funções disciplinar os pobres e os trabalhadores e promover o controle social. [...] já as instituições que passavam a ser direcionadas às crianças pertencentes às camadas médias e altas mostravam preocupações com o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos escolares. Uma das grandes preocupações era preparar as crianças para o ensino fundamental. (CRUZ; SCHRAMM, 2019, p. 19, destaque das autoras).

Ou seja, as instituições voltadas para as classes populares tinham o intento de evitar a “criminalidade” das crianças pobres e as instituições voltadas para as classes dominantes pensavam uma educação voltada não para o momento, mas para um futuro desejável para sua trajetória escolar. A visão sobre a infância era marcada pelo preconceito geracional que se expressava muito frequentemente em grande parte pelas creches e pelas pré-escolas nas quais predominavam uma pedagogia transmissiva. Contudo, há outra visão sobre a infância que vem sendo difundida no sentido de alterar essa imagem e o papel da criança no cotidiano das instituições.

Lima e Nazário (2014) comentam que os Estudos da Infância alargaram nossas formas de pensar a pesquisa nas ciências humanas com bebês e crianças pequenas. A Sociologia, a partir da década de 1920, passou a demonstrar crescente interesse por estudar as infâncias. De acordo com as autoras, quatro grandes grupos de estudo passaram a ser destaque nessa área: 1) os trabalhos que tratam das relações entre gerações; 2) os trabalhos que estudam as relações entre crianças; 3) os trabalhos que abordam as crianças como um grupo de idade e, finalmente, 4) os trabalhos que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças (LIMA; NAZÁRIO, 2014).

Dessa forma, a Sociologia da Infância percebe a infância como grupo social que incide na vida cotidiana, trazendo à tona o desafio de pensar a questão da garantia dos direitos das crianças no âmbito das pesquisas que fazemos com elas. Cruz e Schramm (2019) comentam a relação entre qualidade da Educação Infantil e as pesquisas com as crianças. Segundo as autoras, não pode haver qualidade sem a participação das crianças que precisam ser ouvidas.

É notório que, desde o início do século XX, a psicologia, a medicina, a psiquiatria etc. procuram compreender a criança sob diferentes enfoques e temas. Contudo, Cruz e Schramm (2019) atestam que o que há de novo nas pesquisas atuais é que a produção científica, especialmente nas ciências humanas, busca focar “[...] as crianças não para avaliá-las ou definir

algumas de suas peculiaridades, mas para conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhes dizem respeito” (CRUZ; SCHRAMM, 2019, p. 22).

Catão (2012) discute elementos metodológicos para a pesquisa com crianças, debruçando-se sobre o referencial teórico-metodológico de Bakhtin e de Vigotski, os quais trazem a linguagem como eixo central de pesquisas que buscam conhecer as pessoas. A autora afirma que, na pesquisa com crianças, o pesquisador deve se colocar no lugar do outro, mas sem ser esse outro. Esse é o lugar da exotopia. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 23):

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Consequentemente, pesquisar com bebês e com crianças pequenas nos exige não apenas o olhar, mas todos os sentidos atentos para sermos capazes de ouvir, entender, sentir o que foi dito, o não dito, os olhares, os movimentos dos corpos, pois, ver e ouvir são ações cruciais para compreender gestos, discursos e ações (CATÃO, 2012).

No Quadro 14, acima, apresentamos os bebês que participaram da pesquisa considerando que a pesquisa *com* bebês e com crianças não pode desconsiderar variáveis como classe social, gênero ou pertença étnica. Nesta tese, trabalhamos, especificamente, com 12 bebês que inicialmente foram matriculados e permaneceram ao longo dos anos de 2017, 2018 e 2019 (destaque dado na cor cinza). Desses 12 bebês, 50% foram declarados como brancos, e 50%, como pardos. Nenhum bebê foi declarado preto⁷⁸. Para Osório (2013) as cores não são informações neutras, mas expressam categorias que passam por um processo de politização dentro e fora das instituições que as produzem e difundem como o IBGE. O fato de nenhum dos bebês ser declarado como preto nos chama atenção, embora fuja do escopo desta tese fazer esta discussão. A turma contava com 5 meninos e 7 meninas. E embora não seja o objetivo desta pesquisa, consideramos que essas categorias devem ser objeto de estudos em pesquisas futuras.

3.3.1 Apresentando os Telling Case de Lúcia e Larissa

No tipo de pesquisa que nos propusemos a realizar, os *Telling Cases* (casos expressivos) são singulares, exemplares, uma vez que procuram tornar visível o que é da ordem dos

⁷⁸ A escolha utiliza a tabela de classificação do IBGE.

fenômenos gerais. Os eventos e subeventos analisados podem apresentar aspectos específicos e singulares da história pessoal de cada criança, sem, contudo, descolar-se do espaço coletivo em que estão inseridas e em (con)vivência. Conforme atesta Pino (2005, p. 186), “se um único ‘caso’ não gera uma lei geral (segundo o modelo científico vigente), o princípio geral da constituição cultural do homem – pressuposto teórico – deve revelar-se nele como se revelaria no conjunto de casos que formam o universo de que esse ‘caso’ singular faz parte”.

Temos consciência de que Lúcia e Larissa não estão sozinhas, mas em relação com seus colegas, professoras, auxiliares e também com as pesquisadoras no espaço coletivo de educação e cuidado investigado. Contudo, consideramos que a escolha dos *Telling Cases* das meninas, tem potencial de nos mostrar a dialética do coletivo e do individual uma vez que as consideramos representativas do que acontece nesta turma da EMEI Tupi em suas formas singulares de vivenciarem os letramentos.

Procuraremos agora apresentar Lúcia e Larissa aos leitores. Fundamento minhas impressões pessoais sobre as meninas tomando por base as anotações do diário de campo e a troca de informações com as pesquisadoras dos Grupos GEPSA e EnLaCEI juntamente com as filmagens que foram assistidas por nós. Temos consciência das limitações que isso pode representar, contudo, o contexto de Pandemia no momento da construção do material empírico impossibilitou o contato com os familiares para a realização de entrevistas e observações adicionais. As tentativas de contato por telefone e WhatsApp também não obtiveram retorno nos casos específicos.

Lúcia nasceu em 09/06/2016 e foi matriculada na EMEI Tupi em 2017 juntamente com seu irmão gêmeo Danilo. Os gêmeos são declarados brancos na ficha de matrícula. O pai e a mãe de Lúcia têm Ensino Superior incompleto, moram em casa cedida e declararam renda per capita de R\$ 225,00, em 2019. O pai estava desempregado nesse ano.

Em 2017, Lúcia era uma bebê pequenina que raramente chorava. Nos momentos de alimentação, sempre comia bem e era uma das primeiras a despertar depois do sono. Lúcia demonstrava gostar muito do ambiente escolar e ter facilidade de se aproximar de seus colegas. Mostrava-se comunicativa, alegre, esperta e quase sempre buscou a companhia de outras crianças, principalmente de Larissa e Danilo. Raramente entrou em conflitos, e, quando isso ocorreu, por exemplo – de querer o mesmo brinquedo ou livro – tentou solucionar chorando, conversando ou pedindo auxílio das professoras e auxiliares.

O interesse de Lúcia por músicas e cantigas, livros e histórias sempre ficou evidente nos registros do Banco de Dados. Ela se envolvia nessas rotinas com frequência, sugerindo repertórios, sobretudo da Galinha Pintadinha. Uma de suas músicas favoritas é “Brilha, brilha

estrelinha” que, por muitas vezes, esteve presente em seus momentos de brincadeira e contato com os letramentos conforme veremos no evento “*Brilha, brilha*” do dia 11/06/2018. No Relatório Individual da Criança há um bilhete com data de 13/03/2019 escrito à mão pela mãe de Lúcia que a descreve como sendo uma menina ativa, de “personalidade forte”, dedicada e “mandona”. Lúcia tinha um objeto de apego, uma cobertinha chamada “Naninha” que pede na hora do sono, especialmente, em 2017 e 2018.

Larissa nasceu em 24/05/2016 e foi declarada branca pela mãe na ficha de matrícula. Larissa tem duas irmãs mais velhas, as quais, na época da pesquisa empírica, tinham oito e 15 anos. Larissa morava com as irmãs e a mãe em uma casa alugada. Em 2017, Larissa chorava bastante quando chegava à EMEI e era muito apegada à sua chupeta. A mãe da menina tem Ensino Médio completo e trabalha como cabeleireira tendo uma renda per capita declarada em 2019 de R\$ 212,00. Nesse ano, a renda da família era complementada com o Bolsa Família⁷⁹. No momento da realização da pesquisa de campo, o pai de Larissa cumpria medida de restrição de liberdade.

Larissa é uma criança observadora, atenta e interessada ao que acontece a sua volta. Gosta de interagir com os colegas, professoras, auxiliares e pesquisadoras. É afetuosa e procura saber o que está acontecendo perguntando e observando. Larissa gosta de brincar com todos os colegas, especialmente com Maria, Simone, Lúcia e Danilo. Em 2017, de acordo com informações da professora Ivana, Larissa tinha dificuldades para se alimentar com alimentos sólidos e preferia tomar a mamadeira. Com o passar do tempo, a menina começou a comer melhor os alimentos oferecidos no almoço e jantar da escola. Em seu Portifólio referente ao ano de 2019, a professora Rita a descreve como participativa, alegre e que ajuda na elaboração dos combinados, ajudando os colegas a relembrar quando se esquecem. Larissa se movimenta muito pela sala, observando e explorando o ambiente e os artefatos, especialmente caixas de papelão. A exploração que a menina faz desse artefato específico é objeto de discussão por parte de pesquisadoras do grupo.

Larissa gosta de brincar e criar histórias. Participa com interesse nas atividades de pintura, massinha e manuseio de livros. A mãe de Larissa trabalha como cabeleireira e, em muitos momentos, a menina traz a temática dos cuidados com os cabelos para suas brincadeiras.

⁷⁹ De acordo com informações veiculadas pelo site do Ministério da Cidadania: “O Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. A gestão do Bolsa Família é descentralizada, ou seja, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios têm atribuições em sua execução. Em nível federal, o Ministério da Cidadania é o responsável pelo Programa, e a Caixa Econômica Federal é o agente que executa os pagamentos”. (BRASIL, 2021).

Na roda de conversa, a menina se expressa verbalmente e comunica suas vivências com a mãe e as irmãs, embora nem sempre parece ser compreendida pelos ouvintes.

A escolha dos *Telling Cases* de Lúcia e Larissa se justifica por considerarmos que os eventos e subeventos de que as meninas são protagonistas ou tiveram atuação destacada trazem evidências e indícios para responder nossos questionamentos acerca dos processos de construção de sentidos e significados aos letramentos no contexto da EMEI Tupi.

Temos como fundamento ontológico de nossa pesquisa que os bebês/crianças são seres sociais ao máximo, como afirma Vigotski (2000b), portanto, participam da cultura por meio das linguagens em uso, da interação com seus pares e com adultos, mas também com os artefatos que estão ao seu redor (SOUZA, S., 2016). Compreendemos que a infância não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada. Assim, optamos pelo termo bebês para os eventos que aconteceram em 2017, no berçário, e o termo crianças nos anos seguintes. Essa escolha se deve à própria equipe de professoras da EMEI Tupi que assim nomeavam o grupo do berçário (de 0 a 18 meses) de bebês e de crianças a partir de 1 ano e meio de idade.

Os registros filmicos e as anotações nos diários de campo coletivos, que compõem o banco de dados do Programa de Pesquisa *Infância e escolarização* sobre os anos de 2017 a 2019, fornecem as informações para a elaboração dos Quadros 15 e 16, nos quais apresentamos as professoras e auxiliares de sala da turma participante da pesquisa.

Quadro 15 - Participantes da pesquisa – Professoras

Pseudônimo	Ano(s) em que permaneceu na turma	Turno(s) em que permaneceu na turma
Verônica	2017 e 2018	Manhã (2017) e tarde (2018)
Soraia (saiu no segundo semestre)	2017	Manhã
Telma		Manhã
Ivana		Tarde
Valquíria (ficou apenas nos primeiros meses. Saiu por licença médica)		Tarde
Denise (Apoio à coordenação: biblioteca)		Biblioteca
Cristina	2017 e 2019	Manhã (2017 e 2019)
Lucíola	2017	Tarde
Leticia (ocupou o lugar de Soraia)		Manhã
Juliana		Tarde
Celeste	2018	Tarde
Silvia		Manhã
Vânia		Manhã
Graça		Manhã
Catarina		Tarde
Selma	2019	Tarde
Rita		Manhã e Tarde

Fonte: Quadro elaborado por Virgínia Souza Oliveira, acervo do Programa de Pesquisa (2021).

As professoras da turma investigada foram escolhidas por sorteio. Antes do início do ano letivo, as equipes eram formadas por servidoras lotadas na EMEI Tupi. Os nomes das interessadas eram colocados à disposição e, se houvesse mais de uma equipe disponível, era feito um sorteio que definia qual delas seria a responsável pelas turmas.

Quadro 16 - Participantes da pesquisa – Auxiliares

Pseudônimo	Ano(s) que permaneceu na turma
Samantha	2017
Adriana	2017
Fabiana	2018, 2019

Fonte: Quadro elaborado por Virgínia Souza Oliveira, acervo do Programa de Pesquisa (2021).

Em 2017, doze bebês com idade entre sete e dez meses estavam matriculados. Esses bebês eram atendidos por sete professoras (Verônica, Telma, Cristina e Letícia no turno da manhã e Valquíria, Ivana e novamente Verônica no turno da tarde) e as auxiliares Samantha e Adriana em tempo integral. As profissionais se revezavam para atender os bebês durante o turno de dez horas em que eles permaneciam na EMEI Tupi. Pela manhã, Telma e Soraia permanecem no berçário até 10h quando chegam Verônica e Cristina que ficam até 13h. No período vespertino, Ivana, Lucíola e Valquíria se revezam até 17h30min.

Em 2018, cinco professoras, sendo Silvia e Gabriela no turno da manhã e Verônica, Catarina e Celeste no turno vespertino. A auxiliar Fabiana, no período integral, atendia as 14 crianças matriculadas na turma aquele ano.

No ano de 2019, a turma contava com 16 crianças e três professoras sendo Rita a regente da turma no período integral. Cristina (no turno da manhã) e Selma (no turno da tarde) juntamente com a auxiliar Fabiana serviam de apoio à Rita. De acordo com Oliveira, V. (2019) e Cortezzi (2020), todas as professoras que atuaram no berçário possuíam formação superior. Apenas Cristina não tinha formação em Pedagogia, sendo graduada em Enfermagem e Magistério. A auxiliar Samantha estava cursando Pedagogia no período da realização da pesquisa. A auxiliar Fabiana possuía o Ensino Médio completo.

As professoras Verônica, Telma, Ivana, Silvia, Letícia e Rita são as que aparecem com frequência nos eventos de letramentos analisados nesta tese, portanto, traremos algumas informações sobre elas. As informações foram embasadas nas anotações dos diários de campo coletivos, em conversas com as pesquisadoras que estiveram em campo durante os anos de 2017 a 2019, entrevistas realizadas pelas pesquisadoras Débora Reis e Fabíola Ribeiro e nas nossas impressões ao assistir as filmagens.

Verônica trabalha com Educação Infantil há mais de 30 anos. Na Rede Municipal de Ensino, a professora atua desde a inauguração da EMEI Tupi, que, em 2020, fez 12 anos. A professora esteve na turma durante os dois primeiros anos. Em 2017, atuava no turno matutino e, em 2018, no vespertino. Verônica se mostrava carinhosa e atenciosa no cuidado com os bebês e engajada nas atividades da pesquisa. Por vezes, a professora participou de eventos na UFMG. Verônica gostava de cantar, contar histórias e, frequentemente, distribuía livros para as crianças manusearem, especialmente em 2018. A professora se comunicava com os bebês conversando sobre o que estava fazendo com eles nos momentos do banho, alimentação, brincadeiras etc.

Telma trabalha na área da educação há mais de 25 anos, contudo, formou-se em Pedagogia apenas em 2009. A professora atuava há oito anos na EMEI Tupi, mas 2017 foi o primeiro ano em que trabalhou no berçário no turno matutino. Em entrevista concedida à pesquisadora Débora Reis em 23/12/2019, Telma afirma que se sentia privilegiada por ser professora da turma do berçário, embora entendesse que este não era seu “perfil” de turma, pois gostava de trabalhar alfabetizando crianças maiores. Podemos perceber a satisfação da professora durante as filmagens, quando, em vários momentos, ela se refere à turma do berçário e à EMEI Tupi como *“um lugar de ser feliz”*.

Ivana atendia ao turno vespertino em 2017. A professora tem experiência na Educação Infantil trabalhando com crianças de 2 e 3 anos. No berçário, passou a atuar em 2012, onde diz ter *“caído de paraquedas”* em entrevista à pesquisadora Débora Reis em 29/12/2019. Desde então, a professora diz ter-se apaixonado pela turma e pela faixa etária. Ivana demonstrava ser carinhosa, atenciosa e comunicativa. Ela gostava de cantar e conversar com os bebês, principalmente quando todos estavam acordando e eram colocados no tatame da sala. Nesses momentos, Ivana fazia contação de histórias e disponibilizava livros diversos para todos. A professora propunha várias atividades com tinta e pintura com os dedos e era quem conduzia as visitas à biblioteca da EMEI.

Letícia atuou como apoio em 2017 substituindo a professora Soraia que saiu no segundo semestre daquele ano. A professora era atenciosa e sempre prestativa às necessidades dos bebês. Letícia incentivava a autonomia da turma e gostava de escrever os nomes e iniciais dos bebês em seus objetos pessoais como meias, chupetas, mochilas, agendas etc., sempre dizendo aos pequenos o que estava fazendo e informando que esse era o nome deles. A professora era calma e cantava bastante com os bebês. Por conseguinte, a música esteve muito presente em sua interação com e para os bebês seja por meio de canções, da oferta de instrumentos musicais para a “bandinha” ou quando colocava músicas para tocar num pequeno aparelho de som que

havia na sala de atividades. Em diário de campo do dia 18/09/2017, a pesquisadora Virgínia registra uma nota dizendo:

Letícia tem o costume de levar um óleo de pele bem cheiroso para a EMEI. Segundo ela, acalma as crianças. Ela começa a fazer massagem nos pés dos bebês. Na hora de guardar brinquedo ela costumava cantar “quem ajuda, quem ajuda, a guardar...” (Diário de campo, 18 de setembro de 2017).

A professora incentivava a autonomia dos movimentos psicomotores mostrando para os bebês como se fazia para entrar na piscina de bolinhas, como guardar os objetos nos cestos, o modo de segurar as garrafinhas de água etc. Letícia também oferecia em vários momentos livros e revistas para serem manuseados pelos bebês.

Silvia atuou na turma como apoio às professoras regentes durante o ano de 2018 e alguns dias em 2019. A professora entrava em sala para substituir Graça, em 2018, e Rita, em 2019, quando estas tinham de sair para o horário de planejamento. Silvia era alegre, brincalhona e sempre interagia com a turma de maneira carinhosa. As crianças demonstravam gostar muito de sua companhia e corriam para abraçá-la quando chegava à sala de atividades. Um dos momentos preferidos da turma com a professora parecia ser quando Silvia trazia para a sala uma barata de brinquedo e se divertia com as crianças que riam ao mesmo tempo que pareciam ter repulsa e medo do inseto de plástico.

Em 2019, a professora referência da turma, durante os dois períodos, era Rita. Rita tem vasta experiência na área da educação tendo iniciado sua atuação profissional em meados da década de 1980 conforme entrevista concedida à pesquisadora Fabíola Ribeiro em 19/02/2021. Rita era uma professora muito carinhosa e deixava as crianças explorarem os objetos. Pelos registros filmicos do Programa de Pesquisa, pudemos observar que ela deixava e incentivava as crianças a resolver os problemas e conflitos entre elas. Com diálogo, Rita procurava facilitar a resolução de problema sem diretamente resolvê-los pela criança. A professora costumava colocar as crianças em roda e ler livros para elas quase que diariamente em 2019. Com o tempo, percebemos que essas ações na rodinha eram imitadas, principalmente por Larissa, Valéria, Simone e Lúcia. O momento da rodinha parecia ser uma prática muito estimada e planejada cuidadosamente pela professora. Antes da leitura de algum livro, a professora procurava conversar sobre o final de semana das crianças, o feriado etc. Rita ouvia com interesse o que as crianças tinham a dizer.

3.4 A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO A PARTIR DE UM VASTO BANCO DE DADOS

Falamos em produção do material empírico, pois isso evidencia que os dados não “andam por aí” esperando que alguém os recolha, ao contrário, eles são produzidos e provém da relação e interação complexas que o pesquisador estabelece com o campo, com os participantes, com seu grupo de pesquisa e com as teorias na construção de sentidos e significados para um problema de pesquisa.

As atividades e o cotidiano da turma do berçário na EMEI Tupi foram filmados, anotações foram feitas em diário de campo, bem como foi realizada a coleta de artefatos. Em consequência disso, registros permanentes estão disponíveis aos membros pesquisadores do grupo na forma de gravações em áudio, vídeo e fotografias. Em termos quantitativos, o banco de dados conta com 897h 21min 51s de filmagens dos 231 dias de observação participante no período de 2017 a 2019. Os Quadros 17 a 18 apresentam o número de horas de filmagens que compõem o acervo do Programa de Pesquisa.

Quadro 17 - Horas filmadas em 2017

2017		
MÊS	DIAS LETIVOS OBSERVADOS	HORAS FILMADAS
fev.	11	37h34min42s
mar.	07	20h58min18s
abr.	07	20h02min52s
Maio	11	37h35min11s
jun.	07	29h29min51s
jul.	04	15h18min13s
ago.	06	18h13min56s
set.	09	27h34min07s
out.	06	23h56min21s
nov.	07	24h43min48s
dez.	05	14h06min52s
Total	80 dias	269h 34min 11s

Fonte: Acervo do Programa de Pesquisa, elaborado por Kelly Penafiel e Viviane Tolentino (2021).

Os registros são mantidos em HD externos com cópias de segurança, bem como em arquivos das nuvens Dropbox e Google Drive. Em 2017, foram observados 80 dias letivos correspondendo a 269h34min11seg de registros filmicos. No ano seguinte, embora tenham diminuído para 63 dias de observação participante, o número de horas de gravações subiu para 301h59min39s conforme podemos ver no Quadro 18. A diminuição de dias de observação nesse ano se justifica pela greve docente durante o período.

Quadro 18 - Horas filmadas em 2018

2018		
MÊS	DIAS LETIVOS OBSERVADOS	HORAS FILMADAS
fev.	12	68h59min48s
mar.	03	16h38min31s
abr.	06	30h15min55s
Mai	02	05h53min15s
jun.	08	44h05min48s
jul.	04	21h31min40s
ago.	08	32h34min01s
set.	08	38h50min36s
out.	07	25h23min43s
nov.	02	07h31min21s
dez.	03	10h15min01s
Total	63 dias	301h 59min 39s

Fonte: Acervo do Programa de Pesquisa, elaborado por Kelly Penafiel e Viviane Tolentino (2021).

No ano de 2019, foram observados 88 dias letivos que foram registrados em 325h48min01seg como demonstra o Quadro 19.

Quadro 19 - Horas filmadas em 2019

2019		
MÊS	DIAS LETIVOS	HORAS FILMADAS
fev.	12	47h39min12s
mar.	07	31h50min35s
abr.	08	34h29min10s
Mai	08	29h56min12s
jun.	09	33h35min12s
jul.	04	9h19min06s
ago.	09	31h59min58s
set.	08	35h01min23s
out.	08	16h19min51s
nov.	09	32h46min05s
dez.	06	22h51min17s
Total	88 dias	325h 48min 01s

Fonte: Acervo do Programa de Pesquisa, elaborado por Kelly Penafiel e Viviane Tolentino (2021).

O Quadro 20 explicita o percentual de dias letivos observados no período de 2017 a 2019.

Quadro 20 - Percentual de dias observados

ANO	PERCENTUAL DE DIAS OBSERVADOS
2017	42,5%
2018	35,7% (Houve greve das professoras)
2019	45%

Fonte: Banco de dados do Programa de Pesquisa (2021).

Spradley (1980) discute como fazer uso do método da observação participante dentro de pesquisas etnográficas. O autor considera que é preciso ter clareza sobre a natureza da etnografia, porque outros tipos de pesquisa qualitativa fazem uso da observação participante, de estudos descritivos e da entrevista. Assim, ele chama a nossa atenção para saber o que significa de fato fazer uma observação participante que conduz a uma descrição etnográfica, conforme Figura 10.

Figura 10 - Ciclos da Pesquisa Etnográfica



Fonte: Elaboração própria com base em Spradley (1980).

Segundo Spradley (1980), a observação participante envolve uma série de tarefas que devem ser bem organizadas. A Figura 10 representa o Ciclo da pesquisa etnográfica que pode levar o pesquisador a tomada de consciência sobre o fazer etnográfico. De acordo com o autor, o etnógrafo necessita localizar uma situação social e os informantes, antes de fazer a entrevista e a observação participante. Algumas questões devem vir antes de outras; observação e entrevistas devem preceder às análises do material empírico. Como processo não linear de pesquisa, fazer perguntas etnográficas, construir o material empírico/conhecer a situação social, representar os dados, analisar e escrever o texto são processos necessários para a construção de uma lógica de investigação que seja flexível, autocorretiva, responsiva e iterativa.

Considerando uma pesquisa que procura construir seu material empírico em um banco de dados previamente organizado, podemos falar em observação participante? Essa questão tem-nos provocado a reflexão. No caso específico a que nos referimos nesta tese, o banco de

dados foi construído tendo por base os fundamentos da pesquisa etnográfica, longitudinal, e a observação participante foi um dos instrumentos adotados. Green, Castanheira e Yeager (2011) procuram argumentar que a etnografia não é um sistema linear, isto é, a etnografia é uma filosofia de investigação e não um método.

Isso suscita os questionamentos: Quando retomo as filmagens e notas de campo feitas por outros pesquisadores, estou fazendo observação participante? Estou fazendo etnografia? Ao discutir os fundamentos da pesquisa etnográfica em educação, Green, Dixon e Zaharlic (2005) afirmam que o mero uso da observação participante não constitui, por si só, método etnográfico.

Um observador que adentra o campo de investigação com uma lista de itens predefinidos, com questões e hipóteses predeterminadas, ou com um esquema de observação que defina *a priori todos os comportamentos* ou *eventos* que serão registrados, *não* está, decerto, se engajando na etnografia, não obstante o nível de profundidade da observação feita ou grau de credibilidade do sistema de observação (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p. 18-19, destaque das autoras).

Ou seja, mais do que estar fisicamente no local da pesquisa, fazer observação participante envolve adotar uma perspectivaêmica e ética, mesmo para com os registros de um banco de dados. Se o pesquisador não se basear em teorias da cultura ou propor questões etnográficas para direcionar suas escolhas do que é relevante destacar ou não do banco de dados, ou “[...] abranger sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada, ele não está se engajando numa abordagem etnográfica como percebida do ponto de vista antropológico” (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p. 18-19).

As reflexões suscitadas por Spradley (1980) e Green, Dixon e Zaharlic (2005) são fundamentais para analisarmos as vantagens e problemas de se fazer pesquisa em bancos de dados dos quais o pesquisador participou pouco da construção. Como podemos fazer a distinção entre dados e registros? Para responder a essa questão, tomamos como base o que defendem Castanheira, Green e Dixon (2007), ao afirmarem que, do ponto de vista teórico da Etnografia em Educação, “[...] os registros não são dados até que o pesquisador aja sobre eles e use perspectivas teóricas particulares para transformar o ‘pedaço da vida’ registrado (escrito, gráfico ou áudio / vídeo) em dados para análise das questões em estudo” (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 64, tradução nossa)⁸⁰.

⁸⁰ Original em inglês: “[...] records are not data until the researcher acts on them and uses particular theoretical perspectives to turn the “bit of life” recorded on the record (written, graphic or audio/video) into data for analysis of the questions under study” (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 64).

Assim, uma das vantagens de se fazer pesquisa em grupo é a produção de grande quantidade de registros aos quais o pesquisador pode recorrer para a construção de uma lógica de investigação. O relacionamento, o estudo coletivo e o contato com as pessoas que construíram o arquivo para obter uma compreensão dos registros é parte necessária. A pesquisa é uma atividade coletiva, construída por muitas mãos. Embora os trabalhos de pós-graduação sejam assinados por um pesquisador, sua produção jamais pode ser vista como uma atividade solitária e inteiramente individual.

Ao entrar em um arquivo de registros que o pesquisador coletou ou que outros coletaram, as questões de pesquisa e o objeto de estudo, selecionados pelo pesquisador, ajudarão a identificar quais eventos e como os selecionar para construir um conjunto do material empírico para análise. Ao nos depararmos com um banco de dados com mais de 800 horas de filmagens e três anos de registros escritos em notas de campo, inicialmente, sentimo-nos apreensivas e preocupadas em como construir sentidos para o que tínhamos como o objetivo de estudo: *Investigar a atribuição de sentidos e significados construídos por um grupo de crianças de três anos aos letramentos relativos à leitura e escrita, no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, de 2017 a 2019*. A enorme quantidade de material empírico acumulado serviu, contudo, para a descrição minuciosa do cotidiano das salas de atividade de bebês e crianças pequenas, incluindo o que é muito importante, não apenas na dimensão verbal, mas também não verbal, permitindo, assim, a seleção de eventos a analisar e interpretar, enfim, desenvolver esta pesquisa de doutorado.

O que faz de um arquivo um registro? Essa questão formulada por Green *et al.* (2017) se tornou pertinente para nossa aproximação com o banco de dados do Programa de Pesquisa quando da necessidade de reformular as questões tendo em vista a mudança nos planos para a pesquisa de campo provocadas pela Pandemia da covid-19. Isso nos levou a refletir, juntamente com as autoras, sobre a importância de perguntar quando um arquivo está completo e o que falta de um determinado arquivo que é necessário para construir relatos fundamentados dos eventos que pretendíamos compreender (GREEN *et al.*, 2017).

Dentro de uma etnografia em curso, “[...] o arquivo torna-se um ator e um espaço etnográfico para o processo de análise” (GREEN *et al.*, 2017, p. 128, tradução nossa)⁸¹. Ou seja, o arquivo é um espaço vivo que os etnógrafos (re)entram, envolvem-se com os registros incluídos e acrescentam, à medida que novas questões ou fenômenos são identificados ao considerar as relações parte-todo/todo-parte do que está sendo estudado. O processo em questão

⁸¹ Original em inglês: “[...] the archive becomes an actor in, and an ethnographic space for, the analysis process.” (GREEN *et al.*, 2017, p. 128).

é dinâmico, iterativo, responsivo e reflexivo. Os diálogos internos entre a equipe de pesquisadoras do GEPSA e EnLaCEI foram fundamentais para que pudéssemos compreender tanto do que os arquivos eram registros quanto do que e como o próprio arquivo se tornou ator em um espaço etnográfico (GREEN *et al.*, 2017).

Embora não tenhamos participado da construção dos registros, pudemos, por meio do Banco de Dados do Programa de Pesquisa, reentrarmos no arquivo e procedermos a uma análise destes nos valendo das notas de campo de fenômenos observados e vivenciados por pesquisadoras do GEPSA e EnLaCEI que compartilhavam uma lógica conceitual de investigação comum: a Etnografia em Educação e a Psicologia Histórico-cultural. Partindo desse processo, pudemos ser capazes de tomarmos uma série de decisões sobre por onde começar as análises e quais registros seriam fontes para a construção de um conjunto de eventos de letramentos. Conforme sustentam Green *et al.* (2017), fundamentadas em Heath (1983), este processo segue dois princípios: delimitar unidades de análise e fazer conexões entre unidades particulares e níveis de análise de fenômenos particulares. Esses dois princípios tornam possível a identificação dos eventos âncora tendo em mente que os etnógrafos produzem material empírico e não “encontram dados”.

Além das notas descritivas iniciais, cada pesquisadora fazia o registro ampliado ao final do dia de observação. Nesse registro, fora destacado pelo menos um evento interacional que pudesse ser, posteriormente, expandido para início de análise. As notas pessoais foram reservadas para as impressões pessoais e sentimentos, do pesquisador. Já as notas metodológicas foram destinadas ao registro de observações teórico-metodológicas (posicionamento da câmera, relação com as professoras e crianças, etc.). O conteúdo dessas notas variava de acordo com a pesquisadora e com o objeto de pesquisa de cada uma. Todos os 231 dias de observação foram registrados em uma ficha de observação padronizada para o grupo de pesquisa conforme o Quadro 21, a seguir.

Quadro 21 - Modelo de ficha de observação utilizado

FICHA DE OBSERVAÇÃO			
TURMA:			
PROFESSORA(S) REGENTE(S) EM SALA:			
CRIANÇAS:			
DATA DA OBSERVAÇÃO:			
DIA DA SEMANA:			
PESQUISADORA:			
HORA	SUJEITOS/LOCAL	DESCRIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE

EVENTO SELECIONADO:
 NOTAS PESSOAIS:
 NOTAS METODOLÓGICAS/TEÓRICAS:

Fonte: Acervo do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização* (2021).

Green, Castanheira e Yeager (2011) comentam os diferentes tipos de notas na pesquisa etnográfica. Para as autoras,

[...] essas diferentes formas de anotações tornam visíveis os processos dinâmicos e inter-relacionados de descrição, registro, interpretação, resposta e construção de significado(s), de fragmentos do(s) mundo(s) da vida em desenvolvimento de professores, alunos e outras pessoas nas salas de aula. (GREEN; CASTANHEIRA; YEAGER, 2011, p. 68, tradução nossa)⁸².

Partindo dessa perspectiva, as autoras percebem a interpretação como uma forma de teorização. Como argumentado por Baker, Green e Skukauskaite (2008), um registro de vídeo é uma forma de nota de campo, gravada por um etnógrafo de um ângulo de visão específico. Não é um registro do evento, de toda a vida da sala de aula ou do próprio evento, mas constitui a gravação de um “pedaço de vida”, de um ângulo de visão específico que pode ser (re)lido para fins específicos. As ações que descrevemos evidenciam a representação recursiva e iterativa da Etnografia em Educação. Conforme Baker, Green e Skukauskaite (2008, p. 69), “[...] são práticas recursivas e iterativas dos processos de raciocínio abduutivo em que o etnógrafo se envolve em vários níveis de escala e em vários pontos no tempo dentro de um *Telling Case*”.

Uma vez em contato com o acervo de vídeos com quase 900 horas de filmagens e centenas de páginas de notas de campo do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização*, o procedimento adotado foi a leitura de todas as notas de campo iniciando por aquelas realizadas em 2017. Uma vez realizada a leitura, passamos a selecionar os dias de registros em que possíveis eventos de letramentos aconteceram. Nessas notas, procuramos selecionar os dias em que alguma interação aconteceu envolvendo a leitura e a escrita. Após selecionar os vídeos que seriam assistidos, passamos a assistir todos na íntegra, anotando no caderno de campo o tempo e os eventos que poderiam ser interessantes para o estudo fazendo assim notas de campo

⁸² Original em inglês: These different forms of notetaking make visible the dynamic and interrelated processes of describing, recording, interpreting, responding and making meaning(s) of bits and pieces of the developing lifeworld(s) of teachers, students and others in classrooms. (GREEN; CASTANHEIRA; YEAGER, 2011, p. 68).

baseadas em vídeo (CASTANHEIRA *et al.*, 2001). O mesmo procedimento descrito acima foi adotado com os registros dos anos de 2018 e 2019.

O Quadro 22, a seguir, ilustra como as notas de campo, baseadas em vídeo, foram feitas e como registramos os momentos em que a escrita e a leitura apareceram no berçário. Procuramos com esse procedimento ter uma dimensão do número de eventos envolvendo os letramentos, bem como quem os iniciou, o que aconteceu e qual o tempo do vídeo em que está registrado.

Quadro 22 - Notas de campo baseadas em vídeos

Dia da observação (registro no diário de campo coletivo)	Tempo do vídeo	Eventos (o que aconteceu? Com quem? Como? Em quais condições? Com quais consequências?)	Comentários pessoais e reflexões teórico- metodológicas
04/09/2017	00:00:12 (1)	Professora Letícia escreve nome nas meias de Danilo	As professoras do berçário costumam identificar os objetos pessoais dos bebês colocando os nomes
	00:02:12 (1)	Professora Letícia faz a rotina do dia com os bebês	É a primeira vez que a rotina é feita com os bebês. “Fazer a rotina” para este grupo parece significar o momento em que a professora diz a turma qual serão as atividades do dia. Geralmente, a professora utiliza um cartão ilustrado no qual bebês fazem o lanche, dormem, almoçam, brincam etc.
	00:00:03 (13)	Lúcia manipula um livro de plástico “Os sons dos animais” e balbucia enquanto olha as figuras	Lúcia manipula o livro de plástico por dois minutos

Fonte: Elaboração própria tendo por base as notas de campo e vídeos (2021).

O procedimento adotado visou levantar o número de eventos em que a leitura e a escrita estiveram presentes considerando em que condições, com quem, como e com quais consequências. A primeira coluna registrou o dia em que o evento foi observado e registrado em vídeo e notas de campo. Na segunda coluna, procuramos localizar o evento dentro do acervo filmico. O registro em horas, minutos e segundos considerou o arquivo e identificou em qual dele, numerando-o a partir de (1) em diante. Os arquivos foram organizados em HDs externos separados em pastas por ano, mês, dias e arquivos individuais. Muitas vezes, uma pasta continha mais de 10 ou 15 arquivos, considerando todas as vezes que uma filmagem foi iniciada e concluída. Dessa forma, toda vez que a filmagem era iniciada, o contador do tempo voltava ao zero e finalizava contando o tempo desde então. Assim, podemos ver no exemplo exposto no Quadro 22 que o primeiro evento selecionado inicia no minuto 00:00:12 do arquivo (1).

Constatamos que uma das limitações de fazer pesquisa com o banco de dados construído por outros pesquisadores foi a respeito à natureza dos dados fornecidos. Nem sempre foi possível verificar se a filmagem registrava o início ou o encerramento de cada evento, atividade ou dia. Recorrer às notas de campo, por vezes, ajuda, mas em outras, não. Castanheira *et al.* (2001) comentaram essa mesma limitação.

Ao discutirem a pesquisa de campo etnográfica, Emerson, Fretz e Shaw (2011) afirmam que, nesse contexto, o etnógrafo participa das rotinas diárias do grupo investigado, desenvolve uma relação com as pessoas envolvidas e observa atentamente a vida que acontece ali. De fato, os autores afirmam que o termo “observação participante” é usado para caracterizar essa abordagem de pesquisa. No caso desta pesquisa, a observação participante fora realizada por terceiros, contudo, o olhar êmico para os registros já produzidos foi adotado.

Ainda tendo por base Emerson, Fretz e Shaw (2011), reconhecemos que as notas de campo são parte fundamental do processo desta observação participante. Para os autores, as notas de campo descrevem “de maneira sistemática e regular o que ele observa e aprende enquanto participa da rotina diária da vida de outras pessoas. Ao fazer isso, a pesquisa cria um registro escrito acumulativo dessas observações e experiências” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. 68, tradução nossa)⁸³.

A abordagem adotada pelos autores citados considera a ênfase na interação, interpretação e compreensão do significado em diferentes grupos e situações. As notas de campo são parte importante desse processo e não podem ser consideradas como descrições neutras – se é que é possível pensar em neutralidade na pesquisa – e além de descritivas são interpretativas e representam escolhas.

Mas, o etnógrafo não pode compreender tudo; em vez disso, ele irá, em conjunto com aqueles no ambiente, desenvolver certas perspectivas ao se envolver em algumas atividades e relacionamentos ao invés de outras. Além disso, muitas vezes os relacionamentos como os que estão sendo estudados seguem falhas políticas no cenário, expondo o etnógrafo seletivamente a prioridades e pontos de vista variados. Como resultado, a tarefa do etnógrafo não é determinar ‘a verdade’, mas revelar as múltiplas verdades aparentes na vida dos outros. (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. 77, tradução nossa)⁸⁴.

⁸³ Original em inglês: “[...] the ethnographer writes down in regular, systematic ways what she observes and learns while participating in the daily rounds of the lives of others. In so doing, the researcher creates an accumulating written record of these observations and experiences” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. 68).

⁸⁴ Original em inglês: “But, the ethnographer cannot take in everything; rather, he will, in conjunction with those in the setting, develop certain perspectives by engaging in some activities and relationships rather than others. Moreover, often relationships with those under study follow political fault lines in the setting, exposing the ethnographer selectively to varying priorities and points of view. As a result, the task of the ethnographer is not to determine “the truth” but to reveal the multiple truths apparent in other’s lives” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. 77).

A complexidade da descrição é comentada pelos autores quando afirmam que escrever relatos descritivos não é simplesmente um processo de capturar com precisão o mais próximo possível da realidade observada e “colocar em palavras”. Não há um único modo de observar ou descrever o que se observa. Isso se evidencia quando, no processo de seleção dos eventos, ao ler a nota de campo do acervo do Programa de Pesquisa e assistir às filmagens, as impressões, pensamentos e sentimentos são muitas vezes distintos de um pesquisador para outro. Para Emerson, Fretz e Shaw (2011), as diferenças surgem porque os pesquisadores observam pessoas e eventos distintos que refletem orientações, vivências e posicionamentos teórico-metodológicos distintos. Os diferentes objetos de pesquisa criam e enquadram diferentes descrições para o mesmo evento observado mesmo quando consideramos que o grupo de pesquisa se pauta pelos mesmos referenciais teórico-metodológicos, no caso, a Psicologia histórico-cultural e a Etnografia em Educação. Assim, alguns pesquisadores procuram dar destaque a aspectos que outros não o fazem na descrição das notas de campo. Conforme os autores,

Desta forma, as descrições diferem no que seus criadores notam e escrevem como ‘significativo’ e, mais implicitamente, no que eles notam, mas ignoram como ‘não significativo’ e em quais outras coisas possivelmente significativas eles podem ter perdido completamente. (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. 93-94, aspas dos autores, tradução nossa)⁸⁵.

Portanto, as notas de campo de um “mesmo evento” podem ser diferentes, dependendo dos posicionamentos e sensibilidades pessoais e escolhas teórico-metodológicas dos pesquisadores. As notas de campo, baseadas em vídeos, levaram à seleção dos eventos que serão apresentados nos capítulos a seguir, as quais, por sua vez, levaram-nos à construção de mapas de eventos conforme o modelo disponível no Quadro 23.

Quadro 23 - Modelo de Mapa de eventos

Tese: Letramentos como atividades humanas
Doutoranda: Kelly Jessie Queiroz Penafiel
Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Mapa de eventos do dia:
EMEI Tupi
Turma:
Ano:
Professoras:
Crianças:

⁸⁵ Original em inglês: In this way, descriptions differ in what their creators note and write down as “significant”, and, more implicitly, in what they note but ignore as “not significant” and in what other possibly significant things they may have missed altogether” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. 93-94).

Pesquisadoras: Horário: Total de horas filmadas:				
Eventos e subeventos observados no dia:				
Início/ término e Tempo de duração	Eventos	Início/ término	Subeventos	Contextualização

Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme Baker, Green e Skukauskaite (2008), o trabalho micro etnográfico difere de outras formas de pesquisa baseadas em vídeo e de outras formas de etnografia por focalizar as linguagens/discursos em uso. Assim, nesse tipo de pesquisa, o vídeo é parceiro essencial que possibilita registrar segmentos da vida na sala de atividades nos quais os participantes constroem discursivamente os eventos. Os mapas de eventos são ferramentas analíticas centrais para tal.

Uma vez selecionados os eventos, passamos a construir mapas com base no modelo apresentado acima. Na primeira coluna, procuramos marcar o início, término e duração dos eventos e subeventos do dia. As colunas dois e cinco apresentam respectivamente os eventos e sua contextualização.

Assim, como para Castanheira *et al.* (2011), os mapas de evento são centrais em nosso processo analítico. Cada um deles foi construído considerando o tempo gasto, com quem, com qual finalidade, onde, em que condições e com quais resultados. Os limites de um evento para outro são marcados por ciclos de atividades que, segundo as autoras, é “[...] interacionalmente marcados pelos participantes por meio do discurso e de outras pistas de contextualização [...] e mostram a natureza diferenciada da conversa e da ação” (CASTANHEIRA *et al.*, 2011, p. 320, tradução nossa)⁸⁶.

Ainda tendo por base as discussões de Castanheira *et al.* (2011), os subeventos foram identificados quando examinamos as fases da atividade que se articularam em torno de uma tarefa comum. Dessa forma, os mapas de eventos e subeventos são formas de representação do fluxo da atividade de uma sala de aula ou de atividades, constituídas por práticas socialmente

⁸⁶ Original em inglês: “[...] is interactionally marked by the participants through discourse and other contextualization cues [...] and shows the differentiated nature of conversation and action” (CASTANHEIRA *et al.*, 2011, p. 320).

significativas dentro de um período de tempo (SPRADLEY, 1980). Outro aspecto fundamental dos mapas de evento é que eles fornecem uma visão parte/todo e todo/parte do que acontece no dia. A análise holística proporcionada por essa visão é fundamental para nós e casa com os pressupostos da teoria de Vigotski e com a Etnografia em Educação.

O passo seguinte à construção dos mapas de eventos foi o processo de transcrição das sequências discursivas dos eventos selecionados. Green, Franquiz e Dixon (1997) argumentam que transcrever é um ato situado dentro de um estudo ou programa de pesquisa inserido em uma ecologia conceitual. Nas palavras das autoras, “transcrição é uma ferramenta comumente usada por pesquisadores, tanto aqueles preocupados com o estudo da linguagem quanto aqueles preocupados em explorar outras dimensões da vida cotidiana por meio da linguagem” (GREEN; FRANQUIZ; DIXON, 1997, p. 172, tradução nossa)⁸⁷.

Para Green, Franquiz e Dixon (1997), transcrever é um ato político, portanto, não-neutro. As escolhas do pesquisador estão presentes no ato da transcrição. Na transcrição, estão refletidas as convenções, as conceituações, os propósitos da pesquisa, as epistemologias que a orientam do ponto de vista teórico e metodológico bem como as ideologias do pesquisador. As autoras apresentam dois argumentos que sustentam suas ideias de que transcrever é um ato político. O primeiro assume que transcrever é um processo interpretativo e o segundo sustenta que transcrever é um processo representacional. Central a essas conceituações é o entendimento de que uma transcrição é um texto que representa um evento não sendo o próprio evento. Seguindo essa lógica, o que é reapresentado são dados construídos por uma pesquisa para um determinado propósito, não apenas conversas escritas (GREEN; FRANQUIZ; DIXON, 1997).

Tomando essas questões como centrais, as mesmas autoras propõem uma série de questões que podem guiar o pesquisador que pensa fazer uso de transcrições. São elas: quem estará envolvido na construção da transcrição? Como a fala e os gestos serão selecionados, de que maneiras e com que propósito? Que nível de informação contextual será fornecido para que os leitores possam ouvir ou ver os processos interpretativos do pesquisador? Como as pessoas e suas conversas e ações relacionadas serão representadas na transcrição?

Ochs (1979) também argumenta sobre a não neutralidade do processo de transcrição. Para a autora, a transcrição se apresenta como dados do pesquisador, processo seletivo que reflete objetivos teóricos. Assim, é preciso considerar com algum cuidado o processo de

⁸⁷ Original em inglês: “Transcribing is a tool commonly used by researchers, both those concerned with the study of language and those concerned with exploring other dimensions of everyday life through language”. (GREEN; FRANQUIZ; DIXON, 1997, p. 172).

transcrição. Um desses cuidados diz respeito à quantidade e à qualidade das informações. Para a autora, uma transcrição mais útil é aquela que é seletiva (OCHS, 1979). É importante lembrar, contudo, que a base para a transcrição seletiva é de uma seletividade que não é aleatória. A seletividade deve refletir o que é conhecido sobre o discurso (verbal e não verbal) das pessoas, o conhecimento sobre seu desenvolvimento cultural além de refletir os interesses particulares a serem examinados pelo pesquisador.

Ao discutir as convenções e procedimentos hegemônicos adotados nas pesquisas qualitativas para o processo de transcrição, Ochs (1979) chama atenção para a dificuldade de representar as ações verbais e não verbais de crianças pequenas. A forma de apresentação dos dados da transcrição não é uma escolha aleatória. O modelo tradicional de transcrição é mais adequado para o discurso ocidental adulto do que para o discurso de crianças em momento de aquisição da linguagem. A autora recomenda e faz uso de diferentes sinais gráficos que podem ajudar a representar o discurso infantil de maneira que dê destaque também às ações não verbais. O Quadro 24 apresenta um conjunto de símbolos e sinais que utilizamos nesta pesquisa para fazer as transcrições dos vídeos. Os sinais foram adaptados por Neves (2015) tendo como base Ochs (1979).

Quadro 24 - Sinais utilizados na transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	Maiúsculas	<i>MAMÃE vem mamãe</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:::	<i>Eu entre:::i</i>
Silabação	-	<i>Pisci-na-de-bo-li-nha</i>
Interrogação	?	<i>O quê?</i>
Superposição de vozes		<i>Mãe Agora não vai cair</i>
Unidades de mensagem	/	<i>Agora/eu/sai daí</i>
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	<i>Tomar banho...agora eu...</i>
Incompreensões	(inaudível)	<i>Agora (inaudível)...não/vai cair</i>
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	<i>Vai/(eu/te ajudo)</i>
Ações	(())	<i>Vamo/entrar? ((entrando dentro da caixa))</i>

Fonte: Adaptado de Ochs (1979) e Neves (2015).

Gumperz (2013) utiliza pistas de contextualização na construção do discurso entre os participantes da pesquisa, pistas que podem ser verbais, não verbais ou coverbais (prosódia). O autor afirma:

Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante. Os processos relacionados às mudanças de código, dialeto e estilo, alguns dos fenômenos prosódicos que já discutimos, bem como as possibilidades de escolha entre opções

lexicais e sintáticas, expressões pré-formuladas, aberturas e fechamentos conversacionais, e estratégias de sequenciamento podem, todos, ter funções semelhantes de contextualização. [...] Ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora do contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos. Geralmente não são referidos a eles fora do seu contexto. (GUMPERZ, 2013, p. 152-153).

Ao adotar as perspectivas de Orch (1979) e Gumperz (2013), apresentamos nossas transcrições em *Message Units* (unidades de mensagem) que são a menor unidade de significação demarcada pelos limites dos enunciados identificados por meio das pistas de contextualização. Assim, no quadro das transcrições, as passagens são transcritas literalmente, detalhando tanto quanto possível aspectos fonéticos, prosódicos e interacionais.

No Quadro 25, apresentamos um exemplo do modelo de transcrição adotado nesta pesquisa, por meio de trechos da transcrição do evento “*Conhecendo a biblioteca*”, na turma do berçário no dia 03/02/2017. Nesses trechos, podemos perceber que os processos de significação são muito complexos, vivos e muitas vezes exigem mais do que a normalização gramatical convencional.

Quadro 25 - Transcrição das sequências discursivas do evento “*Conhecendo a biblioteca*” - 03/02/2017

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares, familiares e pesquisadoras	Vídeo frames
1	00:00:02	Familiares e bebês estão sentados em pufes e no chão da biblioteca com os filhos no colo.	Denise diz se inclinando na direção de Maria no colo da avó: <i>Hei:::/tudo bem?/</i>	
2	00:00:22	Danilo e Lúcia estão, respectivamente, no colo da avó e do pai	Denise se inclina na direção de Danilo e Lúcia e os cumprimenta: <i>Hei//lindeza:::/</i>	
3	00:00:29	Larissa choraminga e balança as perninhas no colo da auxiliar Adriana fantasiada de Príncipe	Denise diz olhando para ela: <i>Hei!/ô/o tanto/de coleguinha/ô/</i>	
4	00:00:42		Denise se inclina e abre um grande baú de madeira que está no meio da sala: <i>Olha aqui/o/que/quê/eu tenho/prá/vocês/ô/</i>	

5	00:00:53		Denise abre o baú e começa a retirar os livros e os coloca no chão convidando os bebês para olhar: <i>Hum:::/um tesouro:::/o/que/que/será/que tem/aqui?/</i>	
6	00:01:03	Breno e Maria descem do colo da mãe e avó e estendem as mãozinhas na direção dos livros	Denise coloca livros no chão dizendo: <i>Olha/aqui:::/vem/cá/vem/cá/ Pode/pegar</i>	
7	00:01:08	Maria segura um livro e o levanta com as duas mãozinhas	Denise continua tirando livros do baú enquanto convida para olhar: <i>Olha/aqui/ó/</i>	
8	00:01:23	Com um livro no colo, Larissa balbucia e olha para a professora Denise que se levanta	A auxiliar Adriana coloca Larissa sentada no chão: <i>Olha/aqui:::/um livrinho/prá/você((sorrindo))</i>	
9	00:01:28	Carlos estende os bracinhos e vai no colo da auxiliar Adriana	A auxiliar Adriana estende os braços para Carlos e convida: <i>Vem/vem/vem/também/</i>	
10	00:01:37	Larissa tem um livro no colo e olha para os lados observando o movimento. Maria fica em pé apoiando-se numa cadeira		

Fonte: Elaboração própria (2021).

A disposição das sequências discursivas em colunas apresenta a linha em que cada unidade de mensagem foi transcrita, o tempo em horas, minutos e segundos de gravação, as ações e falas dos bebês, as ações e falas dos adultos (professoras, familiares e pesquisadoras) e, por fim, um *vídeo frame* do que aconteceu. Por ser a transcrição um ato político que reflete objetivos e definições teóricas, o que está representado na transcrição influencia o alcance dos significados e das interpretações possíveis. A transcrição pode assim ser pensada levando em conta o caráter iterativo, responsivo e abduutivo da pesquisa.

3.5 A CONSTRUÇÃO DE UMA LÓGICA DE PESQUISA

Gee e Green (1998), ao discutirem a relação teoria-método, afirmam que tais relações podem ser representadas por meio da lógica de investigação que explicita o movimento recursivo entre os segmentos de atividades através do tempo e de eventos.

A lógica de investigação apresenta as relações parte/todo e todo/parte, as possibilidades de análise iterativo-responsiva e a representação do material empírico. No início, apresentamos uma questão geral que delimita nosso objeto de estudo: *como um grupo de crianças de três anos de idade se apropria dos letramentos no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte?* Em seguida, partimos para a representação do material empírico e para novas questões analíticas até a eleição dos *Telling Cases*, conforme explicitadas no Quadro 26. Essa lógica abdutiva em que uma pergunta suscita outras pode ser percebida pela utilização de retângulos. Assim como Green, Dixon e Zaharlic (2005), Castanheira (2013), Gomes, Dias e Vargas (2017) e tantos outros apresentam, a conexão entre as diferentes fases do processo é representada pela sobreposição desses retângulos. A sobreposição é intencional e visa tornar visível o processo recursivo e iterativo.

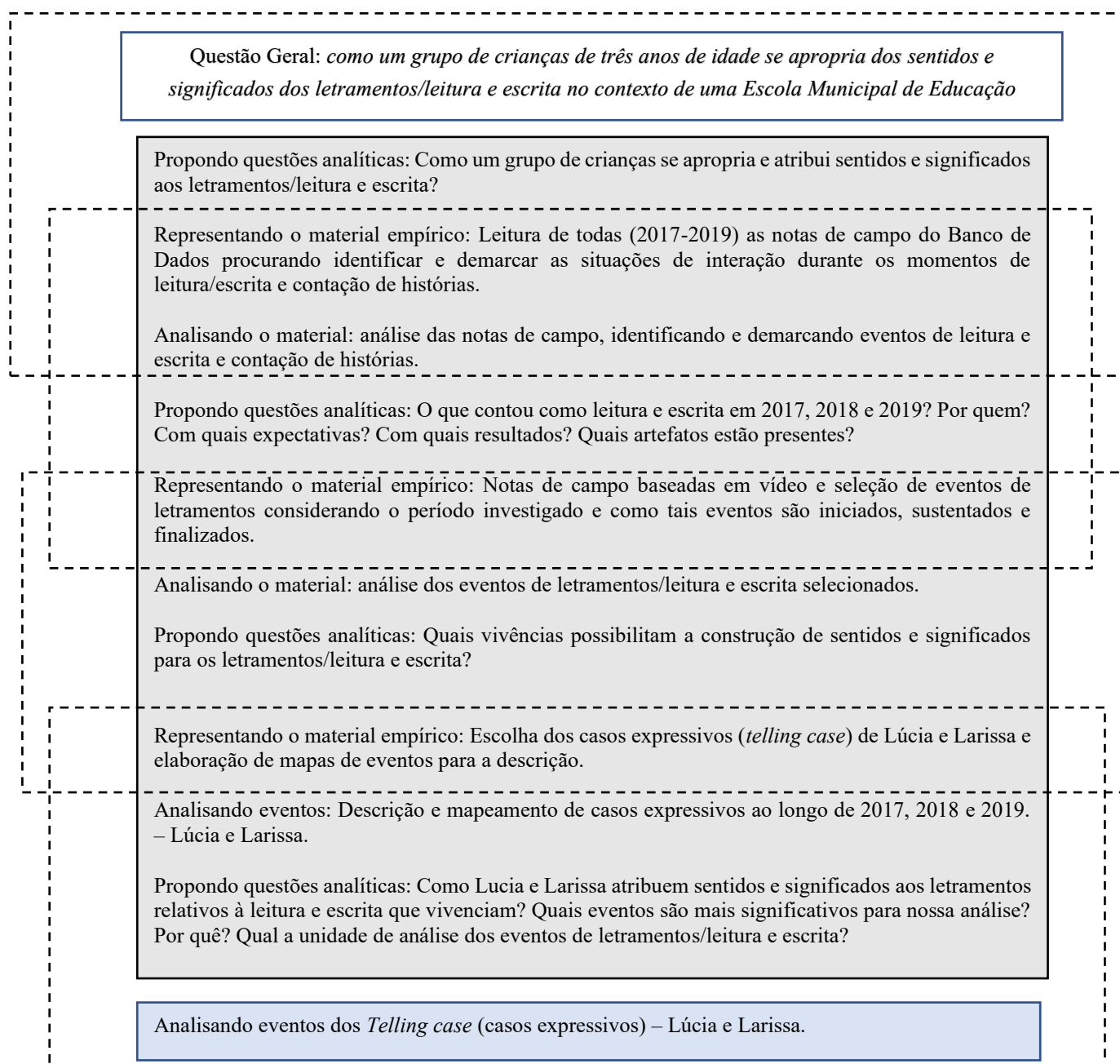
A análise do discurso é peça fundamental na construção da lógica de pesquisa. Converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo é necessário para ir além do que é aparente e, assim, compreender, conforme apontam Zanella *et al.* (2007), que “mais do que estudar o modo como algo se apresenta [...] se faz necessário pesquisar como pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje [...]” (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 29-30). Portanto, as autoras defendem a desnaturalização dos fenômenos a partir de um olhar que enfoque sua historicidade e sua complexidade.

Portanto, apenas descrever os eventos não basta. Ainda de acordo com as autoras citadas acima, “[...] é necessário estabelecer teoricamente as relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações” (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 30). Esse posicionamento encontra fundamento nas análises de Vigotski, para quem a pessoa deve ser compreendida em sua condição inexoravelmente social, cultural e histórica. Para tentar alcançar tal objetivo, uma lógica de investigação precisa ser pensada.

Uma questão fundamental para a construção da lógica de investigação pode ser representada pela questão: “o que conta como?” Tal questão representa que o que as pessoas fazem, no dia a dia, nos diferentes contextos, não está pronto e acabado. No contexto em que os eventos estão acontecendo, este “o que conta como” é modificado todos os dias, é construído todos os dias. Por isso, procuramos analisar os eventos partindo de uma perspectiva histórica,

considerando o movimento daquilo que está sendo construído no momento. Contudo, aquilo que aconteceu em determinado momento está intimamente relacionado com o que aconteceu antes e depois, isto é, os eventos têm consequências e ligações históricas. Esse “o que conta como” é construído através dos tempos e dos eventos. Assim, no Quadro 26, reproduzimos a lógica-em-uso desta pesquisa.

Quadro 26 - Representação da lógica-em-uso



Fonte: Elaboração própria tendo por base o modelo disponível em Green, Dixon e Zaharlic (2005).

Como podemos ver no Quadro 26, nesta pesquisa, não procuramos definições do que consideramos que sejam os letramentos no berçário e nas turmas de 1 e 2 anos, mas nos perguntamos o que contou como letramentos em tais turmas, como e quais sentidos e significados Lúcia e Larissa produzem a partir das vivências com os letramentos? Consideramos que a análise microgenética é uma possibilidade para encontrar respostas. A representação da lógica-em-uso procura mostrar como fomos nos apropriando e dando sentido ao material empírico.

Numa pesquisa que se propõe ser etnográfica-longitudinal, iterativa, responsiva e recursiva, o Quadro 26 torna visível o zoom que procuramos dar partido de uma questão geral que foi se desdobrando em outras questões específicas. Procuramos mostrar como o processo é recursivo e se baseia em análises que não são lineares. A sobreposição dos retângulos pontilhados tem o papel de evidenciar a simultaneidade dos eventos mostrando que vários desses momentos estão acontecendo ao mesmo tempo e, portanto, a análise precisa considerar o que aconteceu antes, durante e depois dos eventos.

Tomio, Schroeder e Adriano (2017) propõem uma discussão sobre a proposição de métodos de investigação que sejam coerentes com a abordagem histórico-cultural. A pesquisa na área da Educação, segundo defendem, “[...] envolve uma incursão no/com/sobre o mundo e este se constitui em um movimento histórico e social [...]” (TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017, p. 30). O acesso à obra de Vigotski possibilitou um olhar mais focado nos processos de constituição das pessoas “[...] em contextos da cultura, na relação dialética entre sentido e significado, entre pensamento e linguagem [fala]” (TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017, p. 31). Os autores comentam que o cenário brasileiro das pesquisas com o aporte histórico-cultural se ampliou a partir do ano 2000. Assim, considerações sobre a construção teórico-metodológica da análise microgenética se tornaram mais presentes nos estudos da área da educação.

O termo microgênese, apontam Tomio, Schroeder e Adriano (2017, p. 37), foi cunhado por Werner “[...] para descrever o método denominado ‘*of the microgenetic experimental tradition in psychology*’”. Micro não se refere a algo que seja pequeno, mas aponta para um espaço de tempo escolhido com intencionalidade pelo pesquisador para tornar visível um aspecto analisado. Portanto, o “micro” atende ao conceito de minuciosamente observado, analisado, transcrito e interpretado.

Goés (2000) indica a análise microgenética como aquela que privilegia “o como acontece” de uma etnografia em geral, que estuda “o que acontece”. Os domínios genéticos abordados por Vigotski, em seus estudos, são a filogênese, relativa à constituição da espécie

humana; a sociogênese, que diz respeito à constituição histórica e sociocultural do ser humano; e a ontogênese que se dedica ao estudo da constituição do humano individual. A microgênese está relacionada a questões ontogenéticas e se desloca para outro nível de estudo que envolve as minúcias de transformação das repostas das pessoas (GOÉS, 2000). Apesar da clara vinculação com a Teoria Histórico-cultural de Vigotski, a autora destaca que a análise microgenética não tem filiação teórica única. O próprio Piaget, em seu método clínico, usou estratégias que poderiam ser consideradas microgenéticas.

Goés (2000) se refere à análise microgenética nos seguintes termos:

Em resumo, essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (GOÉS, 2000, p. 15, destaque da autora).

Portanto, olhar para os eventos de letramentos dos anos de 2017, 2018 e 2019 requer uma perspectiva que considere o macro e o micro e seja, ao mesmo tempo, iterativa, responsiva, abduzitiva e que considere as pessoas e os eventos dialética e historicamente constituídos.

3.6 O PROCESSO DE SELEÇÃO DOS EVENTOS E A CONSTRUÇÃO DE LINHAS DO TEMPO

Os mapas de eventos nos possibilitaram ter uma visão parte-todo e todo-parte do que aconteceu nos três anos. Essa visão holística também foi importante para focar em situações específicas que envolveram Lúcia e Larissa. Por meio dos vídeos, das anotações baseadas neles, da construção de mapas e da transcrição das sequências discursivas, pudemos perceber as expressões faciais e corporais de professoras e bebês, os sentimentos, as falas e os balbucios.

Ao fazer o procedimento de aproximação com o material empírico conforme descrito acima, localizamos um total de 68 eventos de letramentos no decorrer do ano de 2017. Em 2018, localizamos 107 eventos e, em 2019, um total de 158 eventos de letramentos. A seleção dos eventos nos levou a reformular algumas questões de pesquisa: *Quais vivências possibilitam a construção de sentidos e significados para os letramentos?* A representação do material empírico nos levou à escolha dos casos expressivos (*Telling Cases*). Após essa seleção, passamos a um novo exercício de mapeamento focando em eventos com destaque para Lúcia e Larissa.

Ao focar as bebês Lúcia e Larissa, novas questões surgiram: *Como Lúcia e Larissa atribuem sentidos e significados aos letramentos que vivenciam? Quais eventos são mais significativos para nossa análise? Por quê? Qual a unidade de análise que poderá ajudar a compreender os sentidos e significados dos letramentos?*

O *Telling Cases* (casos expressivos), conceito formulado por Mitchell (1984), é descrito por Castanheira (2010, p. 15) como se referindo a

[...] narrativas de casos etnograficamente identificados de maneira pormenorizada e refinada, de forma a evidenciar as condições semióticas e sociais de uma ocorrência e fornecer elementos para a produção de inferências teóricas necessárias à construção de conhecimento sobre determinado tema. (CASTANHEIRA, 2010, p. 15).

Putney *et al.* (1998), ao apresentarem análises que ilustram a natureza consequente do desenvolvimento coletivo-individual, afirmam que os *Telling Cases* podem ser utilizados para explorar a relação individual-coletivo ao longo do tempo e dos eventos. Essa lógica de investigação implicou a elaboração de linhas do tempo para cada ano, com base nos dias gravados, nos quais procuramos descrever os eventos que tornaram visível a construção de sentidos e significados dos letramentos para as duas meninas. Assim, nos Quadros 27, 28 e 29, apresentamos as linhas do tempo dos eventos selecionados para o período analisado.

Quadro 27 - Linha do tempo dos eventos e subeventos de letramentos selecionados em 2017

Linha do tempo							
2017		2018			2019		
Berçário		Turma de 1-2 anos			Turma de 2-3 anos		
68 eventos de letramentos		107 eventos de letramentos			158 eventos de letramentos		
Eventos e subeventos de letramentos selecionados							
03/02/2017	02/05/2017	24/05/2017	04/09/2017	02/10/2017	19/10/2017	06/11/2017	22/11/2017
Conhecendo a biblioteca; Explicação do funcionamento da biblioteca; Professora Denise convida os familiares para manipular livros com os bebês; Lúcia lê livros no colo do pai; Lúcia entra na rodinha; Larissa e o livro; Carlos e o livro das “Cores”.	Lúcia explora um livro oferecido pela professora Cristina: “Vou/pegar o livro/você quer livro?” Professora Cristina oferece livro à Danilo: “Olha o livro”; “Quem é/aqui/nessa foto?/” – Professora Verônica vê fotos com os bebês	Leitura do livro “Sapo Fred rabugento” feita pela professora Juliana; Maria e Henrique olham juntos o livro do “Sapo Fred rabugento”	Professora Letícia escreve a letra inicial dos nomes dos bebês nas meias; Explorando livros e brinquedos de plástico; Lúcia e o livro “Os sons dos animais”.	Larissa se abaixa e beija um livro dizendo “Mama”; Isaura e Larissa disputam a posse de um livro; A professora Juliana pega um livro e diz: “Era uma vez/ Quem adora se aconchegar perto da mamãe?” Larissa explora o livro sensorial “Mamãe e eu”.	Lúcia lê o livro “Mamãe e eu”. A professora Telma pergunta “Cê/tá/lendo aí/Lulu?/”; Professoras Letícia e Telma fazem a leitura da rotina com os bebês.	Professora Letícia escreve nomes dos bebês nas meias e calçados; Na biblioteca, a professora Ivana entrega livros para os bebês; Lúcia recebe um livro (sobre animais) e aponta com o dedinho enquanto balbucia.	Lúcia lê cartão da rotina; “Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento”; Professora Letícia escreve nomes dos bebês nas meias.
Data dos eventos e subeventos selecionados para análise microgenética							
03/02/2017							
04/09/2017							
22/11/2017							

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quadro 28 - Linha do tempo dos eventos e subeventos de letramentos selecionados em 2018

Linha do tempo		
2017	2018	2019
Berçário	Turma de 1-2 anos	Turma de 2-3 anos
68 eventos de letramentos	107 eventos de letramentos	158 eventos de letramentos

Eventos e subeventos de letramentos selecionados							
06/02/2018	19/04/2018	04/05/2018	11/06/2018	06/08/2018	21/08/2018	30/08/2018	23/10/2018
A caixa de livros; <i>“Vamo/ler/com o papai/”</i> A avó de Lúcia lê um livro com ela no colo. Lúcia aponta figuras no livro enquanto diz algo como <i>“aqui/”</i>; A avó chama atenção da bebê vez ou outra dizendo: <i>“brilha/brilha”</i>.	Professora Graça faz anotações nas agendas das crianças; Lúcia se aproxima da pesquisadora Elenice e pede caneta; Leitura do livro <i>“O mundinho das boas atitudes”</i> feita pela professora Verônica. Lúcia mostra uma menina na história e diz: <i>“Lulu”</i>. Escrevendo com giz nas paredes e chão do solário	<i>“Vamos escrever?”</i> Professora Silvia convida para escrever no quadro; Lúcia escreve no quadro; Professora Verônica lê para as crianças um bilhete que está colando nas agendas.	Leitura de livros na sala de atividades; <i>“Brilha, brilha”</i> Larissa lê molhando a ponta do dedo.	Simone e Lúcia pedem para escrever no caderno da pesquisadora Isabela; Professora Silvia pergunta às crianças: <i>“Quem mais quer pintar/levanta a mão!”</i>.	Professora Verônica lê um aviso no mural do corredor com as crianças; Leitura de livros e revistas Lúcia e o livro <i>“Borba, o gato”</i>;	Lúcia escreve no quadro usando uma colher de brinquedo; Pintura com dedinhos; Professora Verônica lê o mural de aniversariantes no corredor com as crianças.	Escrevendo com giz nas paredes e no chão do solário; Lendo livros novos; <i>“Lê/pra/mim”</i>

Data dos eventos e subeventos selecionados para análise microgenética
04/05/2018
11/06/2018
21/08/2018
23/10/2018

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quadro 29 - Linha do tempo dos eventos e subeventos de letramentos selecionados em 2019

Linha do tempo		
2017	2018	2019
Berçário	Turma de 1-2 anos	Turma de 2-3 anos
68 eventos de letramentos	107 eventos de letramentos	158 eventos de letramentos

Eventos e subeventos de letramentos selecionados						
28/02/2019	08/04/2019	14/05/2019	20/05/2019	05/08/2019	03/09/2019	09/09/2019
Professora Rita lê o livro “Cadê?” com a turma na rodinha; Valéria faz o reconto da história do livro “Cadê?” Leitura de livros; “Cadê/o ratinho que tava/aqui?”.	Professora Rita faz uma rodinha para ouvir o que as crianças fizeram no fim de semana; Larissa conta sobre seu fim de semana na rodinha; Leitura do livro “O balde das chupetas”	Larissa segura o livro “Não é uma caixa” e chama Paulo para ouvir uma história; Na rodinha Danilo pede: “Cadê a história?”; Leitura do livro “Borboletinha” e reconto feito por Paulo.	Paulo e Valéria recontam a história dos Três Porquinhos; “AGOLA/minha vez/de ser pôfessola:::/”; “Eu/vô lê/aqui:::/uma história”.	“esqueva/nus/comentários/TCHAU!” Professora Rita mostra como funciona um relógio analógico; Professora Rita lê os avisos do mural do corredor para a turma.	Larissa manipula os cartões com a rotina da turma e chama Paulo e Bruno para “pegar a historinha”; Professora Silvia coloca a história dos Três Porquinhos para a turma assistir no seu celular; Professora Rita ensina a música do caranguejo lendo a letra numa folha de papel	Larissa escreve na parede do solário; “Aqui tem sorvete”; Escrevendo com gravetos e folhas; “Não é hora de livro” Professora Rita escreve a letra inicial dos nomes nas mãos das crianças.

Data dos eventos e subeventos selecionados para análise microgenética
28/02/2019
20/05/2019
05/08/2019
09/09/2019

Fonte: Elaboração própria (2021).

A partir da linha do tempo, tendo como base os 68 eventos de letramentos de 2017, selecionamos oito dias de filmagens que apresentavam 27 eventos e subeventos. Destes, os eventos e subeventos que tiveram lugar nos dias 03/02/2017 (*Conhecendo a biblioteca; Lúcia lê livros no colo do pai; Lúcia entra na rodinha; Larissa e o livro*); no dia 04/09/2017 (*Lúcia e o livro “Os sons dos animais”*) e, no dia 22/11/2017 (*Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento*), foram selecionados para análise microgenética. Entendemos com esses eventos e subeventos de letramentos que Lúcia e Larissa seriam nossos *Telling Cases*. Segundo Putney *et al.* (1998), os casos expressivos não são apenas casos representativos, “[...], mas aquele que permite uma exploração em profundidade de questões teóricas não visíveis anteriormente” (PUTNEY *et al.*, 1998, p. 4, tradução nossa)⁸⁸.

No ano de 2018, localizamos 107 eventos de letramentos. Destes, fizemos mapas de eventos de oito dias de filmagens nos quais se distribuíam 27 eventos e subeventos, que consideramos que deveriam ser melhor investigados. Após o mapeamento, selecionamos então os eventos “*Professora Silvia convida para escrever no quadro*” do dia 04/05/2018, o subevento “*Lúcia escreve no quadro*” do mesmo dia, bem como os subeventos “*Brilha, brilha*” e “*Larissa lê molhando a ponta do dedo*” do dia 11/06/2018. Selecionamos também os subeventos “*Lúcia e o livro Borba, o gato*” (21/08/2018) e “*Lê/pra/mim*” do dia 23/10/2018 para descrever e analisar micro geneticamente.

O mesmo procedimento foi adotado em relação às filmagens de 2019. Localizamos um total de 158 eventos de letramentos. Deste montante, fizemos mapas de sete dias de filmagens, nos quais 24 eventos e subeventos se destacaram. Por fim, selecionamos para análise microgenética os eventos e subeventos do dia 28/02/2019 – “*Cadê/o ratinho que tava/aqui?*”, do dia 20/05/2019 selecionamos o subevento “*AGOLA/minha vez/de ser pôfessola*” e “*Eu/vô lê/aqui:::/uma história*”; do dia 05/08/2019 o subevento “*esqueve/nus/comentários/TCHAU!*” e 09/09/2019 os subeventos “*Larissa escreve na parede do solário*”, “*aqui tem sorvete*” e “*escrevendo com gravetos e folhas*”.

A lógica que levou à seleção desses eventos e subeventos, citados anteriormente, considera que todos têm uma história e, portanto, não são episódios isolados. A essência do todo e das partes faz parte dos eventos e subeventos em questão e neles podemos perceber a turma como um todo e, ao mesmo tempo, as singularidades de Lúcia e Larissa. Conforme pode ser observado nos Quadros 27 a 29, percebemos que os eventos e subeventos se interconectam de modo que o que aconteceu em um dia terá reflexos em eventos futuros.

⁸⁸ Original em inglês: “A telling case is not a representative case, but one that allows in depth exploration of theoretical issues not previously visible” (PUTNEY *et al.*, 1998, p. 4).

Percebemos aqui a perspectiva holística, recursiva e iterativa que embasa a Etnografia em Educação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; GOMES, M., 2020). Na mesma perspectiva, Agar (2004, p. 16, tradução nossa)⁸⁹ afirma que, para um etnógrafo, o que é interessante é a descoberta de conexões, “uma perspectiva holística é fundamental para a antropologia [...]”. Também estão presentes aqui os pressupostos do Método da Unidade de Análise de Vigotski (2018a) e do conceito de Vivência (*Perejivanie*).

A síntese proposta por Gomes, M. (2020), ao dialogar com a Etnografia em Educação e com a Psicologia Histórico-Cultural que se apresenta no construto teórico-metodológico *afetocognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL), sustenta a Unidade de Análise, *Vivências/Letramentos*. Partimos dessa unidade como base de sustentação para analisar os eventos e, assim, compreender os significados e sentidos construídos por Lúcia e Larissa sobre as vivências de letramentos no contexto do berçário e da sala de atividades. Os eventos e subeventos serão apresentados, analisados e interpretados nos capítulos seguintes.

⁸⁹ Original em inglês: “A holistic perspective is foundational for anthropology [...]” (AGAR, 2004, p. 16).

CAPÍTULO IV

4 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NO BERÇÁRIO

Neste capítulo, apresentamos o processo de seleção dos eventos e subeventos de letramentos que nos ajudaram a compreender os sentidos e significados construídos por Lúcia e Larissa para os letramentos no contexto do berçário da EMEI Tupi em 2017.

4.1 CONHECENDO OS EVENTOS E SUBEVENTOS DE LETRAMENTOS DE 2017

O primeiro evento a que daremos destaque, em 2017, é “*Conhecendo a biblioteca*” que ocorreu no dia 03/02/2017. Era o segundo dia letivo na Turma da Coruja e as famílias estavam presentes para acompanhar o processo de inserção dos pequenos no contexto institucional. Dentro do ciclo de atividades desse dia, encontram-se: a *chegada e acolhimento*, por volta das 13 horas, quando todos são recebidos na sala do berçário; a *alimentação*, em que é oferecida a primeira mamadeira do dia; *conhecendo a biblioteca* quando os familiares foram convidados a levarem os bebês para a biblioteca da escola onde a professora Denise e a auxiliar Adriana estavam fantasiadas, respectivamente, de Elza, personagem do filme infantil Frozen, e de Príncipe Encantado. De volta à sala do berçário, familiares, professoras e bebês brincavam, conversavam, exploravam o espaço até o momento da *saída* que, nesse dia, aconteceu por volta das 16 horas.

Trabalharemos com os subeventos que aconteceram durante o evento “*Conhecendo a biblioteca*”. Os subeventos foram a “*Explicação do funcionamento da biblioteca*”; “*professora Denise convida os familiares para manipular livros com os bebês*”; “*Lúcia lê livros no colo do pai*”; “*Lúcia entra na rodinha*”; “*Larissa e o livro*” e “*Carlos e o livro das “Cores”*”. O evento “*Conhecendo a biblioteca*” durou, então, 36 minutos e 7 segundos. Dentre esses subeventos, daremos destaque para: “*Lúcia lê livros no colo do pai*”; “*Lúcia entra na rodinha*” e “*Larissa e o livro*”.

No dia 03/02/2017, havia na biblioteca um grande baú de madeira no centro da sala e uma música tema do filme Frozen tocando baixinho no aparelho de som. Os familiares se assentaram em pufes e cadeiras, ou mesmo no chão, deixando o centro da sala livre. A professora Denise, que trabalha como apoio da coordenação e cuida do espaço, caminhava ao redor da sala, cumprimentando os familiares e os bebês carinhosamente desejando a todos boas-vindas. Quando todos pareciam acomodados e confortáveis, Denise explicou aos presentes o

funcionamento da biblioteca, enquanto a professora Ivana e a auxiliar Adriana acolhiam os bebês, pegando-os no colo, abraçando e sorrindo. Havia mães, irmãs, avós e pais que ficavam com seus bebês nos colos sentados em cadeiras e pufes ao redor da sala ou no pequeno círculo que se formou próximo ao baú de madeira. Inicialmente, apenas as bebês Maria e Larissa estavam assentadas no chão manipulando diferentes livros sob os olhares dos familiares. Os gêmeos Lúcia e Danilo estavam, respectivamente, no colo do pai e da avó.

A professora Denise explicou que “*regência compartilhada*” significava que organizava o funcionamento do espaço da biblioteca junto com outras professoras e o projeto envolvia a ida de todas as crianças, uma vez na semana, à biblioteca (no caso do berçário, são duas vezes na semana). A professora disse: “*Então/AQUI::/.../é/livre/né/...*”. Denise enfatizou os modos de apropriação dos bebês quanto aos livros: “*E/eles/ficam assim/livres/manipulando/os livros/pondo/na boca/né((risos))*”. Após a breve explanação, Denise convidou os familiares para lerem os livros com seus respectivos bebês.

No Quadro 30, no subevento “*Lúcia lê livros no colo do pai*”, que teve duração de 4 minutos e 6 segundos, podemos ver como foi o primeiro contato que Lúcia teve com os livros na EMEI Tupi. O que os livros significavam para ela aos seis meses de idade? Como ela se apropriou da significação desses livros?

Quadro 30 - Sequências Discursivas do Subevento: “*Lúcia lê livros no colo do pai*” - 03/02/2017

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares, familiares e pesquisadora	Vídeo frames
31	00:04:57	Lúcia observa um livro que o pai segura a sua frente. A bebê bate levemente as mãozinhas nas páginas. Sentada no chão, Larissa olha em direção a eles enquanto se apoia no baú para ficar em pé.	O pai de Lúcia segura um livro para a bebê enquanto a avó dos gêmeos segura gentilmente Danilo no colo. A professora Denise explica sobre o que os bebês gostam de explorar na biblioteca: <i>Adora/botões/...</i>	
32	00:05:44	Danilo e Lúcia estão respectivamente no colo da avó e pai e olham para os livros que seguram a sua frente. Larissa (de azul) e Maria (rosa com listras) estão no chão, próximo ao baú e tentam pegar os livros que são apresentados por Denise.	As professoras Denise e Ivana testam a caixa de som ((toque de som de piano)). A avó dos gêmeos segura um livro de fantoche e mostra para a neta.	

33	00:06:00	Maria se agacha na frente do baú e olha dentro. Larissa observa ao redor da sala e Breno começa a chorar.	Denise diz: <i>Os pais/e/as/mães/podem pegar pra olhar com eles/gente.../podem ficar à vontade/...</i>	
34	00:06:44	Maria tira livros do baú, se senta e olha para ele. Lúcia olha ao redor e depois volta a olhar para a frente onde o pai segura o livro.	O pai e a avó dos gêmeos Lúcia e Danilo folheiam livros para os bebês. A irmã e mãe de Larissa, que estão sentadas ao lado, brincam com ela mostrando o livro de fantoche do cachorro.	
35	00:07:03	Maria se apoia no baú e fica em pé, o baú mexe um pouco. Danilo chora e contorce o corpinho no colo da avó. Enquanto Lúcia parece atenta aos movimentos da mão do pai que aponta para o livro.	Ivana segura a tampa do baú e diz à Maria: <i>Toma cuidado/prá não virar!</i> . O pai de Lúcia aponta as figuras do livro para a bebê.	
36	00:07:31	Lúcia se inclina para frente e olha o livro fantoche que a avó lhe mostra e bate nele com as mãozinhas. Maria, sentada no chão, segura dois livros ao mesmo tempo.	A avó dos gêmeos segura um livro fantoche e mostra para Lúcia e Danilo.	
37	00:08:00	Lúcia se inclina na direção do colo da avó. Larissa lê livro sentada no colo da mãe e ao lado da irmã pré-adolescente.	O pai de Lúcia fecha o livro e o coloca sobre a perna. As professoras Denise e Ivana continuam testando a caixa de som.	
38	00:08:07	Lúcia se inclina para frente e brinca com os pezinhos.	O pai de Lúcia deposita o livro fechado sobre um dos joelhos, enquanto segura a bebê sentada no outro.	
39	00:08:16	Lúcia mexe as perninhas para frente e para trás e resmunga.	O pai de Lúcia conversa com a bebê: <i>Peraí!</i> . Em seguida, oferece novamente o livro a ela. A irmã de Larissa mostra um livro fantoche para a bebê.	

40	00:08:51	Lúcia continua a olhar na direção de onde o pai colocou o livro que antes olhava.	O pai de Lúcia, dá um beijo na cabeça da bebê e a segura em outra posição. Uma música sobre as cores começa a tocar e as professoras e familiares começam a bater palmas seguindo o ritmo	
41	00:08:57	Lúcia olha para o livro atentamente. Larissa coloca o rostinho no espaço que há na capa do livro fantoche.	O pai de Lúcia volta a pegar o livro e segura na altura dos olhos da filha.	
42	00:09:03	Lúcia coloca uma mão sobre a página do livro enquanto olha atentamente para ele	O pai de Lúcia aponta para o livro e sussurra algo inaudível para a bebê e sorri.	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Podemos observar nesse contexto coletivo de primeiro contato dos bebês e familiares com a biblioteca que as vivências de letramentos estavam carregadas de afetos. Nesse primeiro contato, Lúcia permaneceu no colo do pai, por aproximadamente 20 minutos, tempo em que ele lhe apresentava alguns livros. No subevento de 4 minutos e 6 segundos, que apresentamos no Quadro 30, observamos como Lúcia se apropriava da significação que os livros tinham para ela, como um brinquedo, que a conectava ao pai, usando as mãos para bater levemente nas páginas, jogando o corpinho para a frente e mantendo sempre um olhar fixo ao artefato, demonstrando muito interesse por ele.

Na linha 36, a avó de Lúcia segurava um livro fantoche e o mostrava à neta. Lúcia se inclinou para frente, olhou para o livro e bateu nele com as mãozinhas, demonstrando que, nesse momento, o livro significava para ela um brinquedo que se podia tocar e brincar. Quando a avó deixou de segurar o livro para atender às necessidades de Danilo, Lúcia permaneceu com o corpinho inclinado na direção dela, pois é o afeto em direção à avó que é mobilizado. Nas linhas 38 e 39, podemos observar que Lúcia inclinou o corpo, se balançou, alcançou os pezinhos com

as mãos e sacodiu o corpo enquanto resmungava. Esses movimentos parecem ser significados pelo pai como impaciência para continuar a leitura, já que, na linha 39, ele a acalmou dizendo: “*Peraí!*”. Em seguida, ofereceu novamente o livro a ela. Portanto, a significação dos livros passou pela significação do pai e da avó, como relações sociais, para mais tarde, ser apropriada por Lúcia como função mental superior acerca do papel, importância, uso e função dos livros em nossa sociedade.

Dessa perspectiva, podemos ver nas linhas 41 e 42, como o pai de Lúcia apontava para o livro enquanto segurava a menina no colo. Vigotski (1983/1995a) analisa o ato de apontar como um caso particular do princípio geral do desenvolvimento cultural do ser humano. Ou seja, os primeiros atos naturais da criança adquirem significação para o outro. Só depois é que eles se tornam significativos para ela. Nesta mesma linha de pensamento, Pino (2005, p. 67, destaque do autor) afirma que “[...] a criança só terá acesso à *significação* dos objetos culturais, ou seja, só poderá tornar-se um ser cultural, por intermédio da mediação do Outro”. Ou seja, ao atribuir-lhe uma significação, esse Outro “[...] transforma o *signal* [de apontar] em *signo*” (PINO, 2005, p. 146). Nessa situação social de desenvolvimento, o livro se transforma em signo, como algo que tem importância para os pais, professoras e para os bebês, não é mais um artefato para ser manipulado, explorado individualmente pelos bebês, como um brinquedo qualquer, nem tampouco pela Lúcia. Percebemos que as bebês estão se apropriando dos sentidos e significados dos artefatos culturais disponíveis, incluindo os livros. Nesse primeiro momento, não nos parece que elas façam distinção entre os livros e outros artefatos. As possibilidades de exploração são observar, tocar, morder. É importante olharmos esse subevento no contexto do processo de inserção de bebês e famílias na EMEI Tupi. Os livros e outros artefatos estão inseridos nesse processo – fazia parte da prática educativa da EMEI colocar uma diversidade de possibilidades para os bebês. Tais práticas podem possibilitar uma diferenciação entre os artefatos e tornar possível a apropriação da leitura literária.

Depois de 00:21:13 é que Lúcia saiu do colo do pai e foi levada pela auxiliar Adriana para se juntar ao grupo que explorava e experimentava livros no chão conforme podemos ver no Quadro 31.

Quadro 31 - Sequências Discursivas do Subevento: “*Lúcia entra na rodinha*” - 03/02/2017

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares, familiares e pesquisadora	Vídeo frames
61	00:21:13	Carlos bate as mãozinhas sobre a capa do livro. Lúcia estende uma mão para o livro que a mãe de Carlos segura, bate de leve e olha para a mulher.	A auxiliar Adriana coloca Lúcia sentada perto de Carlos e Breno. A mãe de Breno canta: <i>.../fazendo chocolate/para a madrinha/</i>	
62	00:21:24	Lúcia sorri para a mãe de Carlos, balbucia e inclina o corpo na direção dela.	A mãe de Carlos conversa com Lúcia: <i>Ela quer o livro do pintinho/cê/quê/o livro do pintinho? ((sorrindo))/é Lulu?/</i>	
63	00:22:10	Lúcia olha atentamente para o fantoche que sai da capa do livro	A auxiliar Adriana segura Lúcia pela cintura de frente para a mãe de Carlos que segura o livro fantoche “ <i>A cachorrinha dorminhoca</i> ” dizendo: <i>Au/au/au:::/</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

As mães de Carlos e Breno estavam sentadas no chão oferecendo livros e cantando com seus bebês. A auxiliar Adriana, com Lúcia no colo, aproximou-se da rodinha e segurou a bebê pela cintura. Observamos na linha 63 da transcrição, que, ainda tendo o corpo sustentado pelas mãos de Adriana, Lúcia olhou para a mãe de Carlos e esta lhe mostrou o livro fantoche “*A cachorrinha dorminhoca*”. A bebê sorriu para ela e tentou bater com as mãozinhas no fantoche que se projetava para fora, e manteve seu olhar e movimentos do corpo também em direção ao livro do pintinho amarelinho. Mesmo ficando no colo, ou sendo segurada por Adriana, a bebê mantinha os olhos atentos aos livros que estavam ao redor e só desviou a atenção quando Adriana se levantou e dançou, segurando-a no colo.

Ainda no dia 03/02/2017, o subevento “*Larissa e o livro*” mostra como Larissa, diferente de Lúcia, explorou com o corpo a sala da biblioteca e os artefatos a que tinha acesso. Uma música animada começou a tocar no aparelho de som e, ao fundo, pudemos ouvir os familiares, professoras e pesquisadoras conversando. Eventualmente, as professoras Denise e Ivana batiam palmas seguindo o ritmo das canções. Larissa estava sentada no chão e engatinhava sobre os livros. A bebê pegou um livro, sacudiu-o e levou em direção à boca, mas não o mordeu. Carlos estava sentado de frente para a colega, mas olhava ao redor da sala.

Quadro 32 - Sequências Discursivas do Subevento: “*Larissa e o livro*” - 03/02/2017

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e familiares e pesquisadora	Vídeo frames
68	00:27:12	Larissa engatinha para perto de Carlos e balbucia enquanto segura um livro: <i>Ne/ne/</i>		
69	00:27:20	Larissa balbucia mexendo as perninhas para frente e para trás. Carlos se inclina até encostar no chão olhando o livro fantoche “A cachorrinha dorminhoca”.		
70	00:27:26	Larissa está sentada na ponta do vestido da professora Denise.	A mãe de Breno gentilmente levanta Larissa que libera a ponta do vestido da professora enquanto diz para a bebê: <i>Aí:::/vai:::</i>	
71	00:27:34	Larissa olha para a mulher e coloca na boca e morde um pequeno livro que pegou do chão.	A mãe de Breno sorri para Larissa que leva o livro à boca enquanto arruma o chinelinho no pé da bebê.	
72	00:27:50	Larissa morde o livro olhando ao redor para a auxiliar Adriana e para a mãe de Carlos.	A auxiliar Adriana se senta perto de Larissa e tira gentilmente o livro de sua boca.	
73	00:28:04	Larissa olha para a auxiliar Adriana e depois para o livro que ela segura. Carlos bate as mãos sobre o livro aberto a sua frente.	A auxiliar Adriana aponta para o livro, abre uma página e mostra para Larissa.	
74	00:28:14	Larissa balança as perninhas, faz careta e com uma mão segura o livro e com a outra tenta virar uma página	Adriana observa os movimentos da bebê com atenção.	

75	00:28:20	Larissa leva o livro à boca, morde e resmunga quando a auxiliar Adriana o pega novamente de suas mãos.	A auxiliar Adriana pega gentilmente o livro e torna a abri-lo mostrando para Larissa.	
76	00:28:34	Larissa resmunga fazendo careta e movimentando freneticamente as perninhas.	Adriana se vira para a pesquisadora Vanessa que está sentada ao lado da mãe de Carlos e comenta: <i>Chorou!</i> Vanessa responde: <i>Mas é isso mesmo/a gente/pegano/e.../muito legal((sorrindo)).</i>	
77	00:28:44	Larissa voltou a colocar o livro na boca.	A mãe de Carlos estende o livro “Achou o bebê” na direção de Larissa enquanto a auxiliar tira o livro da boca dela dizendo: <i>Oh!</i>	
78	00:28:52	Larissa balança as perninhas para a frente e para trás enquanto olha para o livro.	A auxiliar Adriana aponta para o livro “Achou o bebê” e diz: <i>Aqui:::/olha/o/neném:::/</i>	
79	00:28:59	Larissa olha para o livro e Carlos olha para a auxiliar Adriana.	A auxiliar Adriana pega então o livro “Abraços do bebê” e estende para Larissa dizendo: <i>Olha:::/</i>	
80	00:29:02	Larissa segura o livro “Abraços do bebê” com as duas mãos, levanta o livro para perto do rosto e tenta mordê-lo.	Adriana observa sorrindo.	
81	00:29:17	A música das cores começa a tocar no som e Larissa engatinha para outro lado e a auxiliar Adriana a pega no colo.	A mãe de Carlos segura um livro na frente do livro: <i>Aqui/ó/</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme vimos no Quadro acima, Larissa estava sentada no chão rodeada de livros. Ela pegou um pequeno livrinho e o colocou na boca. Gentilmente, a auxiliar Adriana se

aproximou dela, pegou delicadamente o livro e o abriu com as páginas viradas para a bebê. Larissa parecia tentar passar as páginas do livro. Depois, tornou a colocá-lo na boca. Novamente, Adriana pegou o livro e passou as páginas para ela. Na linha 74, podemos observar que, na terceira vez que isso aconteceu, Larissa mexe as perninhas para frente e para trás em sinal de impaciência, mas a auxiliar seguiu gentilmente passando as páginas e devolvendo o livro a ela que tornou a colocá-lo na boca.

Esse foi um momento que nos possibilitou refletir sobre as formas de apropriação da significação do artefato cultural livro pelos bebês. Para Larissa, o livro, nesse momento, parecia significar um objeto qualquer que deveria ser manipulado, balançado, mordido, saboreado e tocado. A auxiliar Adriana teve papel importante aqui ao sinalizar para Larissa a significação desse objeto, ao passar suas páginas, ou seja, como fazer uso dele. Entretanto, nesse momento, Larissa não compreendeu a significação do gesto de Adriana, porém, mais tarde, ela e seus colegas o compreenderão e, assim, a significação do livro revelará uma revolução no desenvolvimento cultural desses bebês.

Os subeventos de letramentos, apresentados nos Quadros 30 a 32, tornam visíveis as maneiras pelas quais Lúcia e Larissa, dentro de um espaço coletivo, procuraram se apropriar da significação dos artefatos que lhes foram oferecidos. Cada uma das bebês vivenciou esse meio cultural de uma forma diferente, portanto, conforme afirmam Villaça e Gomes, M. (2021, p. 268) “as situações sociais de desenvolvimento não serão iguais para todos”. Portanto, as funções psíquicas superiores aparecem, segundo Vygotski (1931/1995b) *como* relações sociais (relações da Lúcia e Larissa com os livros) e, mais tarde, transformam-se em funções mentais, semioticamente significadas pelos bebês e pelas crianças pequenas.

Como poderemos observar ao longo do tempo e dos eventos, Lúcia e Larissa tiveram formas diferentes de se aproximar, manipular e construir significados sociais e sentidos pessoais para os letramentos. Isto é, nas palavras de Vigotski (1932/2018a, p. 77, destaques do autor) “[...] **saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência e a criança**, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” é compreender que cada criança vivencia uma dada situação social de desenvolvimento de modos muito particulares.

Em contrastes com os modos como Lúcia e Larissa vivenciaram o evento do dia 03/02/2017 (Quadro 30 e 31), no dia 04/09/2017, encontramos o subevento “*Lúcia e o livro “Os sons dos animais”*”. Esse subevento aconteceu na parte da tarde do referido dia, logo depois que as professoras Juliana e Cristina trouxeram os bebês do solário para a sala de atividades do berçário. Os ciclos de atividades daquela tarde incluíram: *o despertar do sono pós-almoço*;

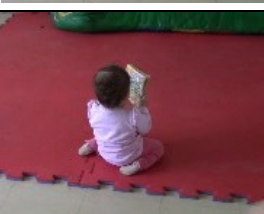
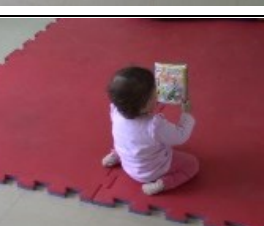
brincar no solário; retorno à sala de atividades; a exploração de livros e brinquedos de plástico; preparação para o jantar; jantar e saída. O subevento que analisaremos, no Quadro 33, fez parte do evento “*Explorando livros e brinquedos de plástico*”.

As professoras Juliana e Cristina estavam preparando a sala para o jantar. Lúcia pegou um livro de plástico que estava no chão e começou a manuseá-lo balbuciando: “*Ahh/ahh*”. Ela balbuciava e apontava as figuras com o dedo indicador. Lúcia abria e fechava o livro, virava-o de ponta cabeça, voltava-o para a posição original e balbuciava: “*Na/na/na/na*”. Os bebês Simone, Danilo e Valéria brincavam pela sala. Larissa tinha nas mãos uma das folhas descartadas pela professora Ivana durante a atividade de pintura com as mãos realizada mais cedo naquele dia (linhas 7 – 15).

Quadro 33 - Sequências Discursivas do Subevento – “*Lúcia e o livro “Os sons dos animais”*” – 04/09/2017

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadora	Vídeo frames
1	00:00:08	Lúcia encontra no tatame o livro de plástico “Os sons dos animais”.		
2	00:00:13	Lúcia balbucia: <i>Dah::/...((vira o livro de um lado para outro))</i> .		
3	00:00:22	Lúcia abre e vira o livro de ponta cabeça, de um lado para outro enquanto balbucia: <i>AH::((balbuciando enquanto olha o livro))</i>		
4	00:00:35	O gêmeo de Lúcia, Danilo, engatinha para perto enquanto a irmã continua a manipular o livro: <i>Ih::/Ah::((balbucio alto segurando o livro na altura do rosto))</i>		

5	00:00:43	Lúcia aponta para o livro com o dedinho indicador e diz: <i>Ei/didi/ah/</i> . Danilo continua sentado atrás de Lúcia e a observa.		
6	00:00:49	Danilo engatinha para o meio do tatame onde estão Valéria, Simone e Larissa. Lúcia abre e fecha o livro enquanto balbucia: <i>Bu/bu/bu:::/</i>	A professora Juliana chama pelos bebês: <i>Vamo guardar/os/brinquedos?/</i>	
7	00:00:54	Lúcia abre o livro e segura com as duas mãos enquanto balbucia alto. Larissa passa andando perto de Lúcia segurando uma folha de papel nas mãos.		
8	00:00:55	Lúcia abre e fecha o livro balbuciando. Larissa caminha segurando uma folha de papel e se senta no almofadão em formato de cobra encostado à parede.		
9	00:01:01	Lúcia olha para o livro atentamente. Larissa se senta na almofada e dobra a folha de papel ao meio. Valéria caminha pelo tatame batendo palminhas e balbuciando: <i>Ahh/tô:::/</i>		
10	00:01:09	Lúcia gira o livro no sentido horário enquanto balbucia alto. Danilo engatinha para o outro lado da sala.		
11	00:01:13	Lúcia parece bastante concentrada em seu livro e não parece perceber a movimentação ao redor.		
12	00:01:22	Larissa se levanta, pega a folha e caminha para outro lado da sala. Lúcia manuseia o livro atentamente sem desviar os olhos do artefato.		

13	00:01:30	Lúcia segura o livro com a mão direita, balança no ar e depois bate com a mão esquerda sobre ele já aberto no colo.		
14	00:01:34	Lúcia bate as mãos sobre o livro aberto no colo e balbucia: <i>Na/na/na/na:::/</i>		
15	00:01:45	Lúcia segura o livro na altura dos olhos e diz: <i>Ah:::/ti.../</i> Larissa caminha pela sala segurando a folha de papel aberta com as duas mãos.		
16	00:01:53	Lúcia permanece no mesmo lugar com o livro: <i>Ah/da:::(balbucia alto, aponta com o dedinho para o livro e balança a cabeça para frente e para trás)).</i>		
17	00:02:16	Lúcia aproxima o livro do rosto e aponta com o dedinho a página: <i>Na/na/na((vira o livro de frente para trás e de um lado para o outro))</i>	A professora Cristina diz para a professora Juliana: <i>Começar/a/trocar/uns/né:::</i> Ambas as professoras não aparecem nas filmagens.	
18	00:02:29	Lúcia desvia o olhar do livro e olha na direção da professora Cristina.	Professora Cristina está perto da pia na sala de atividades. Ela diz: <i>(Vamos) Começar/fazer/umas trocas aqui:::/Vem cá/meu bem:::/.../ Ô/Ju:::/começar/trocar/tá?</i> A professora Juliana responde: <i>Tá/pode/(inaudível)</i>	
19	00:02:37	Lúcia volta a atenção novamente para o livro e o segura na altura dos olhos enquanto continua balbuciando: <i>Bá/dê:::/</i>		
20	00:02:44	Lúcia olha para a direção da pesquisadora Isabela e balbucia: <i>Ah:::/ai/ai/ai/dá:::/</i>	A pesquisadora Isabela segura a filmadora enquanto sorri baixinho para Lúcia.	

21	00:02:52	Lúcia solta o livro no tatame quando Larissa empurra um carrinho perto dela.		

Fonte: Elaboração própria (2021).

O subevento, apresentado no Quadro 33, dura 2 minutos e 44 segundos. Tempo considerável para uma bebê de um ano se manter engajada numa mesma atividade. Nesse tempo, Lúcia manteve sua atenção ao artefato livro de banho quase que integralmente. Apenas no minuto 00:02:29 (linha 18), observamos que a bebê desviou o olhar do livro para onde estava a professora Cristina que preparava os bebês para a troca de fraldas. Isso nos mostra que Lúcia estava atenta ao que acontecia a sua volta, apesar de sua intensa atenção ao livro que examinava.

Para Goulemot (2011, p. 107), “[...] seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido”. O autor ainda defende que não há o que chamar de “[...] leitura ingênua, quer dizer, pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela”. Assim, afirma que ler é dar sentido ao mundo. Sentada sobre as perninhas dobradas e com a coluna reta, Lúcia usou o corpo e construiu vivências, afetos e emoções que contrastavam com o primeiro subevento do dia 03/02/2017 quando acompanhava a leitura dos livros sentada no colo do pai ou amparada pelas mãos da auxiliar Adriana. Verificamos que, quando ela imitou o gesto de apontar com o dedinho, ela assumiu para si o significado do gesto de apontar com o dedo indicador para o livro, outrora feito pelo pai, evidenciando a transformação, o salto qualitativo de seu desenvolvimento cultural ao significar o livro como um objeto que se pode ler, agora na posição vertical e passando suas páginas. Nas palavras de Pino (2005, p. 53), a humanização da espécie *homo* é uma tarefa coletiva enquanto a humanização de cada indivíduo é “tarefa *do* coletivo”. Isto é, “a natureza transforma-se em cultura, sem perder suas características, e a cultura materializa-se em natureza constitui um paradoxo que só o caráter simbólico da cultura pode desvendar” (PINO, 2005, p. 53).

Coutinho (2011) apresenta resultado de pesquisa etnográfica na qual procura discutir a ação social dos bebês no contexto da creche e apresenta o corpo como uma categoria central nessa ação. Para a autora, o corpo é componente da ação social e aparece como uma dimensão central na ação dos bebês. Dessa forma, para Coutinho (2011), o corpo é uma unidade dotada de uma materialidade biológica que não pode ser negada nas análises sociológicas. A autora afirma, “o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação” (COUTINHO, 2011, p. 224). A cultura se expressa na nossa corporeidade conforme afirma Gouvêa (2016, p. 92), pois, “o corpo para a criança pequena é

veículo de expressão de sentimentos”. Assim, os pequenos usam o corpo como linguagem para comunicar sentimentos e desejos.

Goulemot (2011) assume que existe na leitura uma posição do corpo. Sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé, “[...] somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câibras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê” (GOULEMOT, 2011, p. 108-109). O balbucio nos chamou a atenção nesse subevento. Quando discute as raízes genéticas do pensamento e da fala, Vygotski (2001b) sustenta que a relação dialética do pensamento e da fala não é paralela nem uniforme. O balbucio é uma forma de fala (uma imitação da fala) do adulto. Assim, os balbucios de Lúcia, ao ler o livro, são semióticos, comunicam sentidos e significados, mesmo que não saibamos quais seriam esses sentidos. A pesquisa com bebês sempre encontra algo do imponderável. Ela começa a se apropriar de movimentos específicos no contato com os livros: “passar” as páginas, apontar as imagens etc.

As formas de apropriação e de significação dos eventos de letramentos por Lúcia e Larissa não acontecem em ambientes descontextualizados. As bebês estão inseridas em um coletivo e convivem nesse espaço com outros bebês, professoras, auxiliares e pesquisadoras. Consideramos que a atribuição de sentidos e significados se entrelaçam na relação dialética entre o individual e coletivo. Dessa perspectiva, selecionamos o evento do dia 22/11/2017 que contou com a participação de toda a turma.

O evento *“Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento”* teve duração de 4 minutos e 8 segundos e ocorreu após o lanche (fruta e/ou suco) quando todos os bebês estavam relaxando no tatame da sala de atividades. A professora Letícia convidou os bebês para entrarem na piscina de bolinhas enquanto colocava livros dentro da piscina junto com ursos de pelúcia, bonecas e bolas de plástico. Os bebês Simone e Danilo relaxavam no tatame depois de tomar suco. Larissa caminhava pela sala e não entrou na piscina. Lúcia passou 3 minutos e 27 segundos examinando atentamente os livros que recebeu da professora Letícia. Ao passo que Larissa manteve um movimento de aproximação e afastamento do grupo entre os minutos 00:36:31 a 00:38:07 quando decidiu explorar um pequeno livro, alternando entre mordê-lo, cheirá-lo e folheá-lo por 1 minuto e 5 segundos.

Por se tratar de uma longa transcrição, dividimos o evento em quadros diferentes para melhor visualização e compreensão do que se falou e fez nesse dia. Assim, nos Quadros 34 a 38 apresentamos as sequências discursivas.

Quadro 34 - Sequências Discursivas do evento: “Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento” - 22/11/2017 – Parte I

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadora	Vídeo frames
1	00:35:04	Paulo olha para a professora.	Letícia segura vários livros nas mãos e os deposita dentro da piscina de bolinha enquanto convida os bebês: <i>vamo/senta/aqui/ô:::/</i>	
2	00:35:20	Maria, Isaura e Paulo são os primeiros a entrar na piscina de bolinhas.	Letícia recolhe brinquedos do chão enquanto diz: <i>Já mudei/o brinquedo.../ô/não é mais brinquedo de pano/agora/é/livrinho/.../era/um a vez:::/.../uma/princesinha e um príncipe.../</i>	
3	00:35:24	Simone se aproxima da piscina e entrega seu copinho de suco para a professora Letícia.	Letícia coloca dentro da piscina de plástico os brinquedos que recolhe do chão dizendo: <i>.../era/uma/vez/a Chapeuzinho/Vermelho:::/</i>	
4	00:35:39	Danilo e Lúcia se aproximam da piscina e tentam entrar. Paulo e Isaura disputam o mesmo livro.	Letícia chama por Carlos: <i>Vem/Carlos/vem participar.../</i> Letícia se abaixa e adverte Paulo: <i>Paulo/Paulo/.../tem que aprender/a/dividir:::/</i> A professora Vânia que dava banho nos bebês pergunta: <i>Quem/mas?/vai vir?/</i>	
5	00:35:45	Lúcia inclina o corpinho para dentro da piscina.	A professora Letícia se levanta observando a turma com um sorriso no rosto. A professora Vânia comenta: <i>.../vô só/guardar/aqui/e/vou pegar/mas um.../já vai/escolhendo/aí:::/</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

A piscina de bolinhas era artefato presente na cultura do berçário e de seu currículo. De acordo com Cortezzi (2020, p. 62), a piscina, na turma investigada, configura-se como um artefato cultural que propicia práticas de significação “[...] acerca da [autonomia/proteção] na turma do berçário da EMEI Tupi e que tem seus sentidos e significados alterados ao longo do ano” de 2017. Além de promover diferentes desafios aos bebês, esse artefato estava sempre presente e transitava da sala do sono para a sala de atividades e, por vezes, até ao espaço externo, no solário. Assim, diferentes vivências foram construídas pelos bebês e professoras para esse artefato.

Nas linhas 1 e 2, vemos a professora Letícia fazer o convite aos bebês para entrarem na piscina de bolinhas. Contudo, dessa vez, a professora comunicou que o objetivo não era brincar com brinquedos, mas com livros. Ao comunicar seu objetivo, a professora é prontamente

atendida. Os bebês parecem demonstrar interesse pela proposta da professora. Aqui percebemos que os bebês estão inseridos e construindo conjuntamente as regras de convivência, e “sabem” o que esperar. Maria, Isaura e Paulo foram os primeiros a se aproximarem. Depois, foram acompanhados por Simone, Danilo e Lúcia. Dentro da piscina, Paulo e Isaura disputavam o mesmo livro. A professora Letícia percebeu a disputa, se abaixou e sinalizou o que esperava dos bebês.

Na linha 5 da transcrição das sequências discursivas, vemos como Lúcia inclinava o corpinho e, sem a ajuda da professora, conseguiu entrar na piscina de bolinhas. No Quadro 35, podemos acompanhar a autonomia dos movimentos psicomotores de Lúcia quando conseguiu entrar e se sentar na piscina.

Quadro 35 - Sequências Discursivas do evento: “Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento” - 22/11/2017 – Parte II

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadora	Vídeo frames
6	00:35:54	Lúcia se arrasta para dentro da piscina de plástico.	A pesquisadora Luiza comenta com Henrique: <i>cê/já tomou/banho?/.../olha/(essa meia)/de/jacaré:::/que/BONITA /.../cê/tá/todo/verde...</i>	
7	00:36:00	Lúcia se senta e pega um livro. Seu irmão Danilo ainda está de fora da piscina, mas estende os bracinhos para dentro.	Letícia chama por Carlos: <i>vem/Carlos/.../cê/não gosta/de/ir/em/muvuca/não?/Carlos/</i> A pesquisadora Luiza comenta: <i>Carlos/hoje/tá/quietinho/</i>	
8	00:35:16	Danilo se arrasta para dentro da piscina e entra. Yara se aproxima e tenta entrar.	Letícia comenta sobre Carlos: <i>tô/achando ele/quietinho.../</i>	
9	00:35:17	Danilo dá um grito quando entra na piscina: <i>Ahhhh:::/</i> Yara esbarra em Simone quando tenta entrar e a bebê reclama: <i>Ai:::</i>	Letícia observa Yara entrando e adverte: <i>YARA/cuidado:::/com o coleguinha.../ô/o/coleguinha/</i>	
10	00:36:26	Lúcia segura um livro na posição vertical e o olha atentamente.	Letícia pega Yara no colo e a ajuda a entrar na piscina dizendo: <i>.../nem que seja cinco minutos/mas esses/cinco minutos de contato/já vale/por/vinte:::/</i>	
11	00:36:31	Larissa se aproxima da borda da piscina e se inclina para dentro, mas logo se	Letícia acomoda com delicadeza os bebês dentro da piscina: <i>perai/vamo virar assim ô/os pezinhos/fica lá/no meio/.</i>	

		afasta do grupo. Yara senta na borda e a professora Letícia a ampara colocando uma mão nas costas.		

Fonte: Elaboração própria (2021).

As linhas 6 a 8 do Quadro 35 nos mostram a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que propuseram atividades com livros e brinquedos dentro da piscina de bolinhas, as professoras Letícia e Vânia deram banho e trocaram as fraldas dos bebês. O cuidado com o bem-estar e conforto dos bebês foi demonstrado na fala da professora Letícia ao comentar com a pesquisadora Luíza sobre uma possível alta de temperatura em Carlos: *“tô/achando ele/quentinho.../”* (linha 8).

O conforto e bem-estar dos bebês, nessa atividade, parece ser importante para a professora Letícia que disse para Yara, que entrava na piscina e pisava em Simone: *“YARA/cuidado:::/com o coleguinha.../ó/o/coleguinha/”* (linha 9). Percebendo que Yara não conseguia sozinha entrar na piscina, a professora a pegou no colo e a ajudou. Na linha 11, vemos que Larissa se aproximou da borda da piscina e se inclinou para dentro, mas logo se afastou do grupo. Yara, que fora acomodada sentada dentro do brinquedo, sentou-se na borda enquanto Letícia a amparava colocando uma mão nas costas, com delicadeza dizendo: *“perai/vamo virar assim ó/os pezinhas/fica lá/no meio”*.

Ao mesmo tempo, podemos observar que a professora incentivava a autonomia dos bebês para que conseguissem entrar por conta própria, escolhessem seu livro e aproveitassem o momento. Observamos isso, nas linhas 6 e 7, no modo como Lúcia se aproximava da piscina. Lúcia se arrastava para dentro da piscina de plástico, sentava e pegava um livro. Seu irmão Danilo ainda estava de fora, mas estendia os bracinhos para dentro. Nas linhas 8 a 9, vemos que o bebê Danilo conseguiu entrar no brinquedo e demonstrava estar satisfeito com sua conquista, gritando animado: *“Ahhhh:::/”* (linha 9)⁹⁰.

As transcrições das sequências discursivas do Quadro 35 apresentam nas suas linhas 10 e 11 razões que nos fizeram pensar que a atividade foi planejada pela professora Letícia quando ela diz: *“.../nem que seja cinco minutos/mas esses/cinco minutos de contato/já vale/por/vinte:::/”*. Não só o tempo que é gasto na atividade, mas também como ela seria conduzida foi sinalizado pela professora. Portanto, faz-se necessário analisar o evento em

⁹⁰ Sobre a análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos, tendo Danilo como *Telling Case*, consultar a dissertação de Ribeiro (2021).

questão considerando o que aconteceu? Com quem? Como? Com quais expectativas e consequências? Observamos isso nas sequências discursivas do Quadro 36.

Quadro 36 - Sequências Discursivas do evento: “Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento” - 22/11/2017 – Parte III

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadora	Vídeo frames
12	00:36:40	Danilo se arrasta para fora da piscina e sai andando pela sala. Larissa também anda para o outro lado da sala.	Letícia observa os bebês e diz em voz calma: <i>.../era/uma/vez/.../UM MININIHO::/((a professora caminha para o outro lado da piscina)).../chamado/Pinóquio:::/</i>	
13	00:37:04	Paulo arrancou uma página de livro e a coloca na boca. Yara também morde a borda do seu livro.	Letícia pergunta para Simone e Yara: <i>e/a/sua/historinha/Si/é/da/meninhinha::/?/é::/.../e/a/sua/Yara/?/qual que é a sua/historinha::/?/é do passarinho/é/do/Pinóquio::?/</i>	
14	00:37:21	Carlos do outro lado da sala reclama: <i>mama/mamãe:::ah:::/</i> Henrique se aproxima da piscina, mas fica do lado de fora.	A professora Letícia vai na direção de Carlos do outro lado da sala dizendo: <i>nós/precisamos/tirar/esse/bico/nê/Carlos:::/</i>	
15	00:37:35	Paulo sai da piscina enquanto Henrique se abaixa do lado de fora	Uma funcionária da cantina entra na sala e recolhe os copinhos de suco que estão sobre a pia e os coloca numa bandeja. Letícia comenta: <i>Paulo/vai ser o próximo a tomar banho.../olha/a/rapidez/que ele/sai:::/</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Na linha 12 do Quadro 36, observamos que Maria, Lúcia, Paulo, Simone, Yara e Isaura estavam dentro da piscina, sentados em círculo, cada um com um livro. Danilo, Larissa e Carlos não apareceram no quadro de filmagens, mas, conforme as notas de campo, sabemos que estavam do outro lado da sala, no tatame. A professora Letícia observava os bebês que estavam dentro da piscina e disse em voz suave e compassada, enquanto caminhava ao redor “*.../era/uma/vez/.../UM MININIHO.../chamado/Pinóquio::/*”. Letícia inicia frases dos livros, mas não encadeia uma narrativa junto com os bebês (ou, pelo menos, com alguns deles).

À medida que ia colocando livros e brinquedos dentro da piscina, a professora Letícia dizia: “*Era uma vez/uma princesinha/e/um príncipe/Era uma vez/a/Chapeuzinho Vermelho/Era uma vez/um menininho/chamado Pinóquio*” (linha 12). Letícia organizava o espaço colocando

os bebês sentados com as costas para as bordas e os pés para o centro. A professora ficava em pé próximo à piscina, observando. Diferentes foram as formas como cada bebê se apropriou e vivenciou o evento, sinalizando, assim, que há diferentes Zonas de Desenvolvimento Iminentes acontecendo no processo de significação dos livros para diferentes bebês, a saber: Lúcia segurou um livro na posição vertical e o observou atentamente em silêncio. Paulo arrancou a página de um livro e a colocou na boca enquanto Yara também experimentou seu livro, mordendo-o. Letícia não comentou sobre o livro rasgado por Paulo e Yara, mas prosseguiu, na linha 13, propondo questões para Simone e Yara sobre o que estavam lendo: “*e a sua/historinha/Si/é/da/menininha:::/?/é:::/.../e a sua/Yara/?/qual que é a sua/historinha:::/?/é do passarinho/é/do/Pinóquio:::/?*”.

As linhas 14 e 15 do Quadro 36 nos permitem refletir sobre os espaços e tempos que mobilizam o currículo do berçário. Várias coisas estão acontecendo ao mesmo tempo com pessoas diferentes. Enquanto Letícia conduzia a atividade com a piscina de bolinhas, a professora Vânia cuidava do banho e das trocas de fraldas. Assim, essas sequências discursivas tornaram visíveis os momentos de continuidade e interrupções, marcados pelo banho de Carlos e por seu chamado pela mãe (linha 14), por Henrique que retorna do banho e tenta se juntar ao grupo dentro da piscina e pela chegada de uma funcionária da cantina que veio recolher os copos de suco.

Quadro 37 - Sequências Discursivas do evento: “*Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento*” - 22/11/2017 – Parte IV

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadora	Vídeo frames
16	00:37:40	Paulo sai da piscina e caminha na direção da funcionária da cantina olhando para cima.	Letícia sorri e comenta com a pesquisadora Luiza: <i>.../tá achando/que/é/ALMOÇO:::/((risos))</i> / A pesquisadora Luiza sorri.	
17	00:37:43	Lúcia continua olhando para seu livro. Simone se inclina na direção da colega e parece querer ver também.	Letícia comenta com a funcionária da cantina: <i>.../você/tem cara de comida:::/((risos))</i> / A mulher responde sorridente: <i>Ah/é/MENINO:::/</i>	
18	00:37:53	Lúcia, Maria, Simone, Isaura e Henrique do lado de fora da piscina, seguem olhando seus livros em silêncio.	Letícia percebe que Yara está com um cartão da rotina e se inclina para pegar dizendo: <i>Achei/outro/((inaudível))/dá esse:::/brigada:::/((recolhendo o cartão das mãos de Yara))</i> /.	

19	00:38:07	Yara sai da piscina e Larissa se aproxima da borda.	Letícia recolhe livros do chão e os coloca dentro da piscina enquanto comenta com Simone: <i>olha:::/os/neném/tão/dormindo/Si:::/?/</i>	
20	00:38:16	Larissa se inclina para dentro da piscina e pega um pequeno livro nas mãos. Simone olha o livro que a professora Letícia lhe estende aberto.	Letícia continua comentando sobre o livro com Simone: <i>.../tá/na/cama:::/mamãe/tá/contando/historinha:::/aqui/ó/...((estende um livro aberto na direção da bebê))/olha:::/olha:::/</i>	
21	00:38:36	Simone coloca o livro no colo, olha para a professora e diz: <i>é/neném:::/</i> . Carlos se aproxima da piscina e inclina o corpo para dentro.	Letícia responde: <i>((inaudível))/é/mamãe/tá/contando/historinha/pro/neném:::/...é:::/...é/o/cuco/CUCO((imitando o som do pássaro))/...o/relógio/Cuco.../</i>	
22	00:38:48	Lúcia levanta um livro na altura dos olhos. Larissa permanece do lado de fora da piscina observando.	Letícia pergunta para Lúcia sobre seu livro: <i>E/esse/ai/Lulu:::/?/.../qual/que/é/esse?/</i> .	

Fonte: Elaboração própria (2021).

A presença da funcionária da cantina não passou despercebida por Paulo que, conforme vemos nas linhas 16 e 17 do Quadro 37, deixou a atividade com os livros na piscina e foi observar o que estava acontecendo. Paulo saiu da piscina e caminhou na direção da funcionária da cantina olhando para cima. A professora Letícia o observava e, sorrindo, comentou com a pesquisadora Luiza e com a funcionária da cantina: “.../tá/achando/que/é/ALMOÇO:::/((risos))/”. Letícia comentou com a funcionária da cantina “*tem cara de comida*”. A mulher sorriu para Paulo. Os alimentos chegavam à sala de atividades pelas mãos das funcionárias da cantina (uma delas é a mãe de Simone) e eram servidos pelas professoras e pela auxiliar. Portanto, a presença da funcionária não é um acontecimento estranho à rotina da turma. A entrada da merendeira e a reação de Paulo (bem como a interpretação da professora) reafirmam que a literatura (e todas as outras atividades que acontecem, propostas ou não pelas professoras) não está isolada do contexto no qual está inserida. Esse é um dos princípios da docência com bebês e demais crianças – não dá para exigir que os bebês fiquem “concentrados” na proposta, sem distração e participando de uma mesma forma. Além disso, cada bebê é afetado de uma forma diferente por aquilo que acontece.

As linhas 18 a 20 nos mostram quais eram as expectativas da professora Letícia para a atividade e o que ela esperava que acontecesse. Junto aos artefatos que estavam dentro da piscina de bolinhas, Yara encontrou um dos cartões ilustrados com as atividades da rotina. Os cartões geralmente ficavam pendurados em um barbante preso à parede da sala logo acima do tatame e eram utilizados quando as professoras, especialmente Letícia, queria conversar com os bebês sobre o que fariam no dia. Os bebês conseguiam ter acesso aos cartões, pois estes estão presos numa altura que possibilita que alguns sejam arrancados. Letícia percebeu que Yara estava com um cartão da rotina e se inclinou para pegá-lo.

A participação dos bebês na atividade é requerida por Letícia, mas não imposta como obrigatória. Vemos isso nos movimentos de aproximação e afastamento do grupo feitos por Henrique, Larissa, Yara e Carlos. Letícia convida, mas não força a interação. Observamos que, nas linhas 20 a 22, isso fica evidente com a aproximação de Larissa que se inclinou para dentro da piscina e pegou um pequeno livro nas mãos, permaneceu de pé sem que Letícia exigisse que entrasse na piscina. Ao mesmo tempo, Simone segurava um livro oferecido pela professora, que inclinou o corpo para frente. Simone colocou o livro no colo, olhou para a professora e disse: “*é/neném:::/*”. Letícia respondeu: “*((inaudível))/é/mamãe/tá contando historinha/pro neném:::/...é:::/...é/o/cuco/CUCO((imitando o som do pássaro))/...o/relógio/Cuco.../*”. A unidade ACCL se torna visível aqui quando observamos o entrelaçamento do afeto, da cognição social-situada, da cultura e das linguagens em uso quando indicando que há um diálogo efetivo: entre a professora e Simone que se vêm afetadas pelo que cada uma diz e faz na cultura da sala de atividades que possibilita o contato com os livros, o diálogo sobre eles, pondo em movimento a produção de sentidos e significados dos livros, portanto, produzindo a cognição de modo social e situado na culturas, nas linguagens em uso e no que afeta às crianças e professoras.

Desde o minuto 00:36:31 (linha 11 do quadro 35), Lúcia permaneceu sentada lendo seu livro quietinha, mantendo a mesma posição do corpo e segurando o livro sempre na posição vertical. No minuto 00:38:48 (linha 22 do quadro 37), a professora Letícia perguntou para Lúcia sobre seu livro: “*E/esse/aí/Lulu:::/?/.../qual/que/é/esse?/*” (linha 22). Lúcia levantou o livro na altura dos olhos e inclinou tanto o livro quanto sua cabeça de modo a examinar o livro em ângulos diferentes. Na linha 23 do Quadro 38, Lúcia respondeu ao questionamento da professora, dizendo: “*Cuco/Cuco:::/*”. Aqui, vemos uma transformação cultural importante no desenvolvimento de Lúcia ao significar o livro como um artefato que se lê, mesmo que ainda não saiba decodificar as escritas do livro, mas já sabe que se trata da estória do relógio, “*Cuco/cuco:::/*” pois ela ouviu e significou o enunciado de Letícia para si mesma e para os outros.

Quadro 38 - Sequências Discursivas do evento: “Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimento” - 22/11/2017 – Parte V

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadora	Vídeo frames
23	00:38:50	Lúcia olha para seu livro e Simone diz: <i>Cuco/Cuco:::/</i> Larissa, do lado de fora da piscina, morde um livrinho e depois o folheia enquanto observa atentamente.	Letícia observa a turma em silêncio.	
24	00:39:02	Larissa volta a morder o livrinho que tem nas mãos. Paulo volta para dentro da piscina. Carlos se inclina na borda, mas permanece do lado de fora.	Professora Letícia bate palmas e exclama: <i>Isso/é/bom/demais:::/.../nem que seja/UM/minuto/.../mas tá/bom/de mais((sorrindo))/...</i>	
25	00:39:12	Larissa morde o livro, tira da boca, observa e volta a morder. Dentro da piscina, Simone, Lúcia, Paulo, Maria, Isaura e Yara olham livros.	Letícia ajuda Yara a se sentar encostada na borda e observa satisfeita: <i>.../cêis/tem/que aprender/a dividir/ESPAÇO:::/ESPAÇO/O BJETOS/e/CONHECIMENTO:::/</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

O Quadro 38 também nos evidencia as formas de apropriação de Larissa desde o subevento “*Larissa e o livro*” do dia 03/02/2017, apresentado no Quadro 32, envolvendo a exploração do livro com as mãos e com a boca. Semelhante ao que fez no subevento do dia 03/02/2017, aqui nas linhas 23 a 25, vemos que Larissa mordeu um pequeno livro. O contraste, no entanto, está visível, na linha 23, quando, antes de voltar a colocar na boca o artefato, Larissa parou e o folheou sem que acontecesse a intervenção da professora, mostrando o que se esperava dela. Segundo Vigotski (1931/2021c, p. 209), a criança se apropria de “[...] um modo social de comportamento que começa a aplicar a si mesma, de modo que, anteriormente, outros o empregaram com ela [...]”.

No subevento do dia 03/02/2017, a auxiliar Adriana sinalizou para Larissa o que se esperava dela ao explorar um livro. No evento do dia 22/11/2017, Larissa parecia aplicar a si mesma o comportamento que fora utilizado com ela. Isto é, “as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de comportamento [...]” (VIGOTSKI, 1931/2021c, p. 210), tanto relativas às ações com os livros recheadas de significação semiótica de Larissa quanto de Lúcia e outros colegas e professoras. Observamos o contraste nas formas de significação de

Larissa e outros bebês que colocam o livro na boca, o que já não acontece com Lúcia. É preciso ter em mente aqui que não se trata apenas de um movimento de “fora para dentro” ou de “repetição daquilo que foi feito anteriormente” – trata-se, portanto, de um movimento contínuo e dialético (contraditório) de apropriação da cultura, de fora para dentro e de dentro para fora.

Baptista (2022) afirma que, ao vivenciarem situações de leitura ou contação de histórias, os bebês e as crianças bem pequenos experimentam situações de afeto e amparo. O acolhimento feito pela professora Letícia aos bebês dentro da piscina de bolinhas torna visível como esses momentos aconteciam no berçário da EMEI Tupi em 2017. Baptista ainda destaca que

[...] nas situações de leitura, as crianças aprendem também como operam as narrativas, com seus inícios, meios e finais. Vão se apropriando de novas palavras, enriquecendo seu vocabulário, transpondo a linguagem fática em direção a jogos de linguagens simbólicos mais complexos. (BAPTISTA, 2022, p. 21).

Quando olhamos atentamente para as formas de apropriação de Lúcia e Larissa aos eventos e subeventos de letramentos “*Lúcia lê livros no colo do pai*”, “*Lúcia entra na rodinha*”, “*Larissa e o livro*”, “*Lúcia e o livro Os sons dos animais*” e o evento de letramentos “*Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimentos*”, podemos pensar que os bebês não são seres passivos em sua relação com o mundo, mas ressignificam o tempo todo, as vivências de letramentos no meio da sala de atividades. Para compreender essa irredutibilidade entre o meio e a pessoa, o constructo teórico-metodológico ACCL se mostrou propício por articular *[afeto-cognição social situada-culturais-linguagens em uso]* que contém a unidade de análise *Vivências/Letramentos*. Essas linguagens em uso envolvem a fala, a escrita, os gestos, as expressões faciais, o corpo todo. E conforme sinaliza Gomes, M. (2020, p. 123), “pressupõe-se ainda que a emoção é a base para esse entendimento, pois não há produção de cognição, cultura e linguagens sem a presença da emoção nas vivências das pessoas”.

Essas vivências de letramentos parecem permeadas pela exploração do meio, pela atribuição de significados para os livros, aos quais, de objetos que se podem morder, explorar, cheirar, rasgar, vão sendo atribuídos sentidos pessoais como segurar na posição vertical, apontar ilustrações com o dedo, balbuciar; anunciar o seu conteúdo como “*Cuco/cuco:::*”, revelando a transformação cultural dos bebês. Assim, vemos que o artefato cultural livro foi explorado a partir das relações sociais dos bebês nesses eventos e subeventos quando Lúcia e Larissa elaboraram a significação dos letramentos por meio dos gestos, das linguagens-em-uso para criarem significados sociais e sentidos pessoais. Conforme pondera Pino (2005, p. 148-149, aspas do autor), “os significados historicamente constituídos adquirem uma forma pessoal, salvaguardando-se assim a individualidade e a singularização do “sujeito”. Vigotski (2018a)

alerta que as vivências não são as mesmas para as diferentes crianças. Assim, observamos que cada uma das bebês se apropriou dos eventos de letramentos de modo muito particular.

Lúcia e Larissa, em seus primeiros momentos de aproximação com os livros no berçário da EMEI Tupi, fizeram essa aproximação com todos os sentidos do corpo. Os livros foram manipulados, mordidos, cheirados, saboreados com as mãos, olhos e boca. As atribuições de significados sociais e sentidos pessoais foram construídas coletivamente e comunicados pelos gestos, pelo olhar, pela postura corporal, pelo choro, pelo sorriso e pelas vocalizações. Para autoras como Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012), o olhar é um recurso comunicativo muito utilizado pelos bebês. Percebemos, então, que o desenvolvimento cultural não isola o bebê de seu contexto social e não ocorre de forma linear, uma vez que o meio – seja ele familiar seja escolar – não é homogêneo e estático. Ele [meio], conforme aponta Vigotski (2018a), desenvolve-se e se modifica. Portanto, “esse meio se diferencia conforme a idade da criança, conforme os vários significados que seus elementos assumem ao longo do tempo e conforme as atividades, as relações e os acontecimentos” (BRAGA; SMOLKA, 2020, p. 191).

Neste capítulo, procuramos analisar os eventos e subeventos de letramentos de 2017, focalizando a atribuição de sentidos e significados por Lúcia e Larissa. Procuramos compreender como as meninas com seis e sete meses, respectivamente, apropriavam-se da significação dos livros. Os eventos e subeventos nos mostraram que, inicialmente, a significação passou pelo outro (pai, avó, professoras, auxiliares) como relações sociais e depois essa significação foi apropriada por Lúcia e Larissa de modos diferentes, indiciando a construção da subjetividade de cada uma. Consideramos que, em 2017, as atribuições de sentidos e significados se entrelaçaram na relação dialética entre o individual e o coletivo.

No capítulo seguinte, trataremos dos eventos e subeventos de letramentos que tiveram lugar, em 2018, e como os significados e sentidos para Lúcia e Larissa foram-se transformando em funções mentais, semioticamente significadas com a emergência da fala.

CAPÍTULO V

5 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA SALA DE ATIVIDADES

Os eventos e subeventos de letramentos de 2018, nos quais as crianças já estão se apropriando da fala, tem o potencial de nos mostrar como Lúcia e Larissa fazem da fala uma atividade criadora, pois sua função é também produção de sentidos.

5.1 CONHECENDO OS EVENTOS E SUBEVENTOS DE 2018

Em 2018, um total de 107 eventos de letramentos foram registrados na Turma do Abraço na qual todas as crianças já estavam com mais de um ano e começavam a se apropriarem da fala. Seleccionamos para uma análise microgenética dois eventos e subeventos, que tiveram lugar nos dias 04/05/2018; dois eventos do dia 11/06/2018; um evento no dia 21/08/2018; e um do dia 23/10/2018. Importante mencionar que esses eventos não foram selecionados isoladamente, escolhidos de modo aleatório ou pinçados episodicamente. O desenvolvimento cultural das crianças tem uma história que podemos acompanhar pelos eventos que compõem um *continuum* cujo objetivo foi tornar visível como Lúcia e Larissa vivenciaram os letramentos nesse contexto coletivo de educação e cuidado de modo a transformar significados sociais em sentidos pessoais que poderão ser constitutivos de suas subjetividades.

O primeiro evento que seleccionamos para análise microgenética, no ano de 2018, aconteceu no dia 04/05/2018 conforme podemos ver no Quadro 39, “*Professora Silvia convida para escrever no quadro*”. Nesse dia, os ciclos de atividades envolveram a *Chegada* à sala onde as crianças foram recebidas carinhosamente pela professora Graça; *brincando com brinquedos*, onde as crianças se divertiam com brincadeiras e diversos brinquedos no tatame enquanto aguardavam a hora do café da manhã que acontece no refeitório. A *Troca de professoras*, quando Graça se retirou para seu horário de planejamento e Silvia assumiu a sala. A professora foi acolhida pelos pequenos com abraços e gargalhadas. Silvia comentou com as crianças que tomou uma vacina contra Hepatite e que o braço estava doendo. Ela chamou Lúcia, Maria e Larissa para ver o “dodói” da injeção e dar um beijo para sarar. Maria dá um beijo no rosto da professora. Larissa apontou para o braço de Silvia e disse: “*dodói*”.

Ao analisarem os atos de cuidado entre bebês e crianças pequenas numa escola de Educação Infantil estadunidense, Katz *et al.* (2020) afirmam que os pequenos se tornam conscientes de suas próprias emoções e demandas e de suas possibilidades de agir e ajudar

outras pessoas. De acordo com as autoras, isso não acontece de forma linear ou caracterizada por etapas. Os bebês e crianças pequenas se tornam afetados pelos sentimentos dos outros e o cuidado se torna parte das vivências dentro dessa “comunidade de cuidado”.

Os ciclos de atividade daquela manhã envolveram ainda a *Alimentação* e o evento de letramentos “*Professora Silvia convida para escrever no quadro*”. Dentro desse evento, aconteceu o subevento “*Lúcia escreve no quadro*” que será apresentado mais adiante no Quadro 40.

Após o lanche da manhã, que geralmente era uma fruta ou copo de suco, Silvia convidou a turma para brincar e escrever no quadro branco. Silvia foi ao quadro, abaixou-se, ficou na altura das crianças e começou a escrever perguntando o que queriam que ela fizesse. Antes que alguma criança pudesse responder, Silvia disse que escreveria os nomes de Valéria, Paulo, Bruno, Maria, Larissa e Lúcia, os quais estavam em volta da professora, observando essas escritas, com atenção e interesse conforme se pode ver no Quadro 39.

Quadro 39 - Sequências Discursivas do evento: “*Professora Silvia convida para escrever no quadro*” 04/05/2018

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Vídeo frames
9	00:54:07	Valéria balança afirmativamente a cabeça ao convite da professora. Paulo, Bruno, Maria, Larissa e Lúcia ficam em volta da professora observando com atenção e interesse. Maria soletra junto da professora: .../ri-a:::/	A professora escreve o nome de Valéria no quadro: <i>Vamo/escrever/Valéria?/.../Va-lê-ri-a:::/</i>	
10	00:54:20	Maria responde: <i>Maria</i>	Silvia se vira para Maria e pergunta: <i>como/é/o/seu/nome?</i> Assim que obtém a resposta, a professora volta a escrever: <i>MA-ri-a:::/</i>	
11	00:54:33	Lúcia observa a escrita no quadro e quase ao mesmo tempo que Maria, também diz o seu nome: <i>A/Lulu:::/</i>	Silvia olha para Lúcia e pergunta: <i>quê/mais/que/eu/escrevo?/.../Lulu?/</i> Silvia escreve no quadro: <i>Lú-ci-a:::/</i>	
12	00:54:51	Maria, Lúcia, Bruno e Valéria olham para o quadro enquanto a professora escreve e começa a desenhar. Maria aponta com o dedo indicador para o desenho do sol.	Silvia pergunta: <i>agora/vamo/desenhar/o quê?/.../o/SOL!</i> Silvia desenha um círculo de onde saem pequenos raios e pergunta: <i>ISSO/aqui/é o quê/gente?/.../SO:::L!/(escre</i>	

			<i>vendo a palavra logo abaixo do desenho))</i>	
13	00:54:55	Danilo se aproxima da professora segurando um carrinho de brinquedo.	Silvia olha para Danilo e diz: <i>vamo/fazer/um/CARRINHO ?/.../vamo/fazer/um/carro?</i>	
14	00:54:58	Danilo, Valéria, Maria e Lúcia estão atentos e bem próximos do quadro.	Silvia se levanta e vai para o lado do quadro que ainda está em branco: <i>.../vamo fazer/um carro/aqui/agora:::/...assim perai((desenhando um quadrado e um retângulo no quadro))</i> .	
15	00:55:12	Maria passa a mão sobre o desenho e apaga alguns traços.	Silvia chama atenção de Maria: <i>Eu/não sei/fazer carro/mas:::/.../perai/um carro:::/.../a/roda/QUE/QU Ê/é/isso/AQUI:::/?/((tirando a mão de Maria do desenho))/Maria que quê é/isso/aqui?</i>	
16	00:55:17	Lúcia veio para o lado direito da professora e coloca uma mão sobre o quadro e diz: <i>roda::</i> Maria repete: <i>carro</i>	Silvia continua desenhando e conversando: <i>aqui/ó:::/é o/vola:::/nte/aqui a janela/.../quê/quê/é/isso/AQUI?/...</i> A professora escreve a palavra carro na frente do desenho: <i>CARRO::/((olhando para Maria))/fala/carro:::/</i>	
17	00:55:41	Danilo, Valéria e Maria observam. Lúcia se afastou do grupo e foi para o lado esquerdo da professora.	Silvia passa a desenhar uma casa: <i>que quê/é/isso AQUI?/.../perai/quê /que/é/isso aqui/Valéria?</i>	
18	00:55:53	Lúcia olha para o quadro, não responde. Ela segura uma colher de plástico de brinquedo que tem o formato alongado e lembra um lápis ou caneta. Danilo coloca a mão esquerda no quadro, olha atentamente para a professora e responde sorridente aos questionamentos: <i>Date</i>	Silvia pergunta sobre o que acabou de desenhar: <i>.../que quê/é/isso/AQUI::/((apontando para o quadro))/Lulu?</i> Silvia responde para Danilo: <i>É:::/muito bem:::/CASA((escrevendo o nome ao lado do desenho))</i> .	
19	00:56:14	Valéria chama por Silvia: <i>Silvia:::/</i>	Silvia desenha um pequeno losango no quadro e pergunta: <i>perai/perai/vamo/fazer aqui/.../</i> A professora responde Valéria: <i>oi/</i>	

20	00:56:22	Valéria pede: <i>.../meu bico/</i> Valéria se vira na direção do armário e aponta enquanto diz: <i>na/minha/bolsa</i>	Silvia continua desenhando enquanto fala: <i>seu</i> <i>bico?/onde tá?/</i> A professora continua o desenho: <i>perai/ó/o</i> <i>que/é/isso/AQUI?</i>	
21	00:56:43	Danilo, Maria, Lúcia e Valéria observam a escrita da professora no quadro	Silvia aponta par ao quadro e diz: <i>pa-pa-ga-</i> <i>io:::/vamo/escrever/papaga</i> <i>io?/.../aqui/ó.../PA-PA-</i> <i>GAIO:::/.../papagaio!/.../fic</i> <i>ou/bom?</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nas linhas 9 a 11, percebemos como as crianças estavam interessadas no que a professora estava fazendo. Ela iniciou a escrita dos nomes das crianças pelo nome de Valéria. O interesse das crianças permaneceu quando, observamos na linha 10, Silvia se virou para Maria e perguntou: “*como/é/o/seu/nome?*” Maria respondeu baixinho e, assim que obteve a resposta, a professora voltou a escrever dizendo uma sílaba por vez: “*MA-ri-a::/*”. Lúcia observava a escrita no quadro e, quase ao mesmo tempo que Maria, também disse o seu nome: “*A/Lulu::/*”. Desse modo, na linha 11, Silvia olhou para Lúcia e perguntou: “*quê mais/que eu/escrevo?/.../Lulu?/*”. Lúcia balançou afirmativamente a cabeça e Silvia disse cada sílaba enquanto escrevia: “*Lú-ci-a::/*”.

A escrita do nome foi um evento de letramento que esteve presente nesta turma desde o berçário em 2017. Naquele ano, as professoras Telma e Letícia tinham a prática de identificar os objetos pessoais como meias, chupetas, agendas com os nomes dos bebês. Essas escritas envolviam a participação dos bebês, como no dia 22/11/2017, no qual a professora Letícia ajudava a vestir Lúcia e Valéria depois do banho, conforme indicam os diários de campo. Enquanto vestia as meias nas meninas, Letícia usava uma caneta para escrever dizendo: “*Lu/de/Lúcia*” e “*Vamos ver se tem/o V de Valéria?*”

Autores como Mariani (2014), Beluzo e Farago (2016) e Dominici (2021) apontam a importância do nome próprio como parte da construção de nossa subjetividade. O ato de nomear é visto por Mariani (2014, p. 133), tomando a linguística e a psicanálise lacaniana como referencial teórico-metodológico, como uma ação simbólica que implica “extrair do Outro um significante para inseri-lo em um registro jurídico [...]”. Ou seja, o caminho da subjetivação pelo significante. Assim, o nome nos localiza em uma descendência familiar, em uma localização geográfica e num tempo histórico. Portanto, para a autora, o nome próprio constitui

o núcleo daquilo que vivemos como sendo “Eu”, pois, ao dizer seu nome, a pessoa se localiza e se singulariza.

Em análise semelhante, embora tomando a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação como referenciais, Dominici (2021) sustenta que a escrita do próprio nome é relevante, especialmente, considerando-se o processo de subjetivação de bebês. A autora afirma que “tal processo envolve o reconhecimento de si e dos outros, mudanças e transformações que acontecem inter e intrapessoalmente, mediadas pela significação da relação com os outros ao escrever algo para alguém” (DOMINICI, 2021, p. 149-150). Essa tomada de consciência do Eu e do Outro pode ser vista no Quadro 40 (linha 26), mais a frente, quando Lúcia disse em voz alta e escreveu o nome da colega Maria e o seu próprio.

Do ponto de vista da apropriação do sistema de escrita, autores como Ferreira e Teberosky (1999) e Beluzo e Farago (2016) apontam a escrita do nome como primeiro repertório de letras que a criança possui como modelo e oportunidade de reflexão sobre o sistema de escrita. Beluzo e Farago (2016), em texto de revisão bibliográfica, sustentam que as atividades com a escrita do próprio nome são bastante frequentes na Educação Infantil.

Na linha 12, Silvia convidou as crianças para desenharem o sol. A professora fez um círculo e nele traçou linhas como se fossem raios: *“ISSO/aqui/é o quê/gente?.../SO:::L!”*. A professora escreveu a palavra SOL. Maria, Lúcia, Bruno e Valéria olhavam para o quadro enquanto a professora escrevia e começava a desenhar. Maria apontava com o dedo indicador para o desenho do sol. E assim, nas linhas 13 a 17, Silvia seguiu fazendo desenhos e escrevendo o nome ao lado: CARRO; CASA; PIPA. Na linha 13, Danilo se aproximou da professora, segurando um carrinho de brinquedo. Silvia olhou para ele e disse: *“vamo/fazer/um/CARRINHO?.../vamo/fazer/um/carro?”*. Danilo, Lúcia, Valéria e Maria observavam atentamente a ação da professora que, na linha 15, expressou sua dificuldade com os traços do desenho dizendo: *“Eu/não sei/fazer carro/mas:::/.../perai/um carro:::/.../a/roda/”*. Maria passou a mão no quadro sobre os traços feitos pela professora. Silvia interrompeu a menina dizendo: *“QUE/QUÊ/é/isso/AQUI:::/?”* A professora tirou gentilmente a mão de Maria do desenho enquanto perguntava a ela: *“Maria que quê é/isso/aqui?”*

Aqui vemos que o desenho e a escrita estão juntos na atividade proposta pela professora Silvia. Vigotski (2021a) discute o desenho infantil junto com a fala verbal. Ele afirma:

Vemos que, quando a criança, ao desenhar, descarrega os tesouros de sua memória, isso se faz sob a forma de fala, se faz narrando. O traço principal dessa forma é uma abstração que, por sua natureza, necessariamente impõe alguma representação verbal. Vemos, desse modo, que o desenhar é uma fala gráfica que surge com base na fala verbal. (VIGOTSKI, 2021a, p. 119-120).

Isto é, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, a passagem de um meio para outro. Contudo, no evento *“Professora Silvia convida para escrever no quadro”*, onde as duas formas de representação (desenho e escrita) são associadas, percebemos que Silvia o faz como nos tradicionais livros didáticos de alfabetização, nos quais objetos, brinquedos e palavras são retirados supostamente das vivências das crianças e ligados aos seus nomes. Entretanto, essa prática precisa ser questionada, uma vez que, conforme aponta Vigotski (2021d, p. 126),

O desenvolvimento da escrita não consiste apenas no aperfeiçoamento constante de um meio, mas em saltos bruscos que caracterizam a passagem de um meio para outro. A criança que sabe escrever as letras, mas não descobriu o mecanismo da escrita, anota ainda, indiferenciadamente, dividindo as letras em partes sem saber reproduzi-las posteriormente. (VIGOTSKI, 2021d, p. 126).

Ou seja, o desenvolvimento da escrita deve ser abordado de forma histórica e como uma grande ruptura: a transformação de simbolismo de segunda ordem em primeira ordem.

Na linha 16, Lúcia, que observava atentamente o desenho, respondeu colocando a mão sobre o quadro: *“roda:::”*. Silvia continua desenhando e parecia não ter ouvido Lúcia, pois disse: *“aqui/ó:::/é o/vola:::nte/aqui a janela/.../quê/quê/é/isso/AQUI?/...”*. A professora escreveu a palavra carro na frente do desenho: *“CAR-RO:::/”* e, olhando para e Maria, pediu que ela repetisse: *“/fala/carro:::/”*. Maria repetiu: *“carro”*.

Ao discutir o domínio da linguagem escrita ensinado nas escolas de sua época, Vigotski (2021d) alerta para a necessidade de se pensar este como uma atividade humana complexa e não como uma atividade mecânica, de fora para dentro, por meio de treino artificial, mas como um

[...] produto do longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento da criança. Apenas abordando o momento do ensino da escrita do ponto de vista histórico, ou seja, procurando-se compreendê-lo em toda a história do desenvolvimento cultural da criança, é que poderemos chegar à resolução correta da psicologia da escrita. (VIGOTSKI, 2021d, p. 105-106).

Assim, para Vigotski o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma história e uma pré-história, iniciando bem antes do processo de escolarização.

Na linha 17, observamos que, a despeito de não ter sido percebida pela professora, na linha 16, Lúcia continuava engajada na atividade. Ela se afastou do grupo por 1 minuto e 12 segundos e depois foi para o lado esquerdo da professora. Na linha 18, Lúcia voltou para perto do grupo e segurou uma colher de plástico que tem o formato alongado. Ao lado, Silvia perguntou à Lúcia sobre o que acabou de desenhar: *“.../que quê/é/isso /AQUI:::(apontando para o quadro))/Lulu?”*. Lúcia não respondeu, foi para perto do quadro, segurando a colher de

plástico, e começou a movê-la sobre o quadro como se estivesse escrevendo. O objeto não riscou, mas isso não pareceu incomodar a menina. O irmão gêmeo de Lúcia, Danilo respondeu aos questionamentos de Silvia, dizendo: “*Date*”. Silvia respondeu para Danilo: “*É:::/muito bem:::/CASA:::*” escrevendo a palavra ao lado do desenho. Danilo demonstrou saber o que Lúcia desenhou, indiciando vivências conhecidas por eles e desconhecidas pela professora, que não as investigou, mas mudou o rumo da atividade para o desenho e escrita da palavra “casa” a ele associado. Embora a prática de Silvia possa ser questionada, ao mesmo tempo, dialoga com as crianças e parece se divertir com elas. Várias das crianças da turma se engajam na proposta.

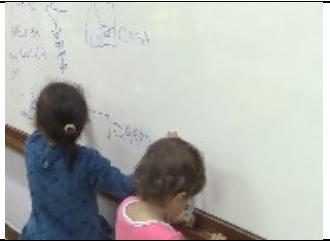
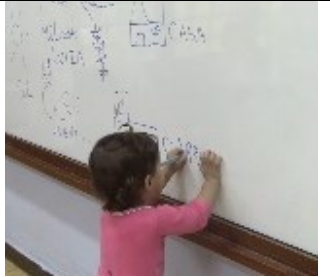
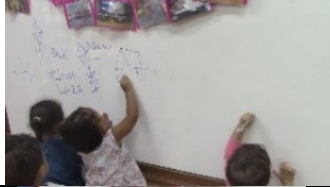
Nas linhas 19 a 20, observamos como o cuidar e o educar se apresentaram como uma unidade indivisível na cultura da turma. A professora Silvia desenhou um pequeno losango no quadro enquanto perguntava: “*perai/perai/vamo/fazer aqui/.../*”. Ao mesmo tempo, Valéria chamou pela professora pedindo sua chupeta (bico). Sem deixar de escrever no quadro, Silvia conversou com Valéria: “*seu bico?/onde tá?/*” Na linha 20, Valéria respondeu que seu bico estava na bolsa. Aparentemente, a menina não tinha acesso a ele, portanto pediu ajuda da professora que respondeu enquanto desenhava no quadro: “*perai/ó/o que/é/isso/AQUI?/*”. A professora continuou sua atividade no quadro sem dar o bico para Valéria, que também deixou de solicitá-lo naquele momento. Há um combinado na Turma do Abraço: bico apenas no momento do sono ou na hora de ir para casa.

Na linha 21, Valéria, Paulo, Maria, Danilo e Lúcia observavam a professora desenhar. Quando terminou o losango, a professora traçou um risco ondulado em uma das pontas, olhou para as crianças e perguntou: “*pa-pa-ga-io:::/vamo/escrever/papagaio?/.../aqui/ó.../PA-PA-GAIO:::/.../papagaio!/.../ficou/bom?/*”.

No quadro 40, apresentamos o subevento “*Lúcia escreve no quadro*” que aconteceu dentro do evento “*Professora Silvia convida para escrever no quadro*”.

Quadro 40 - Sequências Discursivas do Subevento: “*Lúcia escreve no quadro*” - 04/05/2018

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Vídeo frames
24	00:57:01	Segurando a colher de plástico de brinquedo nas mãos, Lúcia (usando rosa) o aproxima do quadro e risca como se estivesse com um pincel. Maria (usando azul), passa as mãos sobre a palavra “carro” escrita no quadro.	Silvia escreve a palavra balão enquanto soletra: <i>BA-LÃO</i>	

25	00:57:19	Lúcia movimenta as mãos segurando a colher de plástico como se estivesse escrevendo.	Silvia coloca a tampa no pincel e convida: <i>vamo apagar?/.../vamo pegar o papel/prapagar?/.../a/Maria/vai apagar:::(cantarolando)</i> .	
26	00:57:29	Lúcia faz de conta que escreve no quadro enquanto diz em voz alta: <i>MA-RI-A::/.../Maria::/</i>	Silvia chama por Maria: <i>toma/Maria((entregando papel toalha para a menina))</i> .	
27	00:57:40	Lúcia se afasta do quadro. Maria corre para o quadro com um pedaço de papel toalha nas mãos e começa a apagar, olha para trás na direção da professora que diz que pode continuar. Pedro, Larissa, Valéria e Simone se aproximam para observar.	Silvia diz: <i>A Maria/vai apagar/vai/lá::/Maria/... anda/pode apagar/</i> .	
28	00:58:05	Simone se aproxima do quadro e o apaga com as mãos. Valéria, Bruno e Isaura observam Maria apagar o quadro com papel toalha.	Silvia diz: <i>A/Simone vai ajudar::/</i> .	
29	00:58:10	Bruno tenta pegar o papel toalha das mãos de Maria que protesta: <i>é/meu/papel!</i>		
30	00:58:38	Maria e Simone seguem apagando o quadro. Lúcia volta ao quadro e continua escrevendo com a colher de brinquedo. Ela diz: <i>Pa:::/papagaio/</i>		
31	00:58:57	Maria e Simone apagam o quadro. Larissa bate seu chinelo no quadro como se estivesse apagando as linhas. Lúcia que escrevia usando o brinquedo de plástico se vira quando Silvia pergunta se já terminaram de apagar.	Silvia do outro lado da sala pergunta: <i>acabou/Maria?</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Silvia escreveu a palavra “balão” ao mesmo tempo que soletrou: “*BA-LÃO*”, enquanto isso, Lúcia, conforme observamos a partir da linha 24, pegou uma colher de plástico e a usou para escrever no quadro. Na linha 25, a professora Silvia colocou a tampa no pincel e convidou: “*vamo apagar?/.../vamo pegar o papel/pra apagar?/.../a/Maria/vai apagar:::*” A professora se afastou do grupo cantarolando enquanto pegou um pedaço de papel. Maria se afastou e foi para perto da professora no outro lado da sala.

Lúcia, que ficou sozinha no quadro, continuou escrevendo com a colher de plástico enquanto dizia o nome da colega “*MARIA*” e soletrava o próprio nome “*Lú-ci-a*” (linha 26). Aqui observamos a atribuição de sentidos e significados para o ato de escrever feitas por Lúcia. O objeto que utiliza (uma colher de plástico) não imprime traçado sobre o quadro. Lúcia passou a colher sobre a escrita da palavra “carro”, feita pela professora Silvia. Para Lúcia, imitar os movimentos da mão sobre o quadro, onde antes a professora havia escrito, conta como escrever. Na linha 27, observamos que Lúcia se afastou do quadro e foi até o outro lado da sala enquanto Maria se aproximou com um pedaço de papel toalha e começou a apagar o que estava escrito no quadro. A professora Silvia sempre pedia ajuda das crianças para apagar o quadro quando este era usado. Havia uma breve disputa entre Maria e Simone para ver quem poderia apagar o quadro. A professora tentava dividir a tarefa de modo que cada uma pudesse apagar um pouco.

Na linha 30 da transcrição, observamos que Lúcia retornou ao quadro com sua colher de plástico e voltou a escrever ao lado dos colegas que disputavam a oportunidade de apagar o que fora escrito pela professora Silvia. Lúcia usou a mão esquerda enquanto dizia o que escrevia: “*Pa:::/papagaio/*”. Isso nos evidenciou o processo de imitação na escrita por Lúcia. Na linha 21 do Quadro 39, a professora Silvia desenhou um losango com uma linha ondulada em uma das pontas. A professora disse se tratar de um “papagaio”, também conhecido como “pipa”. Essa é a escrita que Lúcia pareceu imitar na linha 30 do Quadro 40.

Para Vigotski (1929/2021b), o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma história e uma pré-história, iniciando bem antes do processo de escolarização, o gesto é a primeira escrita no ar, o desenho é também uma forma de linguagem antes da linguagem escrita. E, para todas essas formas de linguagens em uso pelas crianças, elas produzem significações próprias de suas vivências familiares e escolares.

O evento apresentado nos Quadros 39 e 40 nos evidencia que escrever e desenhar não eram atividades estranhas para as crianças, mas que faziam parte de suas brincadeiras e atividades tanto no berçário em 2017 quanto agora na sala de um ano em 2018. O convite para escrever e depois apagar o que fora escrito nos dá indícios de que esse tipo de atividade acontecia com certa frequência. Percebemos que, aqui, a escrita e o desenho parecem fazer parte

também das brincadeiras da turma e não se colocam como uma atividade escolarizada esvaziada de sentido e pensada apenas para fins pedagógicos de preparação para o Ensino Fundamental.

No Quadro 39, a partir da linha 24, observamos que Lúcia, na ausência de um pincel para escrever, utilizou uma colherinha de plástico assim como tornou a fazê-lo em 30/08/2018. No dia em questão, Lúcia brincava na sala de atividades com brinquedos oferecidos pela professora Silvia. Lúcia estava sentada dentro de um dos baldes verdes usados para guardar brinquedos e brincava de comidinha com a colher e um potinho de plástico. O balde estava logo abaixo do quadro branco, encostado na parede. Lúcia se levantou e começou a escrever usando a colher. Na hora de brincar no solário, ela levou consigo a colher de plástico. Esse acontecimento, além de mostrar que os eventos e subeventos têm uma história, faz-nos lembrar o que Vigotski (1929/2021b) comenta sobre dois momentos que ligam geneticamente o gesto de apontar ao signo escrito.

Como se sabe, na brincadeira, para a criança, alguns objetos facilmente significam outros, substituem-nos, transformam-se em seus signos. Sabe-se também que o importante não é a semelhança que existe entre o brinquedo e o objeto que ele representa; o mais importante é sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com ele o gesto representado. Em nossa opinião, a chave para a explicação de toda função simbólica da brincadeira infantil encontra-se apenas nisso: na brincadeira, uma bolinha de trapos ou um pedaço de madeira transforma-se em um bebê porque permite gestos que representam o carregá-lo no colo ou o amamentá-lo. *O próprio movimento ou gesto da criança é o que atribui sentido ou funções de signo ao objeto correspondente.* (VIGOTSKI, 1929/2021b, p. 111, destaque nosso).

Os significados e sentidos atribuídos por Lúcia ao artefato colher de plástico transformando-a em pincel para quadro branco pode nos indicar que o que acontece aqui não é algo que teve lugar apenas de fora para dentro, mas é produto de um longo desenvolvimento de funções psíquicas complexas evidenciando a dialética coletivo-individual no desenvolvimento de Lúcia. A escrita aparece como necessidade que se transforma em função psíquica. A unidade de análise *Vivências/Letramentos* se torna visível nesse subevento em que se modificam o papel e o significado dos artefatos. O constructo ACCL é mobilizado neste subevento quando torna visível os afetos, a cognição social situada nessa brincadeira, a imaginação e a criação da escrita imaginária com uma colher, uma das linguagens em uso pelas crianças. Ao discutir o papel do meio no processo de desenvolvimento, Vigotski (2018a, p. 75) sustenta que não é este ou aquele momento isolado que pode determinar sua influência, mas “o momento refratado através da vivência da criança”. Isto é, nas vivências de letramentos de Lúcia, ao longo de 2017 e 2018, houve transformação da significação do que contou como letramentos para todos assim como para cada um.

Continuando nossas análises, os eventos, que tiveram lugar no dia 11/06/2018, tornaram visível como os sentidos e significados foram sendo construídos por Lúcia e por Larissa e como as especificidades das subjetividades de cada uma e do meio foram representadas nas vivências de letramentos. Após a construção do mapa de eventos do dia em questão, registramos os seguintes ciclos de atividades: *Despertar*, quando as crianças foram acordadas depois do sono vespertino; *lanche da tarde*; *pintando com pincel e tinta*; *brincando no solário*, quando a turma saiu para a parte externa da sala de atividades para brincar no parquinho; *Leitura de livros na sala de atividades* onde destacamos os subeventos “*Brilha, brilha*” e “*Larissa lê molhando a ponta do dedo*”. Os demais eventos, que compuseram o ciclo de atividades, foram: *jantar*; *escovação dos dentes*; *brincadeira de roda*; “*O que será que tem no trenzinho*” quando a professora Verônica mostrou figuras de animais dentro de um trenzinho de papel e pediu que as crianças as identificassem, e a *saída*.

O Quadro 41 mostra as sequências discursivas do subevento “*Brilha, brilha*” do dia 11/06/2018, no qual podemos pensar a unidade de análise *Vivências/Letramentos* que está ligada à produção de sentidos e significados de Lúcia.

Quadro 41 - Sequência Discursiva do subevento: “*Brilha, brilha*” – 11/06/2018

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Videoframes
7	00:05:09	Isaura, Carlos e Danilo estão sentados próximos aos colchonetes olhando o livro “Formas e Cores”. Lúcia se aproxima e tenta tomar o livro.	A professora Verônica explica para Valéria o momento de usar a chupeta: <i>na hora de ir embora/eu dou:::/</i> A professora Telma limpa o nariz de Valéria com um pedaço de papel toalha.	
8	00:05:14	Lúcia consegue pegar o livro de banho e se afasta correndo enquanto Carlos chora dizendo: <i>meu/meu:::/</i> .	Verônica continua explicando as regras para o uso da chupeta para Valéria: <i>só/na hora de ir/embara:::/</i> .	
9	00:05:18	Lúcia sai correndo pela sala segurando o livro “Formas e Cores” enquanto Danilo sai atrás dela. Carlos continua chorando e dizendo: <i>meu:::/</i> .	Verônica percebe e chama atenção: <i>psiu/ô LULU:::/Lulu/...</i>	

10	00:05:23	Lúcia se senta numa extremidade do tatame com o livro nas mãos. Carlos se levanta do canto onde sentava com Isaura e caminha pelo tatame resmungando.	Verônica continua a pergunta: <i>quem que pegou/primeiro/Lulu:::/.../ é por isso/que dá briga/Lulu.</i>	
11	00:05:27	Lúcia passa as páginas do livro enquanto Danilo se aproxima dela.	Verônica diz para Carlos: <i>vô/vê/se eu/acho outro/tá?</i>	
12	00:05:32	Lúcia e Danilo olham juntos o livro. Yara e Breno estão sentados no tatame observando o que acontece em volta.	Verônica pergunta para Carlos: <i>cê/pode esperar?</i>	
13	00:05:40	Lúcia passa as páginas do livro em silêncio junto de Danilo. Maria e Simone se sentaram no tatame com seus livros e são observadas por Giovana e Marcela.	Verônica procura um livro para Carlos: <i>a/gente/pode/procurar?/.../PODE ?</i>	
14	00:05:43	Lúcia e Danilo segue olhando o livro juntos. Giovana se sentou ao lado de Sophia para olhar o livro. Marcela aponta para o livro que Maria tem nas mãos.	Verônica faz recomendações sobre o uso dos livros: <i>hum?/.../não pode/estragar:::/</i>	
15	00:05:47	Lúcia passa as páginas do livro e aponta com o dedo indicador para um desenho de estrela amarela: <i>É/brilha/brilha:::/</i> .	Verônica diz para Carlos: <i>senta/lá/</i> .	

16	00:05:48	Lúcia aponta para o livro, olha na direção da professora Telma e diz: <i>acá/BRILHA/BRILHA:::/</i> .		
17	00:05:52	Lúcia exclama em voz alta: <i>É/BRILHA/BRILHA:::/</i>	A professora Telma caminha em sua direção enquanto canta: <i>Brilha/brilha/estrelinha:::/</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

A turma havia acabado de voltar do solário para a sala de atividades, Isaura pegou o livro de banho “*Formas e cores*” que estava no chão. Carlos e Danilo se assentaram próximos a ela que começou a passar as páginas como podemos ver na linha 7. Valéria participou desse momento ao ser cuidada pela professora que também lhe ensinava a regra de qual momento se poderia usar a chupeta – “*na hora de ir embora*” – que nos pareceu ter sido acatada pela criança. Em seguida, houve uma disputa entre Carlos e Isaura pela posse do livro “*Formas e cores*” até que Lúcia se aproximou e saiu correndo com o artefato nas mãos (linhas 8 e 9).

Na linha 10, vemos que Lúcia se sentou numa extremidade do tatame com o livro nas mãos. Carlos se levantou do canto onde se sentara com Isaura e caminhou pelo tatame resmungando. A professora Verônica procurou saber o que estava acontecendo. Carlos começou a chorar e, ao perceber o ocorrido, a professora Verônica resolveu o conflito distribuindo mais livros para a turma toda enquanto Lúcia e seu irmão Danilo começaram a ler juntos o livro (linhas 11 e 12).

Lúcia e Danilo leram juntos o livro em silêncio por 3 segundos (linhas 13 e 14). O livro de material emborrachado é vendido comercialmente como livro de banho. Ao ver as formas geométricas de uma estrela, Lúcia exclamou alegremente “*É/brilha/brilha:::/*” (linha 15). Na linha 16, Lúcia olhou para a professora Telma que se aproximou e Lúcia apontou com o dedinho a página do livro: “*acá/BRILHA/BRILHA:::/*”. Pela transcrição das sequências discursivas, percebemos que as palavras que estão em caixa alta mostram como Lúcia eleva a voz e muda a entonação para dar destaque à sua descoberta. Na linha 17, Lúcia continua chamando a atenção

da professora Telma que indicou compreender o que a menina mostrava e respondeu cantando “*Brilha/brilha/estrelinha:::/*”.

A agitação de Lúcia pareceu fazer referência à canção “*Brilha, brilha estrelinha*” que faz parte do repertório musical da turma desde o berçário. Lúcia demonstrou gostar muito dessa música e a observamos pedir que a cantassem quando a professora Rita fez a rodinha com a turma em 2019. No primeiro dia letivo de 2018, Lúcia, no colo da avó, demonstrou alegria ao ver uma estrela em um livro e respondeu com sorrisos quando a avó lhe diz: “*Olha/Lulu/brilha/brilha*”. Aqui, novamente, fica visível que os eventos têm uma história e não se apresentam como momentos isolados e que a canção parece fazer parte das vivências de Lúcia tanto no contexto familiar quanto no escolar. Afirmamos mais uma vez que o desenvolvimento cultural dos bebês tem uma história, tal historicidade fica visível por meio dos eventos e subeventos selecionados.

Alvim e Santiago (2018) analisam as variações da canção “*Twinkle, twinkle, little star*” composta por Shinichi Suzuki. De acordo com os autores, não se sabe ao certo a origem do tema “*Brilha, brilha estrelinha*”, nome com o qual ele é conhecido no Brasil. Contudo, a melodia parece ser conhecida em grande parte do mundo como uma canção de ninar traduzida em diferentes línguas. Assim, os autores afirmam que o compositor da melodia original já faleceu há mais de 120 anos, contudo percebemos que a composição, que fora criada em outro tempo histórico e social, em 2018 é apropriada e significada por Lúcia em suas vivências de letramentos no berçário e na sala de atividades da EMEI Tupi. Percebemos que o ser humano, construído numa relação dialética com o social e a história, é único, singular e histórico ao mesmo tempo. Aguiar e Ozella (2016) comentam essa constituição do humano na e pela atividade:

Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela-se em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. (AGUIAR; OZELLA, 2016, p. 224).

Embora seja um livro de banho que se limita a ter figuras estereotipadas sem uma história, percebemos que os sentidos e significados atribuídos por Lúcia a esse artefato específico extrapolam as limitações do mesmo. Baptista (2022, p. 20) comenta que a literatura deve ser entendida como um direito humano:

O primeiro texto literário é, pois, aquele que se inscreve nas cantigas de ninar, nos jogos infantis, nos acalantos, cantigas de roda, poesias, parlendas, como autênticas

experiências estéticas de linguagem. São o primeiro apoio para que as crianças comecem a nomear o mundo. (BAPTISTA, 2022, p. 20).

Ao analisar o papel das linguagens na gênese da consciência, Delari Junior (2013) afirma que significado e sentido são fenômenos próprios da fala e do pensamento. Contudo, destaca que, na fala, ocorre a predominância do significado e, no pensamento, “[...] entendido como processo interfuncional mediado e atravessado pela fala interior, ocorre a predominância do sentido” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 171). Tomando tal interpretação, o autor sustenta que o conceito de sentido remete a algo mais amplo, inespecífico, enquanto o de significado remete a um processo mais restrito e específico. Conforme aponta o próprio Vigotski (2000b), a constituição do humano é entendida como drama, portanto, a palavra, implica “ela mesma, uma tensão e uma aliança entre sentido e significado” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 171).

Qual é o drama de Lúcia nas vivências naquela EMEI? conseguir pegar o livro que quer (mesmo que essa seja uma ação que não é aceita no grupo) – para tanto, ela corre e se senta no extremo oposto a Carlos. Ao mesmo tempo, ela se engaja em uma prática validada pelo grupo – ler as imagens de um livro, tecer relações entre o que vê e uma música que gosta muito. Em cada um desses eventos e subeventos o constructo ACCL se mostra ao tornar visível os afetos que são mobilizados, assim como a cognição social situada na leitura dos livros. Observamos que vai se constituindo a relação estabelecida com a cultura (a cultura da turma – compartilhar espaços, apagar o quadro, não chupar o bico fora de hora etc.) assim, as crianças tecem significados coletivos e sentidos pessoais para o que acontece por meio das linguagens em uso. Tais dimensões estão unificadas nos processos de desenvolvimento de Lúcia e Larissa.

O subevento “*Larissa lê molhando a ponta do dedo*” aconteceu no mesmo dia – 11/06/2018 e foi representado no Quadro 42. A professora Verônica tinha acabado de distribuir livros para todos. Larissa pegou um deles e se sentou no tatame para ler. A menina passou então a molhar a ponta do dedo indicador na boca e a tocar o canto superior direito das páginas e, com esse movimento, passar de uma para outra página. Essa é uma prática comum entre os leitores experientes. Aos poucos, as crianças vão se apropriando dos conteúdos e das formas culturais de ser leitoras e produzindo sentidos e significados para essas formas e conteúdo.

Quadro 42 - Sequências Discursivas do subevento: “*Larissa lê molhando a ponta do dedo*” – 11/06/2018

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Vídeo frames
19	00:06:00	Larissa se aproxima do tatame tendo um livro nas mãos.	Do outro lado da sala, a professora Telma chama atenção de Valéria que tenta tomar o livro que Lúcia está lendo: <i>VALÉRIA:::/</i>	
20	00:06:03	Larissa se senta na ponta do tatame com seu livro. Toda a turma está atenta aos livros que receberam e parecem apreciar o momento da leitura em silêncio.	Telma segura o braço de Valéria fazendo-a se sentar ao lado de Lúcia enquanto diz: <i>.../ela está lendo:::/VOCÊ/quer ler/aqui junto com ela?/senta aqui/e vê/com ela/ó:::/</i>	
21	00:06:09	Larissa abre o livro sobre os joelhos e olha para as páginas tendo as mãos sobre elas. No outro lado do tatame, Valéria diz se levantando: <i>MEU/livro::/</i>	Telma responde: <i>NÃO.../o livro/não é seu/não/o livro é da escola!</i>	
22	00:06:14	Larissa folheia seu livro olhando na direção da professora Verônica que está próxima ao armário de mochilas mostrando livros para Carlos.	Verônica diz para Carlos: <i>Esse tem/um tanto de bichinho/olha:::/.../não/não é/assim/que faz:::/</i> <i>DIZER COMO A PROFESSORA FEZ</i>	
23	00:06:18	Larissa folheia seu livro enquanto olha ora para as páginas, ora na direção de Verônica.	Verônica entrega um livro para Valéria dizendo: <i>Toma/amor/senta lá:::/</i> A professora Telma se senta no tatame e chama por Isaura que se aproxima. A professora comenta: <i>que lindo/esses livros/hein?:::/senta/aqui/Isaura:::/</i>	

24	00:06:22	Larissa leva o dedo indicador até a boca e o molha sem desviar o olhar das páginas.	Telma chama por Isaura: <i>.../deixa/eu ver se tá/bonito:::/</i> .	
25	00:06:26	Larissa coloca o dedo molhado de volta à página do livro virando-a.	Telma diz para Isaura que se sentou ao seu lado: <i>OLHA:::/</i> .	
26	00:06:33	Larissa fecha o livro e olha na direção da professora Telma. Lúcia e Danilo continuam olhando o livro “Formas e Cores” quando Lúcia olha para Telma, aponta um desenho de estrela no livro e diz: <i>é/brilha/brilha:::/</i> .	Telma coloca Isaura no colo e abre um livro na frente da criança enquanto diz: <i>.../hora do abraço:::/.../ESSA/é a turma do abraço:::/</i> ?	
27	00:06:39	Valéria se senta ao lado de Larissa com um livro nas mãos. Carlos, Bernardo, Sophia e Maria se aproximam mais de Telma. Os gêmeos continuam vendo juntos o livro de banho “Formas e Cores”.	Verônica diz se referindo ao livro que Lúcia segura: <i>ah/mas tem estrela/lá/mesmo/oh:::/</i> .	
28	00:06:43	Larissa abre novamente seu livro e olha para as páginas com as mãos sobre elas. A turma se reuniu ao redor das duas professoras, restando apenas Larissa e Valéria olhando seus livros sozinhas.	Professora Verônica vai para perto dos gêmeos segurando um livro e chama por Marcela: <i>Vem cá:::/Marcela</i> .	

29	00:06:52	Larissa coloca novamente o dedo na boca e depois passa a página com ele molhado. Valéria folheia seu livro em silêncio ao lado da colega. Lúcia, do outro lado do tatame, aponta com o dedo para uma figura de estrela no livro e diz: <i>é/amalelo:::/</i>	Telma diz: <i>O/DRAGÃ:::/O/</i> Verônica caminha para perto do armário chamando por Marcela: <i>vem ver/a girafinha:::/olhando no espelho.</i>	
30	00:06:53	Larissa fecha o livro. Do outro lado do tatame, Lúcia aponta as figuras de seu livro “Formas e Cores” e diz: <i>amalelo/amalelo/(inaudível) /</i>	Verônica leva Marcela segurando sua mão para se sentar no tatame: <i>.../vem/ver:::/</i> . Telma diz para Carlos: <i>o/au/au/tá/AQUI:::/</i>	
31	00:06:59	Valéria deixa de lado o seu livro e tira o chinelo do pé enquanto Larissa permanece com seu livro passando pacientemente as páginas de um para outro até fechá-lo.	Verônica diz para Marcela: <i>senta/ai/pra gente/vê:::/.../olha/só:::/</i> .	
32	00:07:03	Larissa se levanta cantarolando (inaudível) e caminha para o outro lado da sala com o livro nas mãos. Lúcia e Danilo permanecem sentados juntos, mas agora olham para o lado onde está Verônica.	Verônica continua mostrando o livro para Marcela: <i>.../eles tão/olhando no espelho:::/</i> .	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nas sequências discursivas apresentadas no Quadro 42, linhas 19 a 22, observamos Larissa se sentar na ponta do tatame com um livro nas mãos. Toda a turma estava atenta aos livros que receberam da professora Verônica e pareciam apreciar o momento da leitura em silêncio. Valéria, do outro lado do tatame, longe do foco de filmagens, tentou tomar de Lúcia e de Daniel o livro de plástico “*Formas e Cores*” quando foi interrompida pela professora Telma. Telma a segurou pelo braço, fazendo-a se sentar ao lado de Lúcia enquanto dizia: “.../ela está lendo:::/VOCÊ/quer ler/aqui junto com ela?/senta aqui/e vê/com ela/ô:::/” (linha 20).

Nas linhas 21 a 23, Larissa abriu o livro sobre os joelhos e olhou para as páginas tendo as mãos sobre elas. Larissa folheou seu livro olhando na direção da professora Verônica que estava próxima ao armário de mochilas mostrando livros para Carlos.

Na linha 24, percebemos que Larissa levou o dedo indicador até a boca e o molhou sem desviar o olhar das páginas. Em seguida, colocou o dedo molhado de volta à página do livro, virando-a (linha 25). Do outro lado do tatame, a professora Telma, agora com Isaura no colo, lia um livro e comentou: “.../hora do abraço:::/.../ESSA/é a turma do abraço:::/?” (linha 26). Larissa fechou o livro e olhou na direção da professora Telma. Lúcia e Danilo, conforme vimos nas sequências discursivas do subevento “*Brilha, brilha*”, apresentado no Quadro 41, continuaram lendo o livro “*Formas e Cores*”, quando Lúcia olhou para Telma, apontou um desenho de estrela no livro e disse: “é/brilha/brilha:::/”. Na linha 27, Valéria, que, finalmente, aceitou o livro oferecido por Verônica, sentou-se ao lado de Larissa. Carlos, Bernardo, Sophia e Maria se aproximaram mais de Telma. A professora caminhou para perto de onde estava a colega Telma e disse se referindo ao livro que Lúcia segurava: “ah/mas tem estrela/lá/mesmo/oh:::/”.

Podemos observar que, do minuto 00:06:43 até 00:06:59 (linhas 28 a 31), Larissa repetiu o movimento de molhar a ponta do dedo na língua e virar uma página do livro por quatro vezes. A criança pareceu engajada em seu momento de leitura e não desviou a cabeça para o lado ou para ouvir o que as professoras Verônica e Telma diziam à turma. O movimento de molhar a ponta do dedo e usá-lo para passar as páginas, utilizando as mãos direita e esquerda alternadamente aconteceu inicialmente nas linhas 24 a 26 e depois nas 29 a 31 das sequências discursivas do Quadro 42.

Esse subevento tornou visível o contraste entre o subevento do dia 03/02/2017 em que Larissa se apropriou da significação do livro, colocando-o na boca, mordendo e sacudindo-o como a um brinquedo qualquer. Aqui, os sentidos atribuídos por Larissa para o livro se aproximam mais do que culturalmente temos atribuído. Assim como todos os eventos e subeventos têm uma história, observamos que não foi a primeira vez que Larissa imitou um ato atribuído às práticas dos leitores experientes. No dia 04/05/2018, no subevento “*Vamos escrever?*” observamos quando a professora Verônica distribuiu papel A4 e giz de cera para as crianças que quisessem escrever, fazendo o convite: “*Vamos escrever?*”. Todos se sentaram no chão, pois não há mesas ou cadeiras na sala. Quando todos receberam a folha, Larissa levou o giz de cera até perto da orelha e o depositou ali, como a um lápis. Ao ver isso, Verônica perguntou por que estava colocando o giz no cabelo e comentou sorrindo: “*Alguém na sua casa/coloca a caneta/atrás da orelha/né?/*”.

Os atos de virar as páginas da direita para a esquerda, de olhar de cima a baixo, de fazer a leitura silenciosa, de depositar o lápis ou giz de cera atrás da orelha, de molhar a ponta do

dedo com a língua para passar as páginas com mais facilidade são observados em leitores experientes em diversas partes do mundo, conforme afirma Manguel (1997).

Ao discutir como a instrução introduz algo essencialmente novo no curso do desenvolvimento cultural da criança, Vigotski (2021d) aponta as relações entre imitação e a Zona de Desenvolvimento Iminente. Ele diz:

Com a ajuda da imitação numa atividade coletiva, com a orientação de adultos, a criança é capaz de fazer muito mais e, além disso, fazer com compreensão, independentemente. A diferença entre o nível de resolução de problemas acessíveis com a orientação de adultos e o nível de solução de problemas acessíveis numa atividade independente define a zona de desenvolvimento iminente da criança. (VIGOTSKI, 2021d, p. 258).

Isto é, “só podemos imitar aquilo que está na zona de possibilidades próprias do ser humano” (VIGOTSKI, 2021d, p. 201). A imitação para Vigotski não é um processo mecânico e automático que pouco diz sobre a mente do imitador, em contraste com outras espécies, o humano, a criança humana, tem a capacidade de imitação intelectual consciente (VAN DER VEER; VALSINER, 2014). A ação de Larissa, ao molhar o dedo e depois usá-lo para auxiliar na passagem da página, traz-nos indícios de que ela está imitando esse hábito de algum leitor/a que faz parte de seu convívio. A Zona de Desenvolvimento Iminente não é constante. Cada criança apresenta Zonas de Desenvolvimento Iminente diferentes, portanto, é preciso considerar que crianças são essas. Quais as práticas de letramentos estão presentes nas vivências de Larissa em casa e na EMEI Tupi? O que leem? Como leem? Para quem leem? Com quais objetivos? Sob que circunstâncias? Molhar a ponta do dedo para passar a página conta como ler para Larissa. Nesse subevento, não é o ato de molhar o dedo em si e passar a página, mas a relação entre o ato e a atribuição de sentido e significado como princípio do desenvolvimento cultural.

Temos com os subeventos “*Brilha, brilha*” e “*Larissa lê molhando a ponta do dedo*” indícios da gênese da atividade simbólica de Lúcia e Larissa. Essa gênese, conforme sinaliza Pino (2005), deve ser procurada no campo social, nas relações sociais humanas nas quais os sistemas de signos inventados pela humanidade “[...] nos revelam a verdadeira significação que as coisas têm para eles e que, portanto, terão para a criança; pois é com os homens [e mulheres] e por intermédio deles que ela descobrirá a significação e o valor das coisas que fazem parte do mundo criado por eles” (PINO, 2005, p. 159). Dessa forma, os subeventos apresentados nos Quadros 41 e 42 nos indicam como acontece a transformação dos significados sociais dos letramentos em sentidos pessoais para Lúcia e para Larissa nos termos que nos apresenta Pino

(2005, p. 149) ao afirmar que “os significados historicamente constituídos adquirem uma forma pessoal, salvaguardando-se assim a individualidade e a singularização do ‘sujeito’”.

A questão da mediação semiótica está presente uma vez que “o signo só é mediador quando se inscreve num movimento de mediação – quando se inscreve num movimento de produção social de significados” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 80). Os subeventos do dia 11/06/2018, apresentados nos Quadros 41 e 42, revelam o contraste entre aqueles eventos do dia 03/02/2017 nas formas de apropriação de Lúcia e de Larissa para os letramentos. Os atos de apontar, molhar o dedo para passar a página e indicar no livro a estrelinha da canção “*Brilha, brilha*” não devem ser analisados em si, pois, é importante compreendermos como as meninas se desenvolveram culturalmente por meio das vivências de letramentos.

O subevento do dia 21/08/2018, apresentado nos Quadros 43 a 45, também torna visível o contraste entre o evento do dia 03/02/2017, quando Lúcia permanece no colo do pai e da avó no primeiro dia de aula na biblioteca. No dia 21/08/2018, vemos como Lúcia já construiu outras formas de significação para o momento da leitura. A fala e outras linguagens em uso nos chamam atenção no subevento “*Brilha, brilha*”, uma vez que, como defende Vigotski (1993), a criança se apropria dos significados dos instrumentos culturais por meio das unidades fala-pensamento e afeto-cognição. Concordamos com Vigotski e ampliamos essa compreensão das apropriações culturais das crianças com o construto teórico-metodológico [*afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso*] ACCL que, para nós do GEPSA e EnLaCEI são uma totalidade indivisível constituindo o desenvolvimento cultural dos bebês e das crianças pequenas.

O ciclo de atividades da tarde do dia 21/08/2018, na Turma do Abraço, incluiu o despertar, o lanche da tarde realizado no refeitório da EMEI Tupi e, na volta à sala de atividades, brinquedos variados foram disponibilizados pela professora Verônica. Depois, uma atividade de colagem com folhas secas foi realizada pela turma que, em seguida, saiu para brincar no parquinho. Ao final do dia, aproximadamente 16h40min, a turma havia jantado e feito a higiene dos dentes e aguardava o momento da saída. As professoras Verônica, Carla e a auxiliar Flávia espalharam livros pelo chão. O subevento, que será interpretado e analisado a partir do Quadro 43, fez parte do evento “*Leitura de livros e revistas*”. Lúcia sentou e ficou folheando o livro “*Borga, o gato*” de Ruth Rocha enquanto dizia em voz alta: “*Era um gatinho/muito levadinho*” (linha 9).

Por se tratar de uma longa transcrição, as sequências discursivas do subevento “*Lúcia e o livro Borga, o gato*” foram divididas em três Quadros sendo o primeiro deles o 43 e o último o 45.

Quadro 43 - Sequências Discursivas do subevento: “*Lúcia e o livro Borba, o gato*” - 21/08/2018 – Parte I

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Video frames
1	00:00:01	As crianças olham os livros que estão no tatame, algumas sentadas, outras de pé. Lúcia está sentada segurando o livro “Borba, o gato” de Ruth Rocha na posição vertical.	A professora Verônica e a auxiliar Flávia haviam espalhado diversos livros no tatame.	
2	00:00:04	Lúcia observa atentamente a contracapa do livro, olhando para as fotos da autora e da ilustradora.		
3	00:00:14	Lúcia toca a foto da autora com as unhas.		
4	00:00:16	Lúcia ergue o livro e com a mão esquerda parece acenar para a foto da autora.		
5	00:00:18	Lúcia folheia o livro de trás para frente tocando nas ilustrações e exclama: <i>Ah::::/ Ah:::</i> ao virar as páginas.		
6	00:00:30	Lúcia fecha o livro e olha para Isaura que está ao lado lendo livros.	A professora Verônica coloca Marcela deitada num cantinho do tatame: <i>Deita/aqui/no tapete</i>	

7	00:00:40	Isaura pega alguns livros que estão no tatame e começa a jogá-los para trás. Lúcia continua acompanhando a colega com o olhar, sem soltar o livro do gato.		
8	00:00:51	Lúcia observa a professora Verônica.	Verônica pede para Simone não incomodar Marcela, que estava deitada pois não se sente bem: <i>Deixa ela/ lá quietinha/ tá::?</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nas linhas 1 a 4, vemos como Lúcia explorava o livro, ao observar atentamente a contracapa, olhando para as fotos da autora e da ilustradora. Ter conhecimento da autora e ilustradora do livro faz parte das vivências de leitura da turma em 2018. Nos dias 19/04/2018 e 11/09/2018, temos exemplos dessa prática quando a professora Verônica leu para a turma o livro *“Vamos abraçar o mundinho”* indicando autoria e ilustração. Durante o ano de 2019, a professora Rita também adotou essa prática de situar o texto indicando sua origem e autoria.

Lúcia acariciava a imagem do gato nas páginas do livro conforme podemos ver nas linhas 5 e 6. A criança folheava o livro de trás para frente, tocando nas ilustrações, e exclamava: *“Ah:::/ Ah:::”* em sinal de surpresa e admiração. Nas linhas 7 e 8, Lúcia interrompeu a leitura e observou o que acontecia ao seu redor, quando Isaura pegou alguns livros que estavam no tatame e começou a jogá-los para trás. Lúcia acompanhou a colega com o olhar, sem soltar o livro do gato. A turma estava no tatame lendo e Lúcia observou quando a professora Verônica pediu para Simone não incomodar Marcela, que estava deitada no tatame.

Quadro 44 - Sequências Discursivas do subevento: *“Lúcia e o livro Borba, o gato”* - 21/08/2018 – Parte II

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Video frames
9	00:00:55	Lúcia abre novamente o livro do gato e diz: <i>Era um gatinho/ muito levinho.</i>	A professora afaga Marcela e diz: <i>ela está/cansadinha/</i>	

10	00:01:00	Lúcia está atenta ao livro, gesticula e fala baixinho, parecendo estar contando a história para si mesma. Isaura pega uma página solta de um livro, mostra a Lúcia e diz: <i>Peguei:::/o:::lha</i> . Lúcia está tão compenetrada com o livro do gato que parece nem perceber a fala de Isaura.		
11	00:01:06	Lúcia continua envolvida com o livro e não percebe Isaura jogando livros ao seu lado.		
12	00:01:26	Lúcia exclama: <i>AH::/ que lindo:::/</i> olhando para a ilustração do gato no livro. Ela vai folheando o livro e acariciando as imagens do gato.	Verônica diz após Lúcia: <i>Ah::/ que li::nda</i> .	
13	00:01:45	Lúcia vocaliza exclamações de espanto/admiração quando vira as páginas do livro: <i>Ah:::/que linda:::/</i>		
14	00:01:53	Lúcia fecha o livro do gato e, sem soltá-lo, pega outro livro com o rosto de uma princesa na capa. Ela acaricia a boca e os olhos da princesa. Danilo se aproxima e pega um livro do tatame e diz: <i>Olha/a baleia/a/baleia</i>	A professora Verônica começa a cantar: <i>A baleia/a baleia/mora no mar/mora/no mar:::/</i>	
15	00:02:23	Lúcia coloca o livro do gato no tatame, entre as suas pernas, e tenta abrir o livro da princesa. Danilo diz: <i>É:::/do/mar:::/</i>	Verônica exclama em sinal de surpresa: <i>HUM:::/é mesmo?/</i>	
16	00:02:26	Lúcia não consegue abrir o livro da princesa, o deixa de lado e pega novamente o livro do gato, passando as páginas.		

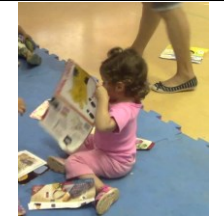
Fonte: Elaboração própria (2021).

Nas linhas 9 a 11, Lúcia abriu novamente o livro e disse: “*Era um gatinho/ muito levadinho/*”. Seu tom de voz ficou mais incisivo nesse momento. A menina estava atenta ao livro e gesticulava, falava baixinho parecendo estar contando a história para si mesma. Isaura pegou uma página solta de um livro, mostrou à Lúcia (linha 10). Lúcia estava tão compenetrada em sua leitura que pareceu nem perceber a colega jogar páginas do livro rasgado ao redor. Na linha 12, Lúcia viu uma ilustração do gato e exclamou: “*AH:::/ que lindo:::*” à medida que ia folheando e acariciando as imagens do gato. A professora Verônica disse, após Lúcia, “*Ah:::/que li::nda/*”. As vocalizações de surpresa e de encanto seguem na linha 13, conforme Lúcia ia virando as páginas.

Observamos nas linhas 14 a 16 que, ao chegar ao final do livro, Lúcia o fechou e, sem soltá-lo, pegou outro livro com o rosto de uma princesa na capa. Ela acariciou a boca e os olhos da princesa. Seu irmão Danilo se aproximou e pegou um livro do tatame.

Quadro 45 - Sequências Discursivas do subevento: “*Lúcia e o livro Borba, o gato*” - 21/08/2018 – Parte III

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Video frames
17	00:02:35	Lúcia chega na contracapa, sorri para a foto da autora e diz acenando: <i>Tcha:::u/</i>		
18	00:02:37	Lúcia passa 12 segundos olhando fixamente para a foto da autora e mexendo a boca, mas não é possível ouvir se ela está dizendo algo ou o que ela diz.		
19	00:02:49	Lúcia olha para a foto da ilustradora fixamente.		

20	00:02:53	Lúcia volta a folhear o livro, e com uma expressão de surpresa e admiração no rosto exclama: <i>Oh:::/</i> .		
21	00:03:17	Lúcia fecha o livro, volta à contracapa e novamente diz tchau acenando ora para a foto da autora, ora pra da ilustradora: <i>Tcha:::u/ tcha:::u/ tchau/ tchau</i>		
22	00:03:28	Lúcia percebe que a capa está se descolando, tenta puxar, mas depois volta a folhear o livro, soltando exclamações de espanto: <i>Oh:::/hã:::/</i>		
23	00:04:18	Lúcia deixa o livro do gato em seu colo e pega a página solta de uma revista, a qual olha por 13 segundos e depois pega o livro do e quando chega à última página diz: <i>cabô:::/</i>		
24	00:04:56	Lúcia volta a pegar o livro Borba, o gato e diz: <i>cabô/aquí:::/</i> Lúcia acena com a cabeça e diz: <i>sim</i> . Depois, pega uma revista de cosméticos e começa a folhear.	Verônica passa por Lúcia e diz: <i>Tá contando uma história/ tá?/ Tá Lulu?</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

A partir da linha 17, Lúcia soltou o livro da princesa e retornou ao “*Borba, o gato*”. Dessa vez foi direto para a contracapa e acenou com a mão para a foto da autora e ilustradora e disse “*tchau*”. Lúcia segurou o livro na posição vertical por 12 segundos, olhando fixamente para a foto da autora e mexendo a boca, mas não foi possível ouvir se ela estava dizendo algo ou o que ela disse (linhas 18 e 19). Nas linhas 20 e 21, a menina voltou a abrir o livro e, com uma expressão de surpresa e admiração, no rosto exclamou: “*Oh:::/*”. Lúcia fechou o livro, voltou à contracapa e, novamente, disse tchau, acenando ora para a foto da autora, ora para a ilustradora: “*Tcha:::u/ tcha:::u/ tchau/ tchau*”.

Na linha 23, Lúcia deixou o livro em seu colo e pegou a página solta de uma revista, para a qual olhou por 13 segundos, e depois pegou o livro do gato novamente. Ela folheou esse

livro do gato e, quando chegou à página final, disse: “*cabô:::/*”. A professora Verônica circulava pela sala, mas percebeu quando Lúcia anunciou o fim de sua leitura na linha 24: “*Tá contando uma história/tá/Lulu?*” Lúcia respondeu que sim. O que significava “contar uma história” para Lúcia? O subevento que acabamos de apresentar indica que contar uma história, para Lúcia, envolvia o corpo, as emoções, a surpresa na voz e nos movimentos. Percebemos assim que o corpo de Lúcia parece viver e sentir a leitura.

Vigotski (2001c) afirma que o pensamento não se reflete na palavra, é realizado nela: o pensamento é mediado internamente pelo significado. Para ele:

O pensamento não é apenas mediado externamente por signos, é mediado internamente por significados. O fato é que a comunicação direta entre as consciências é impossível tanto física quanto psicologicamente. Ela só é alcançada por meio de um caminho indireto e mediado. Esse caminho consiste na mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. O pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado media o pensamento em seu caminho para a expressão verbal, ou seja, o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto e mediado internamente. (VIGOTSKI, 2001c, p. 342, tradução nossa)⁹¹.

A citação anterior é interpretada por Van Der Veer e Valsiner (2014) como a expressão da ideia de que, entre o plano do pensamento e o da palavra falada, pode-se encontrar o plano da fala interior, na qual o sentido tem precedência sobre o significado. Ou seja, a palavra desprovida de pensamento é morta, mas o pensamento não incorporado na palavra é uma sombra. No subevento “*Lúcia e o livro “Borba, o gato”*”, percebemos, na fala de Lúcia, as emoções, os impulsos, necessidades e motivações que a levaram a exclamar “*Ah:::/que lindo:::/*”.

Ao mencionar a tendência afetivo-volitiva do pensamento, Vigotski (2001c) sustenta que

O pensamento não surge de si mesmo ou de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência, que engloba nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Só ela tem a resposta para o último ‘por quê?’ na análise do processo de pensamento. (VIGOTSKI, 2001c, p. 342, tradução nossa)⁹².

⁹¹ Original em espanhol: “El pensamiento no sólo está mediado externamente por los signos, internamente está mediado por los significados. El hecho es que la comunicación directa entre conciencias es imposible tanto física como psicologicamente. Sólo se alcanza a través de un camino indirecto, mediado. Ese camino consiste en la mediación interna del pensamiento, primero por los significados y luego por las palabras. El pensamiento nunca equivale al significado directo de las palabras. El significado media el pensamiento en su camino hacia la expresión verbal, es decir, el camino del pensamiento a la palabra es un camino indirecto y mediado internamente”. (VIGOTSKI, 2001c, p. 342).

⁹² Original em espanhol: “El pensamiento no es la última instancia en este proceso. El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestro afectos y emociones. Detrás de cada

Ou seja, o autor revela que a orientação afetivo-volitiva não se separa da intencionalidade da fala, um e outro – pensamento/fala – estão fundidos em uma unidade inseparável.

Silva, K. (2015) comenta que ler é aprender a construir sentidos, “[...] o que implica que o leitor é ativo nessa construção. Em outras palavras, ao buscar sentidos e significados para o que lê, o leitor, independentemente de sua idade, (re)constrói a partir de suas próprias vivências [...]” (SILVA, K., 2015, p. 209). A autora defende que, para construir significados e sentidos às vivências de escuta, contação ou mesmo de leitura individual realizada pelos pequenos, as crianças precisam vivenciar atos sociais de leitura e escrita. Nas palavras de Silva, K. (2015, p. 216) “o texto literário oferece, aos bebês e às crianças pequenas, material simbólico para que descubram não apenas quem são, mas também quem podem ser”.

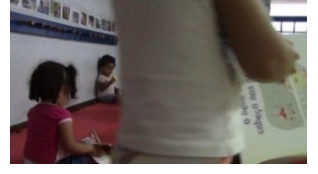
O acesso e contato com livros literários estão presentes nas vivências de Lúcia desde 2017 na EMEI Tupi, conforme podemos observar nos eventos apresentados no Quadro 30, apresentado no capítulo anterior. Manusear, virar, apertar, morder, cheirar e dar tchau para o livro são formas como Lúcia se apropriou dos significados e sentidos desse artefato. Na linha 20 da sequência discursiva, apresentada no Quadro 45, acima, podemos ver a expressão de surpresa no rostinho de Lúcia diante do livro. Isso nos mostra como ela estava engajada em sua atividade de leitura. Partindo dessas possibilidades de interpretação, tendemos a concordar com Goulemot (2011) para quem a leitura é produção de sentido e de gozo, se consideramos que o texto literário é polissêmico (BAKHTIN, 2011). Vigotski (1993) sustenta que o pensamento não é apenas externamente mediado por signos, mas também internamente por significados.

Dando continuidade à análise, o subevento “*Lê/pra/mim*” do dia 23/10/2018 mostra como os significados e sentidos atribuídos por Larissa aos letramentos foram se desenvolvendo ao longo do tempo. O ciclo de atividades da tarde do dia 23/10/2018 contou com o sono depois do almoço, o despertar, a preparação para o lanche da tarde, brincadeiras no solário e no parquinho. No retorno à sala de atividades, as crianças lavaram as mãos e foram jantar no refeitório. Logo depois, retornaram à sala de atividades para a higiene dos dentes. Em seguida, a professora Verônica disponibilizou brinquedos e livros novos no tatame. Assim, dentro do evento “*Lendo livros novos*” aconteceu o subevento “*Lê/pra/mim*”. A escolha do supracitado subevento se justifica, pois o consideramos relevante para evidenciar as transformações

pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva. Sólo ella tiene la respuesta al último “por qué?” en el análisis del proceso de pensar”. (VIGOTSKI, 2001c, p. 342).

qualitativas e o contraste nas formas de apropriação dos significados e sentidos para os letramentos feitas por Larissa ao longo dos dois anos.

Quadro 46 - Sequências Discursivas do subevento: “*Lê/pra/mim*” - 23/10/2018

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Video frames
12	00:11:48	Larissa se aproxima da pesquisadora Elenice e abre o livro enquanto pede: <i>Ô/ti:::a/(inaudível)/lê:::/</i>	Elenice não responde inicialmente.	
13	00:11:55	Larissa diz fechando o livro: <i>acabou/.../lê/pra/mim:::~/</i>	Elenice pergunta: <i>Pra/ler:::~/.../Pede/Verônica/lá/pra ler pra você:::~/.../tá/que eu tô/ocupada agora/</i>	
14	00:12:02	Larissa caminha na direção da pesquisadora Sabrina que faz anotações no diário de campo: <i>(inaudível)/prá/mim?/</i>	A pesquisadora Sabrina que está sentada ao lado de Elenice responde: <i>Por favor/agora eu tô/anotando/.../pede pra/Verônica:::/</i>	
15	00:12:17	Larissa: <i>(inaudível)</i>	A pesquisadora Elenice diz: <i>Verônica conta/vai lá/pedir pra/Verônica Sabrina completa: (pede)/Verônica/conta/pra mim:::~/</i>	
16	00:12:19	Larissa leva o livro e pede para a professora: <i>Verônica/conta/pá mim:::~/</i>	Verônica conversa com Bruno e pede para ele calçar o chinelo: <i>Arruma/seu chinelo/aí:::/</i>	
17	00:12:24	Larissa olha na direção das pesquisadoras e depois para Verônica enquanto pede novamente: <i>Verônica/lê/pá/mim:::~/</i>	Verônica pede que Yara guarde uma página que soltou do livro: <i>Soltou/esse:::~/.../então/coloca dentro do livro/pra não/estragar:::~/</i>	
18	00:12:28	Larissa segue a professora até o tatame. Maria diz: <i>Viu/Verônica?/</i>	Verônica pega o livro das mãos de Larissa e caminha para se sentar no tatame enquanto responde Maria: <i>Oi/amô:::~/</i>	
19	00:12:39	Larissa se senta no tatame de frente para a professora Verônica. Bruno se aproxima para ouvir a história.	Verônica se senta no tatame, abre o livro e diz: <i>O/bebê/.../é da história/do bebê?/.../O/BEBÊ:::~/da cabeça aos pés:::~/</i>	

20	00:12:45	Larissa inclina o corpo para frente pedindo para <i>deixa/eu/vê:::/</i> Yara e Henrique se aproximam para ouvir a história.	Verônica segura o livro e vira para que Larissa, Bruno, Henrique e Yara vejam: <i>unhê/unhê/unhê:::/tem/um bebê/CHORANDO!//</i>	
21	00:12:51	Larissa pega o livro das mãos da professora se senta para ver. Isaura também se aproxima do grupo.	Verônica entrega o livro para Larissa dizendo: <i>pode/ver:::/.../unhê/unhê/unhê:::/o bebê/está/chorando:::/</i>	
22	00:12:58	Larissa vira de costas para a professora e segurando com as duas mãos, bate de leve o livro no tatame como se estivesse organizando uma resma de papel para que fiquem juntos.	Verônica pergunta: <i>cê/vai deixar/eu contar/ou não ((sorrindo))//</i>	
23	00:13:00	Larissa permanece na mesma posição arrumando o livro enquanto é observada por Paulo e Isaura. Yara mostra a Verônica um livro.	Verônica pede para Yara: <i>coloca/lá/amô:::/esse/é dentro da outra história/</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

A professora Verônica trouxe a turma para a sala de atividades depois do jantar, as crianças fizeram a higiene bucal e foram convidadas a se sentarem no tatame para receberem uma surpresa que Verônica havia anunciado mais cedo naquela tarde. A professora segurava vários livros nas mãos e dissera que eram novos. Em seguida, fez os combinados e apresentou instruções explícitas de como se deveria manusear livros. A professora disse, antes de entregar os livros às crianças, que não era para rasgar, massar, apenas olhar, e pediu que todos se sentassem na rodinha para poder distribuir os livros. Verônica entregou um livro para cada criança e repetiu: “*Não pode rasgar/o livro está novinho/passa devagarinho/depois empresta pro coleguinha/quando acabar de ver/troca com o coleguinha*”.

As crianças exploravam os livros. Passavam as páginas, apontavam para as figuras, faziam comentários. Quando terminavam de ver um livro, trocavam-no com o colega enquanto a professora alertava: “*tem que cuidar do livro*”. Yara colocou o canto do livro na boca. Havia uma disputa entre Valéria e Larissa pela posse do livro “*O bebê da cabeça aos pés*”. A professora viu e disse a Valéria que esperasse a colega terminar de ver o livro para poder ver

também. Valéria parecia frustrada e pulava demonstrando impaciência, depois tentava tomar o livro das mãos da colega e a professora lhe oferecia outro livro. Ela o aceitava e se sentava no chão. Nesse momento, conforme podemos ver nas sequências discursivas apresentadas no Quadro 46, Larissa se aproximou da pesquisadora Elenice segurando o livro *“O bebê da cabeça aos pés”* e pediu: *“Ô/ti::a/(inaudível)/lê:::/”* (linha 12). Elenice estava segurando a filmadora, enquanto focalizava o grupo de crianças e, inicialmente, não respondeu à Larissa.

Na linha 13, vemos que Larissa não desiste e continua pedindo: *“acabou/.../lê/prá/mim:::?”*. Elenice percebeu a presença de Larissa e perguntou: *“Pra/ler:::?”* A pesquisadora explicou que estava ocupada e disse à Larissa para pedir à professora Verônica. Na linha seguinte, observamos que Larissa pediu à auxiliar de pesquisa Sabrina, que acompanhava Elenice nas observações daquela tarde. Larissa caminhou na direção da pesquisadora Sabrina, que fazia anotações no diário de campo, e pediu: *“(inaudível)/prá/mim?”*. Sabrina respondeu: *“Por favor/agora eu tô/anotano/.../pede pra/Verônica:::”*. Observamos que as pesquisadoras estavam focadas em manter a qualidade dos registros das observações, no entanto, não ignoraram o pedido de Larissa e, na linha 15 procuraram dar uma solução.

Larissa está empenhada em sua empreitada de encontrar uma leitora para o livro que escolheu. Assim, nas linhas 16 a 17, a menina levou o livro até onde estava a professora e solicitou: *“Verônica/conta/prá mim:::?”*. A professora atendia Yara que mostrava a página solta de um livro e não ouviu o pedido de Larissa. Contudo, incansável, na linha 17, ela insiste: *“Verônica/lê/pá/mim:::?”*. Embora cercada de crianças, a professora ouviu a solicitação, pegou gentilmente o livro das mãos de Larissa e se dirigiu para o tatame na linha 18. Larissa e Maria a seguiram.

Nas linhas 19 a 20, Larissa se sentou no tatame de frente para a professora Verônica. Bruno se aproximou para ouvir a história que a professora iniciava: *“O/bebê/.../é da história/do bebê?/.../O/BEBÊ:::/da cabeça aos pés:::”*. Verônica segurou o livro e o virou para que Larissa, Bruno, Henrique e Yara vissem enquanto dizia: *“unhê/unhê/unhê:::/tem/um bebê/CHORANDO!”* (linha 20). Larissa inclinou o corpo para frente pedindo para ver o livro. Na linha 21, Verônica entregou o livro para Larissa dizendo: *“pode/ver:::/.../unhê/unhê/unhê:::/o bebê/está/chorando:::”*.

Finalmente, nas linhas 22 a 23, ao receber o livro das mãos da professora, Larissa virou de costas para a Verônica e, segurando com as duas mãos, bateu de leve o livro no tatame como se estivesse organizando uma resma de papel para que ficassem juntos. Verônica perguntou:

“*cê/vai deixar/eu contar/ou não ((sorrindo))*”. Larissa não respondeu, permaneceu na mesma posição, folheando o livro enquanto era observada por Paulo e Isaura.

Para Gomes, M., Neves e Silva (2021), a força do afeto. constituindo e sendo constituído pela cognição social situada e pela força das culturas e das linguagens em uso, marca as vivências dos letramentos. Concordamos com as autoras e pensamos que isso ocorre com Lúcia e Larissa nos subeventos apresentados acima. Essa compreensão só é possível, por considerarmos que é preciso humanizar as vivências dos letramentos. Ou seja, a compreensão

[...] da indissociabilidade entre afeto, cognição, culturas e linguagens e, conseqüentemente, à proposição de uma síntese: a unidade de análise [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] – ACCL – com base na Psicologia Histórico-Cultural, que defende a unidade afeto/cognição, e na Etnografia em Educação, que argumenta que culturas e linguagens em uso são inseparáveis. A unidade ACCL permitiu-nos olhar para as pessoas, humanizando suas trajetórias escolares, bem como possibilitou-nos não as estigmatizar ou rotulá-las como deficientes. (GOMES, M.; NEVES; SILVA, 2021, p. 1968).

O subevento “*Lê/pra/mim*” nos mostra um contraste das formas como Larissa se apropria dos letramentos ao longo do ano de 2017 e 2018. Diferentemente de 2017, quando o artefato livro parecia não se diferenciar de qualquer outro, agora, Larissa atribuiu novas significações a ele, percebe que o livro, agora, é para ser lido e ela pede que façam isso para ela.

Ao discutir a unidade contraditória existente na relação simbólico-emocional, Aguiar e Ozella (2016) afirmam que todas as expressões humanas são cognitivas e afetivas ao mesmo tempo. Portanto, uma cisão entre os pensamentos e os afetos jamais poderia ser feita com pena de fechar o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento. Assim, os autores apontam que a análise do pensamento e dos afetos “[...] pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento” (AGUIAR; OZELLA, 2016, p. 227). Seguindo a interpretação das autoras, podemos afirmar que há a relação dialética entre os aspectos afetivos e simbólicos ao apontarem para as necessidades e motivos que orientaram as transformações dos sentidos dos letramentos de Lúcia e Larissa.

A concepção dos letramentos como atividades humanas implica compreender as necessidades que levam os sujeitos às práticas de letramentos. Aguiar e Ozella (2016, p. 228) afirmam que “as necessidades são entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência”. Portanto, para os autores, as necessidades se constituem e se revelam por meio de processos de configuração das relações sociais. Esses processos são únicos, singulares, subjetivos e históricos ao mesmo tempo. Pensar os letramentos como necessidades humanas implica ir além

das práticas sociais da leitura e da escrita, e pensar: Quem pratica as práticas sociais? Como nós humanizamos os letramentos? Quem e o que se desenvolve quando observamos as significações construídas por Larissa e Lúcia ao longo dos dois primeiros anos na EMEI Tupi? Os apontamentos de Aguiar e Ozella (2016) nos parecem pertinentes:

Esse processo, de ação do sujeito no mundo a partir de suas necessidades, só vai completar-se quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades. Aí sim, esse objeto/fato/pessoa vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para a ação no sentido da satisfação das suas necessidades. (AGUIAR; OZELLA, 2016, p. 228).

Para os autores, a constituição dos sentidos se define como uma melhor síntese do cognitivo e do emocional. Percebemos então o caráter dialético da construção dos sentidos e dos significados.

Os contrastes entre os eventos e subeventos de letramentos dos anos de 2017 e 2018 têm possibilidade de nos mostrar como a unidade fala/pensamento se articula na e pela significação. A significação faz da fala uma atividade criadora humana, pois sua função é também produção de sentido. A trama de relações entre “sentido e significado modificam-se na transição da fala social para a fala interior” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 166).

As vivências de Larissa e Lúcia, no berçário e na sala de um ano, foram recheadas de eventos de letramentos nos quais os livros, a leitura, a contação de história, as músicas estiveram presentes para serem explorados e apreciados. Podemos perceber, portanto, com a unidade *Vivências/Letramentos* que as vivências são únicas, irrepetíveis e inigualáveis.

O evento “*Professora Silvia convida para escrever no quadro*” do dia 04/05/2018, o subevento “*Lúcia escreve no quadro*” do mesmo dia, bem como os subeventos “*Brilha, brilha*” e “*Larissa lê molhando a ponta do dedo*” do dia 11/06/2018 foram fundamentais para nos mostrar, assim como os subeventos “*Lúcia e o livro “Borba, o gato”* (21/08/2018) e “*Lê/pra/mim*” do dia 23/10/2018, o que contou como letramentos, em 2018, nesta turma.

Os eventos e subeventos de 2018, em contraste com os de 2017, revelaram também que a emergência da fala modifica qualitativamente as significações de Lúcia e Larissa sobre o uso e funções dos livros. Com base em Vigotski, Delari Junior (2013) afirma que a trama das relações entre sentido e significado se modifica na transição da fala social para a fala interior. Com a fala, “o humano age simbolicamente sobre/com o outro, passando, então, a agir simbolicamente sobre si mesmo e consigo mesmo” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 166) evidenciando que fala e pensamento atuam juntos, um constituindo o outro, um se transformando no outro, de acordo com Vigotski (1934/1993).

A unidade de análise *Vivências/Letramentos* se torna visível quando olhamos para esses eventos e subeventos, nos quais podemos perceber que, por meio das vivências irrepetíveis de cada um, as linguagens em uso se fizeram presentes, “permitindo-nos ultrapassar o uso restritivo da gramática e os significados estabelecidos nos dicionários” (GOMES, M.; NEVES; SILVA, 2021, p. 1970) e, analisar os eventos e subeventos de letramentos como atividades humanas com significações, que sofreram transformações ao longo dos desenvolvimentos de Lúcia e Larissa.

As significações produzidas por Lúcia e por Larissa para os eventos e subeventos de letramentos, que vimos aqui, dão-nos elementos para compreender o humano como social, inserido na cultura e construtor da cultura por meio das emoções, da unidade fala/pensamento. Mais uma vez, o constructo ACCL se torna útil para evidenciar o entrelaçamento constitutivo que existe entre a pessoa, as linguagens em uso, as culturas e as emoções, pois, como afirma Pino (2005, p. 54, destaque do autor), “atribuir *significação* às coisas [...] constitui o que entendemos por produzir cultura”, e possibilitou transformar o meio das vivências de letramentos no berçário e sala de atividades de um ano e as próprias crianças em 2017 e 2018.

No capítulo seguinte, trataremos de apresentar, interpretar e analisar os eventos de letramentos que aconteceram no ano de 2019, nos quais continuaremos a trabalhar com as apropriações e significações de Lúcia e Larissa. Apropriações e significações que tornam possível a transição para o plano individual das funções, que um dia foram construídas no plano social e coletivo.

CAPÍTULO VI

6 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA OS EVENTOS DE LETRAMENTOS EM 2019

Em 2019, as crianças da Turma do Pirulito estão com três anos de idade. Os eventos e subeventos de letramentos que serão apresentados, interpretados e analisados, neste capítulo, dão destaque ao envolvimento de Larissa e Lúcia, respectivamente, evidenciando o processo dialético e histórico das apropriações e significações para os letramentos delas durante os três anos investigados. O material empírico analisado, portanto, tem a possibilidade de nos mostrar os saltos qualitativos das meninas ao longo do tempo e dos eventos.

6.1 CONHECENDO OS EVENTOS E SUBEVENTOS DE 2019

Dos 158 eventos e subeventos de letramentos que identificamos em 2019, selecionamos para a análise microgenética aqueles que aconteceram nos dias 28/02/2019; um subevento; dois, no dia 20/05/2019; um, em 05/08/2019; e três, no dia 09/09/2019. Os eventos e subeventos têm uma história e não podem ser considerados como episódios aleatórios de acontecimentos isolados, o que significa que, ao olharmos para os eventos de 2019, temos em mente o que aconteceu nos anos anteriores.

O subevento em análise no Quadro 47, “*Cadê/o ratinho que tava aqui?*”, fez parte do evento “*Leitura de Livros*”, que aconteceu, no período vespertino, logo após o jantar, no dia 28/02/2019. Naquela manhã, a leitura escolhida por Rita para o momento da rodinha foi o livro “*Cadê?*”, escrito e ilustrado por Guto Lins. A professora apresentou o livro para a turma dizendo que trouxe uma história “*linda*”. Ela falou sobre o ponto de interrogação que ilustra a capa do livro e disse às crianças que se chama “*ponto de interrogação*”. A professora disse: “*Sabe como que essa história chama?/um ponto de interrogação/e tá escrito/cadê?*” Rita abriu os braços e as mãos como se estivesse interrogando: “*Cadê?*”.

Os ciclos de atividades daquela tarde envolveram o despertar das crianças logo após o sono, o lanche da tarde, a volta à sala de atividades e à rodinha de música, pois, como estava chovendo, a professora Rita não levou a turma ao parque ou ao solário. Em seguida, houve a distribuição de brinquedos no evento “*Bonecas e carrinhos*”, o jantar no refeitório da escola, o retorno à sala e, por fim, o evento “*Leitura de livros*” no qual teve lugar o subevento “*Cadê/o ratinho que tava/aqui?/*”.

Todas as crianças estavam sentadas no tatame e receberam livros da professora Rita. A professora entregou um livro para cada criança e avisou que, quando quisessem ler outro, deveriam pedir ao colega para trocar. Danilo recebeu o livro *“Os três porquinhos”* e, quando Rita foi oferecer um para Lúcia, a menina apontou para o livro que o irmão recebeu. A professora disse que depois ela teria a chance de ver aquele, mas agora era a vez de Danilo. Lúcia resmungou e não ficou satisfeita com a solução oferecida pela professora. Ela rejeitou o livro oferecido por Rita e, quando a professora se afastou, Lúcia disse: *“Eu/quero livrinho”* três vezes seguidas. A professora lhe ofereceu outro livro e Lúcia continuou apontando para o que estava nas mãos de Danilo. Após a insistente recusa de Lúcia, Rita ofereceu para a menina o livro *“Cadê?”* (linha 36) que havia sido lido mais cedo na hora da rodinha.

Aqui observamos que o drama de Lúcia se repete: querer o livro que outra criança segurava (assim como fez com Carlos no subevento *“Brilha, brilha”*). Desta vez, entretanto, não conseguiu pegar. Rita, assim como Verônica, reconhece a demanda de Lúcia e a atende explicitando os combinados da turma de compartilhamento dos artefatos e oferecendo outros livros. Nas linhas 37 a 39, vimos que Lúcia aceitou a oferta e começou a folhear o livro de cabeça para baixo. Depois dobrou a página, virou o livro e ficou olhando atentamente para uma página durante cerca de 10 segundos. Na linha 39, vimos que Lúcia chegou à última página e observou a foto do autor Guto Lins. Como todos os eventos têm uma história e estão entrelaçados dialética e dialogicamente, vimos que essa ação faz parte da cultura da turma. As professoras Verônica, em 2018, e Rita, em 2019, fizeram da apresentação e identificação dos autores uma parte significativa do momento da leitura. No subevento *“Lúcia e o livro “Borba, o gato”*, apresentado nos Quadros 43 a 45 do capítulo anterior, vimos quando a menina dedicou tempo para observar quem eram os autores e ilustradores do livro que tinha em mãos.

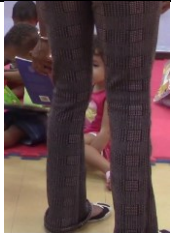
Na linha 40 das sequências discursivas, Lúcia pareceu perceber que estava segurando o livro de cabeça para baixo e tentou desvirá-lo, dobrando-o. Nesse momento, a professora Rita comunicou sua expectativa sobre o que esperava da turma quanto ao cuidado com os livros: *“Não pode rasgar/ viu pessoal/ num rasga não/ passa com cuidado”*. Nas linhas 41 a 43, observamos que Lúcia seguiu sua leitura silenciosa e sua tentativa de segurar o livro na posição que melhor considerava confortável e adequada para sua leitura. Na linha 43 especificamente, ao colocar o livro sobre os joelhos, a menina permaneceu em silêncio enquanto passava o dedinho indicador pelas ilustrações da obra.

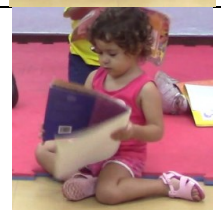
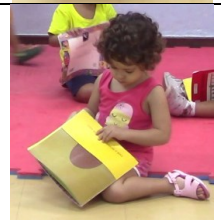
A leitura silenciosa de Lúcia não pareceu ser interrompida nem quando, na linha 44, a professora Rita tornou a alertar: *“Cuida::do/para não rasgar o livro/tão bonitinho”*. O ato de dobrar o livro ao meio adquire outro significado e sentido quando nos lembramos de que, nos

momentos da leitura na rodinha, a professora Rita costumava tratar assim os livros. Desse modo, nas linhas 45 e 46, Lúcia imitou a professora ao dobrar o livro ao meio. Esse momento pode nos indicar um *Rich Point*, um momento de incompreensão entre o que se faz e o que se solicita, pois, ao mesmo tempo em que solicitava que as crianças tivessem cuidado com os livros, Rita pareceu não se dar conta de que também os tratava com o que poderia ser significado como “pouco cuidado” ao dobrar os livros ao meio.

Nas linhas 47 a 48, Lúcia olhou para uma página, apontou com o dedinho indicador, e disse com expressão de surpresa no rosto: “*Cadê/o ratinho que tava/aqui?/ CADÊ/o rati:::nho?*” (linha 47).

Quadro 47 - Sequências Discursivas do subevento: “*Cadê/o ratinho que tava/aqui?/*” - 28/02/2019

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Videoframes
36	00:02:34		Rita se aproxima de Lúcia, a entrega um livro e diz: <i>Ó Lulu/ vê essa aqui do “Cadê?”/ Ó/ Lulu/ vê essa que a gente viu hoje/ “Cadê?”/ “Cadê?”/ Que a Rita contou hoje.</i>	
37	00:02:43	Lúcia pega o livro de ponta cabeça.		
38	00:02:46	Lúcia começa a folhear o livro de cabeça para baixo.		
39	00:03:14	Lúcia chega à última página e observa a foto do autor.		

40	00:03:14	Lúcia parece perceber que está de cabeça para baixo e tenta desvirar, dobrando o livro.	Rita diz para a turma: <i>Não pode rasgar/ viu pessoal/ num rasga não/ passa com cuidado.</i>	
41	00:03:35	Lúcia consegue desvirar o livro e olha atentamente para a última página.		
42	00:03:45	Lúcia fecha o livro e observa a capa.		
43	00:03:52	Lúcia volta a abrir o livro, passando o dedo indicador pelas ilustrações.		
44	00:04:32	Lúcia fecha o livro novamente e observa a capa.	Rita diz para a turma: <i>Cuida::do/para não rasgar o livro/tão bonitinho.</i>	
45	00:04:42	Lúcia abre o livro e o dobra no meio assim como Rita faz durante a leitura da Rodinha.		
46	00:04:46	Lúcia observa ora a capa, ora a página do livro que está dobrada com o desenho de uma casinha de rato.		

47	00:04:53	Lúcia diz apontando para a página que estava observando: <i>Cadê/o ratinho que tava aqui?/ CADÊ/o rati:::nhô?</i>		
48	00:05:03	Lúcia volta a folhear o livro, sua voz é inaudível.		

Fonte: Elaboração própria (2021).

Na linha 47, Lúcia pareceu dizer para o outro e depois para si mesma o que encontrou no livro. Delari Junior (2013), ao refletir sobre os aspectos externos e internos da unidade fala/pensamento e da significação proposta por Vigotski, afirma que, do pensamento à fala, há a mediação do significado. Para o autor, a construção do significado é o que permite que o pensamento se realize, sendo assim, o movimento geral do pensamento é o que vai “[...] de um desejo vago (ou das sensações da tarefa) até o seu aperfeiçoamento na fala (ou o desenvolvimento do próprio pensamento), mediante (através da) construção do significado” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 180).

Defende ainda Delari Junior (2013) que, em Vigotski, o significado das palavras não pode ser construído por toda pessoa individualmente, mas, em conjunto, nas relações sociais. Afirma o autor:

O sentido é amplo, múltiplo, contraditório, integral, incompleto e descontínuo. Mas o significado da palavra, em suas estabilizações provisórias, pode nos prover de coordenadas que nos orientam nas relações com o mundo, com os outros e conosco a partir das solicitações de nossa cultura e de nosso tempo histórico. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 181).

Assim, tanto no domínio da ontogênese, quanto na história das sociedades, Vigotski (2004) revela que os significados possuem uma gênese, uma história, e, portanto, não são fixos. Isso também evidencia que, quando uma criança pronuncia pela primeira vez uma palavra com determinado significado, esse significado está apenas começando. Delari Junior (2013) lembra, considerando esse posicionamento, que “o desenvolvimento do significado está implicado no próprio desenvolvimento da consciência, no movimento pelo qual nos tornamos humanos [...]”, uma vez que “[...] a palavra ao crescer na consciência, modifica todas as relações e todos os

processos” (DELARI JUNIOR, 2013, p.182-183). O pensamento, assim como a própria pessoa é uma mescla de cognição e afeto (ZANELLA *et al.*, 2007).

A entonação adotada por Lúcia, na linha 47, para a palavra “*Cadê*” ao se questionar sobre o conteúdo do livro, pode nos indicar que “é possível exprimir pensamentos, sensações e reflexões profundas com uma palavra. Isto é possível quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante” (VIGOTSKI, 2001c, 455). Nesse mesmo sentido, Toassa (2011) afirma que os gestos e a entonação podem complementar a incorporação do sentido do pensamento na palavra. Assim, a autora defende, assim como Vigotski, o encontro entre vivências/emoções/fala/pensamento.

A palavra não pertence ao falante unicamente, ou seja, “nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico de seu discurso” (SOUZA, S. 2012, p. 100). Segundo o pressuposto teórico de Bakhtin (2011), a estrutura formal da língua, por si só, não dá conta do sentido do enunciado. O enunciado “*Cadê*”, emitido por Lúcia, inscreve-se num contexto social e cultural específico nesse subevento que fazia parte das vivências dela na Turma do Pirulito.

O subevento que passaremos a apresentar, no Quadro 48, teve lugar no dia 20/05/2019. Os ciclos de atividades daquela manhã incluíram a *chegada* à sala de atividades, o *lanche da manhã* no refeitório, a distribuição de *brinquedos* à disposição das crianças na sala de atividades e a *troca de professoras*. O subevento apresentado, interpretado e analisado aconteceu dentro do evento “*Rodinha*”. A rodinha de história era um dos momentos que parecia mais esperado pelas crianças. Em geral, era a professora referência da sala quem conduzia o momento, contudo, no dia em questão, Rita já havia se ausentado da sala de atividades para seu horário de planejamento, deixando a turma com a professora de apoio, Silvia. Cada professora tinha sua própria maneira de conduzir a atividade.

O padrão cultural da hora da rodinha envolvia muitas ações realizadas pela professora e crianças. Logo no início, Rita convidou todos para se sentarem no tatame formando um semicírculo. Professora e crianças cantaram canções como “o sapo não lava o pé”, “borboletinha” e “bom dia coleguinha”. Depois, Rita sempre perguntava sobre as condições climáticas do dia: “tá/sol?” esse momento foi encerrado com a música da “Janelinha”.

No momento da história, a professora apresentou o livro a ser lido, por vezes destacando o nome dos autores e ilustradores. Esses momentos eram permeados também por solicitações da professora para que as crianças se mantivessem sentadas e prestando atenção às atividades. Assim, a professora tinha expectativas sobre os comportamentos das crianças, as quais, muitas vezes, não eram atendidas. A rodinha terminava com o momento do reconto e da manipulação do livro. Nesse momento, uma ou mais crianças podiam vir à frente – ao lugar da professora –

e recontar a história ou fazer qualquer comentário que desejasse. Geralmente, esse momento era bastante agitado, pois todos queriam ter sua vez de “*ser a professora*”. Assim, por vezes, Rita ou Silvia tinham de mediar conflitos entre as crianças para ver qual delas iria recontar a história.

O subevento em destaque ilustra um desses momentos, onde, Larissa insistia em “*ser a professora*” e recontar a história “*Os Três Porquinhos*”. Silvia havia acabado de sentar com a turma no tatame para o momento da rodinha. A professora perguntou para as crianças “*gente/quem vai contar uma história para a gente?*”. Valéria gritou: “*EU:::*”. A menina se levantou, ficou na frente da turma e começou: “*era uma vez/os três porquinhos*” ela ergueu as mãos, mostrou três dedinhos e continuou: “*Aí soprou/e a casa era de pedra/e ele não conseguiu soprar/eles colocaram água fervendo e o lobo queimou*”. Valéria acabou de contar a história e se assentou dando lugar à Larissa, conforme vemos na linha 5 da transcrição.

Quadro 48 - Sequências Discursivas do evento “*AGOLA/minha vez/de ser/pôfessola.../*” - 20/05/2019

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Vídeo frames
5	00:04:11	Larissa fica de pé na frente da turma, aponta o dedo para Valéria e diz: <i>Senta/pôfessola:::/ AGOLA/minha vez/de ser/pôfessola.../</i>	Silvia diz: <i>.../o Paulo/contou da Chapeuzinho Vermelho/e a Valéria/dos/Três Porquinhos/tão bonitim:::/né/Larissinha?</i>	
6	00:04:15	Larissa levanta um pé, olha para a professora Silvia e responde: <i>do/Lobo/(inaudível)/ Simone que está sentada ao lado de Silvia diz: Agola/eu:::/</i>	Silvia olha para Larissa e pergunta: <i>A Larissa/vai contar/que/história?</i>	
7	00:04:21	Isaura está sentada de costas para Larissa e de frente para Silvia. Larissa se inclina atrás da colega e diz: <i>aqui:::/</i>	Silvia faz uma expressão de surpresa e abre a boca em sinal de espanto enquanto pergunta: <i>Do/Lobo/.../e o que/quê fez/o Lobo:::?:/</i>	
8	00:04:27	Isaura engatinha para o lado e se vira para Larissa	Silvia diz como começar a história: <i>Fala/ERA UMA VEZ:::/</i>	
9	00:04:33	Simone engatinha para se sentar onde estava Isaura. Ao ver isso, Larissa aponta com o dedo dizendo: <i>Você:::/.../fica/lá/(inaudível)</i>	Se dirigindo à Larissa, Silvia pergunta: <i>.../a história/começa/como?</i>	

10	00:04:37	Larissa adverte: <i>senão/(inaudível)/você/não vai/escutá:::/</i> Valéria se senta no colo da professora Silvia.	Silvia pede para Simone: <i>Fica/aqui/Simone/pra (professora)/vê/</i>	
11	00:04:40	Larissa inicia sua história: <i>ELA:::/uma vez.../</i>	Silvia chama por Simone: <i>AQUI:::/ô:::/só princesa/</i>	
12	00:04:43	Simone engatinha para o canto indicado por Larissa e Silvia dizendo: <i>eu/tô do lado/do Henrique/</i> Larissa prossegue levantando o braço e mostrando um dedo: <i>.../um/um/porquinho/que ela/na casa/de pedra/...</i>	Silvia olha para Larissa e faz acenos afirmativos com a cabeça enquanto ouve a história	
13	00:04:50	Larissa agita as mãos no ar, abaixa-as novamente e prossegue: <i>ai passou/o Lobo/correu/correu/correu/ (inaudível)/fez/uma casa de/madêla e pedra...</i>		
14	00:04:55	Larissa corrige sua narrativa: <i>.../mais de madêla/</i>	Silvia olha na direção da porta para a coordenadora Lucimar e depois pergunta para Larissa: <i>E o Lobo/fez/o quê:::?:/</i>	
15	00:05:00	Larissa abaixa os braços e responde: <i>sopô a casa/de madêla/</i> Ivan meche no cabelo de Bruno.	Silvia olha para Larissa e pergunta: <i>e a casa?</i>	
16	00:05:06	Larissa responde bem baixinho: <i>derrubou.../</i> Larissa confirma balançando afirmativamente a cabeça.	Silvia pergunta confirmando: <i>DERRUBOU:::?:/.../e o que/o porquinho/fe:::z?/</i>	
17	00:05:12	Larissa agita os dois braços em movimentos circulares na frente do corpo enquanto explica o que os porquinhos fizeram: <i>CORREU/CORREU/CORR EU::::/</i> Valéria que está no colo da professora ouve atenta a história e repete os movimentos feitos por Larissa.	Silvia imita os movimentos feitos por Larissa.	

18	00:05:19	Larissa se inclina para frente agitando os braços e dizendo: <i>.../ai/ entrou/na ota/(casa)/.../CORREU/CORREU/CORREU.../</i>	Silvia chama atenção de Ivan e Bruno: <i>Xi:::/</i>	
19	00:05:21	Larissa prossegue: <i>ai/o Lobo Mau/SOPÔ/SOPÔ/SOPÔ:::/ai/(inaudível)/CORREU/CORREU/CORREU/foi/pá casa/de peda/</i>	Silvia olha para Larissa atentamente	
20	00:05:29	Larissa junta os braços na frente do corpo e balança a cabeça em sinal negativo.	Silvia pergunta: <i>E a casa/caiu?</i>	
21	00:05:32	Larissa arruma a roupa com a mão esquerda e responde: <i>O Lobo.../o Lobo:::/ACHÔ:::mais (inaudível)/mais uma.../ Bruno diz para Ivan: A casa/de pedra../</i>	Silvia vira as mãos com as palmas para cima e pergunta: <i>Por que/que ela/não caiu:::??/</i>	
22	00:05:42	Larissa prossegue levantando as mãos para mostrar o Lobo subindo na chaminé: <i>mais uma/madêla/pá subi:::/e/acendê o fogo/e colocou/uma água/fer:::vendo/</i>	Silvia comenta arregalando os olhos: <i>Ham:::/</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nas linhas 5 a 10 do Quadro 48, nossa interpretação nos leva a pensar que, para Larissa, mais do que contar uma história, esse momento assumia o significado de ser a professora. Pedir para as colegas Isaura e Valéria que se sentassem para ouvir sua história, indicando um lugar no tatame, aponta para ações que são esperadas dos ouvintes da rodinha quando a professora se coloca na frente da turma. Houve conexão entre afeto e intelecto na atribuição de sentidos e significados para os eventos de letramentos que foram construídos por Larissa, a professora e seus colegas nesse subevento. Na vivência desses eventos, o que conta como ser professora fica expresso nas falas de Larissa na linha 05: quando ficara de pé na frente da turma, apontara o dedo para Valéria e dissera: *“Senta/pôfessola:::/AGOLA/minha vez/de ser/pôfessola.../”*. As relações sociais demandam categoricamente a mediação de palavras para se formarem, se consolidarem ou se desfazerem. Sobre isso, afirma Delari Junior (2013):

As relações sociais, por sua vez, também não existem no vazio, como algo abstrato a cada ser humano real. Tanto as relações sociais quanto as funções psíquicas que delas/nelas se desdobram, participam de uma mesma concretude, tensa, múltipla, inacabada, como processo constituído historicamente. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 156).

Novamente, encontramos elementos que nos indicam um possível *Rich Point* marcando os sentidos do que conta como ser professora para Larissa. No dia 09/09/2019, a professora Rita voltou do planejamento e chamou a turma que brincava no solário para entrar na sala. Rita fez uma reunião com as crianças e disse “*vamos ver o que houve*”. Mais cedo, quando a professora foi substituída por Silvia, Diego começou a chorar por ter sido atingido no olho por Ivan. Não há registros nas filmagens desse momento. Rita pergunta a Ivan o que houve, e ele respondeu: “*eu bati nele com a panelinha*”. A professora avisou que: “*então você vai sentar para pensar no que fez*”. Larissa, durante a conversa ficara calada, mas, assim que Rita colocou Ivan assentado, disse: “*deixa eu ver Diego/ nossa/ eu vou ligar para a sua mamãe*”. Ao ouvir essa fala, imediatamente, Rita repreendeu Larissa: “*pode parar/ você não é a professora/*”. Percebemos, então, que, no subevento apresentado no Quadro 48, não foi o primeiro momento de imitação de ser a professora feito por Larissa. Nesses subeventos, ela revelou os sentidos de ser professora, ou seja, é quem organiza a sala, aponta o lugar de cada um e uma, repreende, colocando limites por meio da palavra e faz uso dela para contar histórias, assim como, cuida das crianças juntamente com suas mães.

Brito (2005, p. 10) destaca que o conteúdo das interações discursivas na roda transcorre entre o objetivo da professora de planejar o dia e os diversos assuntos que as crianças trazem. A aprovação e o acolhimento na voz da professora Silvia estão presentes nas linhas 5 e 6. A expressão carinhosa com que Silvia se dirigiu à “*Larissinha*” nos dão evidências de que a professora se interessa de fato pelo que as crianças têm a dizer na rodinha. Brito (2005) afirma que, nesse contexto, as rodinhas assumem uma função pedagógica específica que prevê a participação das crianças no planejamento das atividades do dia. No caso da Turma do Pirulito, especificamente falando de Larissa, podemos ver como o relato é uma produção conjunta na qual as crianças tinham a oportunidade de se expressar, discordar, colocar seus pontos de vista e interpretações sobre as histórias lidas por Rita ou Silvia. Podemos perceber essa construção conjunta, quando, nas linhas 7 e 8, a professora Silvia incentivou Larissa a começar a história dizendo: “*Era uma vez*”.

Nas linhas 9 a 10, temos outra indicação das significações de Larissa para o sentido de ser a professora. Simone engatinhou para se sentar onde estava Isaura. Ao ver isso, Larissa apontou com o dedo dizendo: “*Você:::/.../fica/lá/(inaudível)*” (linha 9). E advertiu na linha 10: “*senão/(inaudível)/você/não vai/escutá:::/*”. Na linha 11, Larissa iniciou sua narração da história. O acolhimento à narrativa de Larissa foi feito por Silvia com um aceno afirmativo de cabeça indicando para que a menina prosseguisse.

O contorno de entonação altamente marcado na voz e nas expressões corporais de Larissa podem ser percebidos nas linhas 12 a 16 ao nos indicar como esse momento era um evento oral único com traço do discurso compartilhado que não parece ocorrer em outra atividade oral na sala (BRITO, 2005). Outro momento que evidencia a colaboração pode ser observado, na linha 17, quando Larissa agitou os dois braços em movimentos circulares na frente do corpo enquanto explicava o que os porquinhos fizeram: “*CORREU/CORREU/CORREU*”. A colega Valéria, que observa atentamente os movimentos de Larissa ouvindo a história no colo de Silvia, repetiu os movimentos agitando também os braços. Valéria pareceu estar plenamente engajada na narração de Larissa. Nessas linhas, percebemos o discurso que, geralmente, encontramos em textos escritos, como “*O porquinho correu, correu, correu*” e “*O lobo soprou, soprou, soprou*”.

O movimento dos braços, o aceno de cabeça, os suaves impulsos que dava para frente e para trás em momentos em que o relato se enchia de tensão, como na linha 18: “*.../aí entrou/na ota/(casa)/.../CORREU/CORREU/CORREU.../*”, parecem ser compartilhados pela professora Silvia e pelos colegas Ivan e Bruno que utilizam a expressão “*Xi:::*” indicando que a situação ficou complicada para os Três Porquinhos.

Nas linhas 20 a 22, vemos como o relato é vivido com tensão, interesse e, ao mesmo tempo, prazer pelos ouvintes. Silvia permaneceu incentivando a narração de Larissa quando perguntou: “*E a casa/caiu?*” (linha 20). Larissa juntou os braços na frente do corpo e respondeu negativamente com um aceno de cabeça. Silvia virou as mãos com as palmas para cima e perguntou: “*Por que/que ela/não caiu:::/*” (linha 21). Larissa arrumou a roupa com a mão esquerda e respondeu: “*O Lobo/.../o Lobo:::/ACHÔ:::mais (inaudível)/mais uma.../*”. A resposta ao questionamento de Silvia vem de Bruno que, atentamente, observava e acompanhava a história: “*A casa/de pedra.../*”.

O sentir do corpo pareceu contribuir para as significações de Larissa ao narrar a história. Os questionamentos de Silvia às crianças podem nos indicar, como afirma Vigotski (2021d, p. 256), que “a diferença essencial observada na imitação da criança é que ela pode imitar uma série de ações que ultrapassam os limites de suas próprias possibilidades, ainda que estas sejam muito limitadas”. A Zona de Desenvolvimento Iminente indica que, com ajuda da imitação, numa atividade coletivamente construída, a “[...] criança é capaz de fazer muito mais e, além disso, fazer com compreensão, independentemente” (VIGOTSKI, 2021d, p. 258).

Peres, Naves e Borges (2018) compreendem a contação de histórias como uma atividade social e coletiva carregada de afetos que pode servir de ponte para transitar nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais e ampliar os significados que nos humanizam. Para Larissa, em

2017, o livro pareceu um objeto qualquer que deveria ser manipulado, balançado, mordido, provado. As vivências que iam sendo construídas nos dois anos seguintes tiveram papel importante ao sinalizar para Larissa os significados dos livros, a forma de utilizá-los possibilitando-lhe produzir sentidos pessoais para eles. Ao longo do tempo, Larissa foi construindo sentidos e significados sobre e com os livros que foram se transformando ao transformar o meio da rodinha quando as crianças ocupavam o lugar da professora e a professora se colocava como mais uma ajudante na contação de histórias pelas crianças.

Aqui podemos ver como a unidade de análise *Vivências/Letramentos* nos ajuda a compreender as vivências de Larissa na Turma do Pirulito. Ao discutir o papel do meio no desenvolvimento da criança, Vigotski (2018a) sinaliza para a atenção que temos de dar não ao meio em si, mas à relação existente entre ele e a criança. Isto é, interessa para o autor, o meio tal como ele é subjetivado, interiorizado e significado pela criança (TOASSA, 2011).

Na parte da tarde, ainda no dia 20/05/2019, Larissa usou um jornal para contar uma história. Embora o subevento tivesse duração de 50 segundos, podemos perceber que Larissa atribuiu sentidos pessoais aos significados sociais que o suporte jornal assume culturalmente. Os ciclos de atividades desta tarde envolveram: o *almoço*; *sono*; *despertar*; *lanche da tarde*; e *atividades com lego e brinquedos*. O subevento que analisaremos, no Quadro 49, aconteceu dentro do evento “*Brincando com peças de lego*”.

No subevento “*Eu/vô lê/aqui:::/uma/história*”, a turma havia acabado de acordar do sono da tarde, Larissa pegou no corredor um balde de plástico cheio de peças de lego que estava do lado de fora da sala de atividades. A professora Selma, que acordava a turma, explicou que estava quase na hora do lanche, mas aceitou que Larissa colocasse o balde no tatame. Bruno, Isaura e Valéria tiraram as peças de lego e começaram a brincar. A brincadeira foi interrompida quando Selma levou as crianças para o refeitório para o lanche da tarde. Ao retornarem para a sala de atividades, Larissa pegou um jornal que estava sobre a mesa e disse: “*Eu/vô lê/aqui:::/uma/história*” (linha 2). Naquela manhã, a professora Rita trouxera algumas folhas de jornal para a sala e dissera à turma que era para fazer uma atividade de dobraduras. Segundo ela, era para as crianças andarem pela escola com um chapéu de soldado.

Quadro 49 - Sequências Discursivas do subevento: “*Eu/vô lê/aqui:::/uma/história*” - 20/05/2019

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Vídeo frames
1	00:13:40	Larissa, Valéria, Paulo e Laís brincam com peças de lego sobre a mesa. Larissa vê um jornal sobre a mesa e o alcança. Paulo diz: <i>Eu/tô/uma (ursa):::/</i> Larissa responde: <i>Ai/que medo:::/socorro/que medo/</i>		
2	00:13:45	Larissa coloca o jornal sobre a mesa e o vira para si ao mesmo tempo que coloca as duas mãos sobre ele dizendo: <i>Eu/vô lê/aqui:::/uma/história/</i>		
3	00:13:50	Yara se aproximou de Valéria e Laís que brincam com as peças de lego. Larissa abre o jornal sobre a mesa: <i>Agora/eu vô/dá/agola:::/ (inaudível)/</i>	A professora Selma está sentada sobre a mesa e observa o grupo em silêncio	
4	00:13:53	Larissa abre o jornal, esfrega uma mão na outra e começa dizer: <i>Ela:::/uma vez:::/</i>		
5	00:13:57	Larissa levanta uma folha do jornal enquanto diz: <i>.../UMA/lin:::/da bebezinha/ (inaudível)/</i>		
6	00:14:08	Larissa levanta o jornal acima da cabeça e olha para a página aberta sobre a mesa. Maria se aproxima do grupo e fica ao lado de Larissa que diz: <i>pode/olhá/essa:::/</i>		
7	00:14:11	Larissa estende a folha do jornal que está sobre a mesa na direção de Maria		

8	00:14:15	Maria empurra de volta o jornal dizendo: <i>eu/quelo/livro:::/</i>		

Fonte: Elaboração própria (2021).

Na linha 4, observamos que o momento do início da história era esperado com ansiedade e alegria por Larissa. A menina esfregou as mãos uma na outra indicando antecipação do que estava por vir ao dizer: “*Ela:::/uma vez:::/*”. Larissa levantou uma folha do jornal, olhou para a que ficara na mesa e continuou sua leitura: “*.../UMA/lin:::/da bebezinha/(inaudível)/*” (linha 5).

Quando Maria se aproximou da mesa no minuto 00:14:08 (linha 6), Larissa levantou uma folha de jornal e ofereceu à colega. Maria, por sua vez, respondeu: “*eu/quelo/livro:::/*” (linha 8), enquanto empurrava de volta para Larissa a folha oferecida. Esse subevento nos mostra um *Rich point* entre Larissa e Maria – Para Larissa, podemos contar uma história por meio do suporte jornal e, para Maria, não – apenas no livro e foi o que ela disse. De acordo com Agar (2006), os Pontos Relevantes (*Rich Points*) são aquelas surpresas, aquelas saídas das expectativas de que sinalizam uma diferença entre os entendimentos e as culturas dos participantes do evento.

Sustenta Delari Junior (2013) que a palavra é conceito central na Teoria Histórico-cultural como momento de realização da significação humana por excelência. Com o apoio em Bakhtin, o autor afirma que a vida é dialógica por natureza. Contudo, mesmo ao nos colocarmos por completo naquilo que dizemos, isso não significa que, de nossas palavras, tudo se possa deduzir sobre nós. Essa contradição dialética é assinalada por Delari Junior (2013, p. 134) como importante, pois “[...] o homem está todo nas suas palavras, pois as forjas com toda sua existência social, mas nestas palavras não se dá todo a ver”. Podemos considerar, portanto, que é nessa contradição dialética que emergem os *Rich Points*. As expectativas de Larissa são distintas da de Maria quanto ao se poder ou não usar um jornal para ler uma história, as quais, por sua vez, são diferentes das expectativas de Rita que pretendia usar o jornal para uma atividade de dobradura.

O subevento apresentado no Quadro 49 nos leva a refletir sobre o fato de os seres humanos se unirem uns aos outros mediante a própria linguagem-em-uso, pois, conforme

afirma Delari Junior (2013, p. 139), “[...] não há signo humano, enquanto tal, sem o significado, mas também não há significado humano, enquanto tal, sem colocar em jogo um significante e também um referente – os quais, por sua vez, também nunca poderão ser totalmente transparentes ou unívocos”. As contribuições da Teoria Histórico-cultural e da Etnografia em Educação têm-nos mostrado que o ser humano somente pode ser compreendido holisticamente, ainda que se considere sua incompletude.

Nas palavras de Delari Junior (2013, p. 142), o ser humano “só pode ser captado como tal, mediante o movimento pelo qual, de corpo inteiro, passa a atribuir sentido para o mundo, para os outros e para toda a sua existência”. Assim, no subevento que veremos a seguir, podemos compreender como Lúcia significou e atribuiu sentidos pessoais aos usos das ferramentas digitais e das situações sociais onde a câmera se fez presente.

No ciclo de atividades do dia 05/08/2019, observamos: a *chegada*; o *café da manhã*, realizado no refeitório, e o retorno à sala de atividades, quando as crianças podiam brincar com diferentes brinquedos disponibilizados pela professora Rita. O subevento em destaque no Quadro 50, “*esqueva/nus/comentários/TCHAU!*” aconteceu dentro do evento “*Brincando com brinquedos diversos*”.

O subevento analisado aconteceu logo depois que a turma havia retornado do lanche da manhã no refeitório. A professora Rita e a auxiliar Flávia organizavam na bancada, que ficava a um canto da sala, as agendas das crianças. No tatame, estavam espalhados diversos brinquedos como bonecas, carrinhos, potinhos, panelinhas e outros que imitavam utensílios de cozinha. Lúcia, Danilo e Isaura brincavam com um escorredor rosa de plástico, tampas, panelinhas e bloquinhos de plástico coloridos sobre a única mesa da sala.

Nas linhas 1 a 3 do Quadro 50, observamos como Lúcia, Danilo e Isaura negociaram as regras e a posse dos brinquedos com certa autonomia, sem a intervenção da professora Rita, da auxiliar Flávia ou mesmo da pesquisadora Virgínia, que fazia os registros no dia. As crianças resolveram tranquilamente a posse dos brinquedos na linha 3 das transcrições. Lúcia pegou uma tampa de panelinha e disse: “*Esse/é/ME:::U/*”. Isaura também pegou um brinquedo e disse: “*Esse/aqui/ME:::U/*”. O mesmo fez Danilo com um dadinho de plástico verde: “*Esse/é/ME:::U/*”.

Na linha 4, ficou evidente a satisfação de Danilo diante das negociações de posse dos brinquedos. As três crianças comemoravam dando pulinhos e gritando animadas: “*Êh:::/*”. Danilo e Lúcia bateram palmas dizendo: “*Todo mundo/dividiu/todo mundo/dividiu:::/Êh:::/*”. A divisão pacífica dos brinquedos, livros, giz de cera, massinha de modelar e demais artefatos, que fazem parte da rotina escolar, era incentivada e comemorada na sala da Turma do Abraço

pela professora Rita. Em 2018, a professora Verônica também transformara em motivo de comemoração ao dizer “Êh:::/todo mundo dividiu/” quando as crianças atendiam suas expectativas de ler os livros sem conflitos pela posse deles. Portanto, nas primeiras 4 linhas das sequências discursivas do subevento em análise, percebemos como esses significados foram apropriados por Lúcia, Danilo e Isaura.

Contudo, Lúcia dá mostras de que nem tudo é sempre harmonia nessa divisão. Na linha 5, Isaura repetiu a frase “Êh:::/todo mundo/dividiu:::/todo mundo/dividiu/Êh:::/” ao mesmo tempo que colocou a mão sobre o brinquedo que ficou no escorredor, depositado por Lúcia. Nesse momento, Lúcia bateu com a mão dentro do escorredor e alertou: “Meu:::/”. Lúcia pareceu indicar à colega que, embora houvesse concordância na divisão dos brinquedos, aquele em específico, pertencia a ela naquele momento.

Quadro 50 - Sequências Discursivas do Subevento “esqueva/nus/comentários/TCHAU!” - 05/08/2019

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadora	Vídeo frames
1	00:05:59	Danilo, Lúcia e Isaura brincam sobre a mesa com um escorredor de pratos onde colocam outras pecinhas coloridas. Danilo diz: <i>Aqui/em/cima:::/</i>	A professora Rita e a auxiliar Flávia organizam mochilas e agendas das crianças.	
2	00:06:05	Danilo pega um potinho de plástico verde e diz: <i>Ela/quê/a/(campainha)/</i> Isaura pega outro brinquedo de dentro do escorredor e o levanta para o alto. Lúcia faz a mesma coisa dizendo: <i>Esse/é/ME:::U//</i>		
3	00:06:07	Lúcia pega uma tampa de panelinha e diz: <i>Esse/é/ME:::U/</i> Isaura também pega um brinquedo e diz: <i>Esse/aqui/ME:::U/</i> O mesmo faz Danilo com um dadinho de plástico verde: <i>Esse/é/ME:::U/</i>		
4	00:06:12	As três crianças comemoram: <i>Êh:::/</i> Danilo e Lúcia batem palmas dizendo: <i>Todo mundo/dividiu/todo mundo/dividiu:::/Êh:::/</i>		
5	00:06:18	Isaura repete: <i>Êh:::/todo mundo/dividiu:::/todo mundo/dividiu/Êh:::/</i> Lúcia bate com a mão dentro do escorredor e alerta: <i>Meu:::/</i>		

6	00:06:22	Danilo e Isaura voltam a depositar os brinquedos dentro do escorredor. Danilo segura uma espátula vermelha e um bloquinho de plástico amarelo dizendo: <i>põe/esse/em/cima/</i> Lúcia empilha os brinquedos dentro do escorredor.		
7	00:06:27	Danilo levanta a mão segurando a espátula e diz: <i>Agora/eu/vô/batê:::/</i> Lúcia responde: <i>Sim.../pode/batê/</i>		
8	00:06:35	Danilo bate nos brinquedos e os derruba no chão. Lúcia prontamente recolhe dizendo: <i>Essa/aqui/é nossa/atividade:::/</i> Danilo repete: <i>Nossa/atividade:::/</i> Isaura observa os colegas em silêncio.		
9	00:06:44	Danilo dá um beijo no rosto da irmã e agradece: <i>Bigado/Lulu/você/dexô/eu bincá/de atividade/com você:::/</i>	A pesquisadora Virgínia diz em tom emocionado: <i>HUM:::/</i>	
10	00:06:51	Danilo olha diretamente para a câmera e para a pesquisadora Virgínia e diz: <i>A/Lulu/dexô/eu/bincá:::/</i>		
11	00:06:58	Lúcia que olhava na direção da professora Rita e diz: <i>Não/a gente/não vai/guarda/.../a gente/(vai fazer)/nossa/atividade:::/</i>	Professora Rita chama para guardar os brinquedos: <i>Pessoal/vamos/guardar:::/.../ que/a/gente/vai fazer/uma/rodinha/</i>	
12	00:07:04	Danilo e Isaura se afastam da mesma enquanto Lúcia permanece colocando as panelinhas dentro do escorredor.		
13	00:07:07	Danilo se aproxima da mesa e coloca novamente o bloquinho verde dentro do escorredor. Lúcia esfrega uma mão na outra dizendo: <i>Eu/ADOLEI:::/nossa atividade/.../perfeita:::/</i>		
14	00:07:15	Lúcia bate no bloquinho verde com a espátula vermelha enquanto Danilo a observa.		
15	00:07:19	Lúcia olha para a câmera e diz: <i>Agola/sim:::/(inaudível)/uma/atividade/do castelo/nosso:::/</i>		

16	00:07:23	Olhando para a câmera, Lúcia levanta um polegar para cima e pede: <i>“esqueva/nus/comentários/TC HAU!”</i>		
17	00:07:27	Lúcia mostra o polegar para cima sorrindo.	A pesquisadora Virgínia sorri e pergunta: <i>Faz/o/QUÊ:::/</i>	
18	00:07:31	Danilo se aproxima, tenta puxar o escorredor para perto de si e Lúcia segura com as duas mãos dizendo: <i>Esta/AQUI:::/é nossa/atividade:::/</i>	A pesquisa Virgínia pergunta: <i>Escreve/no comentário/o quê:::/Lulu?/</i>	
19	00:07:42	Lúcia pega o escorredor da mesa e o segura se virando para estender a espátula para Isaura dizendo: <i>Esse/aqui/(inaudível)/toma/</i> No centro da sala está a caixa onde Valéria, Carlos, Yara e Isaura guardam os brinquedos	Virgínia pergunta: <i>Ô/Lulu:::/que/quê/cê falou:::/?/escreve/no comentário:::/?</i>	
20	00:07:47	Lúcia segura o escorredor enquanto observa os colegas guardando brinquedos. Lúcia começa a balançar o brinquedo ao mesmo tempo que bate de leve com a mão direita sobre ele enquanto diz:	Virgínia insiste: <i>Hein/Lulu:::/</i>	
21	00:07:51	Lúcia se vira para a câmera segurando o brinquedo enquanto diz: <i>Esqueve/nus/comentários/</i>	A pesquisadora Virgínia pergunta: <i>O/quê:::/escreve/o quê/no comentário:::/?</i>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nas linhas 6 a 8, Danilo e Isaura voltaram a depositar os brinquedos dentro do escorredor. Danilo segurou uma espátula vermelha e um bloquinho de plástico amarelo dizendo: *“põem/esse/em/cima/”* (linha 6). Lúcia se manteve em silêncio, mas seguiu as instruções do irmão. Danilo levantou a mão segurando a espátula e disse: *“Agora/eu/vô/batê:::/”* (linha 7). Nesse momento, Lúcia pareceu ser quem conduzia a brincadeira e disse a Danilo que poderia bater com a espátula sobre o bloquinho verde. Danilo bateu nos brinquedos e os derrubou no chão. Lúcia prontamente os recolheu dizendo: *“Essa/aqui/é nossa/atividade:::/”* (linha 8).

Danilo e Lúcia sempre foram muito próximos um ao outro desde o momento em que foram matriculados na EMEI Tupi em 2017. A relação de afetividade, carinho e cumplicidade entre os gêmeos pareceu ser elogiada e incentivada pelas professoras e auxiliares. Os afetos

constituem parte importante das vivências dos irmãos na EMEI. Nas linhas 9 e 10, temos um vislumbre da relação entre os dois na vivência das atividades propostas pelas próprias crianças no Quadro 50. Danilo deu um beijo no rosto da irmã e agradeceu: “*Bigado/Lulu/você/dexô/eu bincá/de atividade/com você:::/*”. A pesquisadora Virgínia, que registrava a cena, vocalizou em tom emocionado: “*HUM:::/*”. Participar da brincadeira e da atividade com a irmã parecia ser muito apreciado por Danilo. Na linha seguinte, ele olhou diretamente para a câmera e para a pesquisadora Virgínia e disse: “*A/Lulu/dexô/eu/bincá:::/*”. A interação com a pesquisadora e a câmera pode nos indicar que as crianças estavam cientes da presença dessa pessoa que não ocupa nem o lugar de professora, familiar nem auxiliar, mas faz parte daquele grupo, tornou-se membro daquele grupo, da cultura da sala de atividades.

Na linha 11, a professora Rita chamou para guardar os brinquedos: “*Pessoal/vamos/guardar:::/.../que/a/gente/vai fazer/uma/rodinha/*”. Lúcia respondeu que não queria guardar, pois estavam fazendo uma atividade. Isaura se afastou e os gêmeos continuaram brincando. Percebemos aqui um *Rich Point* entre o que a professora solicitou e o que Lúcia, Danilo e Isaura queriam fazer. O pedido da professora para guardar os brinquedos e dar início ao momento da rodinha indicam os limites do tempo e das atividades que compõem o currículo da turma. Esse ritmo pareceu em desacordo com as expectativas das três crianças que se recusaram a deixar o que estavam fazendo.

Nas linhas 12 a 14, observamos os movimentos de aproximação e afastamento de Danilo e Isaura que ora continuavam com sua “*atividade*”, ora se afastavam para o outro lado da sala. Lúcia, no entanto, seguia engajada. A menina esfregava uma mão na outra e dizia: “*Eu/ADOLEI:::/nossa atividade/.../perfeita:::/!*” (linha 13). O tom e o aumento da voz marcados na palavra “*ADOLEI*” indicam como as emoções de Lúcia estavam presentes. Observamos aqui que as vivências da menina são fortemente marcadas pela satisfação e realização no que faz quando ela qualifica sua atividade como “*perfeita*”.

Fundamentando-se em Paulhen, Vigotski (2001c) sustenta que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência (VIGOTSKI, 2001c, p. 465). Portanto, a palavra não apenas significa, mas pode influenciar os processos de atividade consciente (TOASSA, 2011). As palavras “*adolei*” e “*perfeita*”, para Lúcia, podem não apenas significar emoções, mas também “[...] provocá-las, excitá-las, tornando-se, reversamente, um dos princípios construtivos da linguagem humana” (TOASSA, 2011, p. 223).

Souza, S. (2012) afirma que a compreensão como processo ativo e criativo é um tema essencial na teoria da linguagem de Bakhtin. Entonação e apreciação são o encontro da palavra com a vida, pois o discurso verbal está “[...] ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela

sem perder sua significação” (SOUZA, S., 2012, p. 104). A entonação, utilizada por Lúcia nas linhas 13 e 14, indicam a singularidade dessa situação dialógica. Para Bakhtin (2011), a entonação estabelece uma relação estreita com a palavra e seu contexto extraverbal. Ainda na mesma linha de raciocínio, Souza, S. (2012, p. 106-107) afirma que “a emotividade, a avaliação e a expressividade não são próprias da palavra como unidade da língua; essas características são geradas no processo de uso ativo da palavra num enunciado concreto”. Isto é, das linguagens em uso.

Lúcia permaneceu por 8 segundos em silêncio, na linha 14, manipulando os brinquedos sobre a mesa. Quando, então, nas linhas 15 e 16, olhou diretamente para a câmera e disse: “*Agola/sim:::(inaudível)/uma/atividade/do castelo/nosso::/*”. Lúcia fez sinal com os polegares para cima e disse: “*/esqueve/nus/comentários::/TCHAU!!!*”.

A pesquisadora Virgínia, nas linhas 17 a 19, demonstrou perplexidade na voz ao perguntar sorrindo: “*Faz/o/QUÊ:::/?*”. Antes que pudesse obter qualquer resposta, Danilo se aproximou, tentou puxar o escorredor de brinquedo para perto de si e Lúcia segurou o brinquedo com as duas mãos dizendo: “*Esta/AQUI::/é nossa/atividade::/*”. A pesquisadora Virgínia perguntou: “*Escreve/no comentário/o quê::/Lulu?/*” (linha 18). Na linha seguinte, Lúcia estendeu uma espátula de brinquedo para Isaura que ajudava a recolher os brinquedos, conforme solicitação de Rita, enquanto a pesquisadora insistia na pergunta: “*Ô/Lulu::/que/quê/cê falou::/?/escreve/no comentário::/?*”

Nas linhas 20 a 21, observamos Lúcia segurar o escorredor enquanto assistia aos colegas guardando brinquedos. Lúcia começou a balançar o brinquedo ao mesmo tempo que bateu de leve com a mão direita sobre ele e disse: “*Esqueve/nus/comentários*” (linha 20). Na linha 21, a insistência da Virgínia pareceu ser ouvida quando Lúcia repetiu: “*Esqueve/nus/comentários*”.

O comentário de Lúcia sobre sua “*atividade*”, e ao pedir à pesquisadora que escrevesse nos comentários, levou-nos à reflexão sobre o papel das mídias nos processos de construção de sentidos e significados aos letramentos. As falas e ações de Lúcia são semelhantes aquelas que são de praxe nos canais de Youtube e podem nos trazer a discussão das diferentes linguagens que as crianças vivenciam e recriam quando brincam. Lúcia brincava de ser *youtuber*? A filmadora presente desde o primeiro dia de aula desta turma em 2017 teve relevância neste brincar? Em suas vivências no contexto familiar e escolar, Lúcia tinha acesso à plataforma Youtube? As vivências de Lúcia e de toda a turma neste espaço coletivo estavam também marcadas pelas presentes do artefato tecnológico e das pesquisadoras.

Subscrever nos comentários é uma prática cultural que tem sentido no universo dos usuários de plataformas digitais como o Youtube. Assim, as significações das falas de Lúcia no

Quadro 50, mostra-nos o que Vigotski diz sobre os significados das palavras que conforme atesta Cruz, M. (2011, p. 90) “não passa de um potencial que só se realiza na concretude das situações de interlocução e que a significação – que implica a tensão significado/sentido – não existe em si mesma como algo já dado, nem é única, lógica, abstrata, descontextualizada”. Especificamente na plataforma mencionada, os “comentários” são espaços destinados à audiência e nela podem interagir com os produtores dos vídeos escrevendo suas impressões e avaliações sobre o que fora assistido. No contexto midiático da plataforma, quanto mais comentários houver num vídeo, maior será seu alcance e engajamento, gerando, assim, mais renda para o dono do canal. Portanto, é comum que, ao final dos vídeos, os *youtubers* peçam aos espectadores que deixem seu comentário nesse espaço.

Andrade e Castro (2021), ao analisarem o fenômeno que nomeia por “criança conectada”, alertam que as produções midiáticas atuais não se restringem mais aos grandes conglomerados como as emissoras de TV, rádio e jornais. Com o advento da Internet, os usuários podem produzir seus próprios conteúdos. De acordo com os autores, o formato do Youtube, por exemplo, instaura uma estrutura mais participativa, tanto na criação, como na transmissão de conteúdos no âmbito da comunicação em rede. A plataforma de vídeos citada fez emergir uma categoria específica para denominar seus produtores: os *youtubers*. Dentro dessa categoria, os autores acrescentam, surgiu com aumento alarmante de 564% a partir de 2016, os *youtubers* mirins (ANDRADE; CASTRO, 2021).

Embora a idade mínima no Brasil para criar uma conta na plataforma Youtube seja de 18 anos, Andrade e Castro (2021) afirmam que tem crescido o número de canais direcionados às crianças de 0 a 12 anos. Assim, vemos surgir essas figuras midiáticas que promovem um certo modo de ser criança regido pela lógica do consumo na qual as crianças manifestam sua presença e ganham visibilidade. Assim, a criança conectada é descrita pelos autores como um “sujeito que brinca diante da câmera e contribui para produzir os modos de brincar e ser criança em um cotidiano permeado pelas plataformas online” (ANDRADE; CASTRO, 2021, p. 8).

O subevento “*esqueva/nus/comentários/TCHAU!*” do dia 05/08/2019 nos leva a refletir sobre esse fenômeno analisado por Andrade e Castro (2021) e também sobre o papel e o lugar de recursos metodológicos como a filmadora em pesquisas qualitativas com crianças. No tipo de pesquisa em análise, as videografações não são mera transcrição da realidade em imagens e sons. Nesse subevento, a pesquisadora Virgínia fez escolhas do que focalizar, assim, conforme afirmam Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 254), “há que se considerar o olhar de quem filma, seu posicionamento diante do que está sendo registrado, seus recortes, enquadramentos, escolhas”.

Da mesma maneira, ao acessar o banco de dados do Programa de Pesquisa, fizemos escolhas e atribuímos sentidos e significados ao registro feito por Virgínia, considerando o objeto de pesquisa da presente tese. Isso indica que nossas escolhas como pesquisadoras não são aleatórias, mas etnograficamente guiadas por uma lógica de pesquisa que é iterativa, recursiva e abductiva. O registro filmico em questão tem a possibilidade de nos mostrar como Lúcia e Virgínia significam o que está acontecendo? Com quem? De que maneira? Com quais intenções e resultados?

O diálogo entre Virgínia e Lúcia demonstrou a inserção da pesquisadora e da câmera na cultura daquela sala de atividades e possibilitou revelar o letramento digital de Lúcia quando assumiu o papel de quem participa de uma atividade do Youtube, transformando-se em *youtuber*, e a pesquisadora como um dos participantes da atividade comandada por Lúcia no plano digital. Essa vivência de letramento digital provocou transformação nas pessoas e no meio, transportando a sala de atividade para um meio digital, assim como a criança e a pesquisadora.

Os Quadros 51 a 53 detalham os subeventos que aconteceram no dia 09/09/2019 quando a turma brincava na parte externa da sala de atividades durante o período matutino. O espaço do solário tem brinquedos de plástico que são muito apreciados pelas crianças. A casinha de bonecas é um dos artefatos em que muitas interações aconteceram. A casinha que, antes ficava quase encostada ao muro externo do solário, agora estava no centro deste. Dessa forma, as crianças tinham acesso às duas entradas do brinquedo. Elas pareciam ter gostado da nova disposição. Os ciclos de atividades da manhã do dia 09/09/2019 envolveram a *chegada*; o *lanche* no refeitório; a *volta à sala de atividades* e a *troca de professoras* bem como a *ida ao solário*. Os subeventos “*Larissa escreve na parede*”, “*Aqui tem sorvete*” e “*Escrevendo com gravetos e folhas*” aconteceram dentro do evento “*Brincando na casinha de bonecas*”.

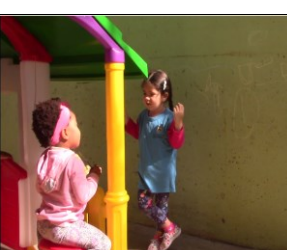
O subevento disposto no Quadro 51 apresenta o momento em que Larissa encontrou um pedaço de giz no chão do solário e começou a escrever na parede. Nas linhas 1 e 2, veremos que a menina riscou a parede enquanto dizia: “*um ême/e um/cê*”. Nenhuma dessas letras compõem seu nome próprio, mas os dos colegas (Maria, Carlos, por exemplo). A partir das linhas 3 e 4, veremos que Larissa riscou a parede, cantarolou, e depois se voltou para a direção da professora Rita que a chamou, mas ela continuou escrevendo na parede. Escrever na parede do solário fazia parte das atividades da turma desde 2018 quando a professora Verônica distribuía giz para riscar no chão e paredes do solário.

Nas linhas 5 a 7, poderemos ver que Simone estava dentro da casinha de bonecas. Larissa foi até ela e perguntou: “*Eu posso comer sorve:te?*” (linha 5). Simone respondeu

afirmativamente com um aceno de cabeça. Larissa, então, fez o pedido do sorve da Lady Bug (linha 7). Lady Bug é um desenho animado exibido pelas emissoras *Disney Channel* e *Netflix* no qual a personagem, que dá nome ao show, e seu parceiro *Adrien*, famoso pelo nome de *Cat Noir*, têm a missão de salvar a cidade de Paris de um misterioso vilão, mantendo sigilo sobre suas identidades secretas.

Simone segurou um graveto e uma folha seca na mão e pareceu anotar o pedido e depois estendeu o braço para Larissa, servindo o sorvete de faz-de-conta que a colega simulou segurar com uma mão, levou até perto do rosto e deu uma lambida (linhas 8 a 11), depois voltou a escrever garatujas na parede.

Quadro 51 - Sequências Discursivas do subevento: "*Larissa escreve na parede*" – 09/09/2019

Linhas	Tempo de Gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Vídeo frames
1	00:12:11	Larissa vai até a parede e começa a riscar com giz. Simone, Maria e Henrique estão brincando na casinha de bonecas.		
2	00:12:20	Larissa fala enquanto escreve: "um ême/e um/cê".		
3	00:12:37	Larissa se vira, atendendo o chamado da professora, e responde: <i>O::i</i>	Rita chama Larissa: <i>Lari:ssinha.</i>	
4	00:12:43	Larissa volta a desenhar com giz na parede e cantarola enquanto faz isso.		
5	00:13:20	Larissa se vira para Simone, que estava sentada na casinha, com um graveto e uma folha seca na mão, e pergunta: <i>Eu posso comer sorve:te?</i>		

6	00:13:22	Simone responde afirmativamente com um aceno de cabeça.		
7	00:13:32	Larissa diz para Simone: <i>É.../ chovê.../ da Lady Bug.</i>		
8	00:13:40	Simone passa o graveto na folha seca, como se estivesse anotando, e depois o entrega para Larissa.		
9	00:13:50	Larissa estende a mão para Simone que lhe entrega o sorvete. Larissa leva a mão até a boca.		
10	00:13:54	Quando acaba de “tomar o sorvete”, Larissa estende a mão para Simone, como se estivesse lhe entregando algo.		
11	00:13:56	Larissa se volta para a parede e continua a desenhar com giz.		

Fonte: Elaboração própria (2021).

Baptista, López e Júnior (2016) assinalam a relação estreita entre os atos de ler, escrever e brincar. Segundo os autores, esses atos têm processos psíquicos similares a partir dos quais as crianças pequenas se apropriam do mundo. O movimento de exploração, a curiosidade e a experimentação são percebidas nos subeventos apresentados nos Quadros 51 a 53, nos quais Lúcia, Larissa e Simone transitaram entre o brincar, o escrever e o ler. Os objetos se converteram em outros, uma folha seca e um graveto se tornaram papel e caneta com os quais

puderam fazer anotações dos sabores de sorvetes que eles queriam tomar; a parede virou suporte para a escrita.

O subevento “*Larissa escreve na parede*” foi marcado pelas emoções vivenciadas por Larissa e Simone. O “sorvete da *Lady Bug*”, pedido por Larissa, indica que o desenho animado faz parte das vivências das meninas, uma vez que o tema parece ter sido compreendido por Simone que não questionou sobre o que se tratava e atendeu ao pedido da colega. Observamos, então, que os sentidos e significados eram compartilhados pelas garotas. Sobre as emoções, Magiolino (2011) afirma que, também para Bakhtin, o psiquismo, a consciência humana, constituem-se na e pela dimensão semiótica. Ela afirma:

[...] o que possibilita a (trans)formação, a síntese das relações sociais em funções psicológicas individuais é a significação (re)produzida pela palavra/verbum, signo por excelência, pela ‘palavra do outro’ apropriada, transformada, reelaborada que, neste processo, vai redimensionando, afetando, transformando as emoções. (MAGIOLINO, 2011, p. 45).

O posicionamento de Vigotski (2001c) comunga com a visão de Bakhtin quando afirma que afeto e cognição estão profundamente imbricados em nosso modo de nos apropriar do mundo. A escrita no subevento se apresenta como uma atividade humana, uma vez que parece fazer parte das vivências de letramentos de Larissa e Simone. Registrar as iniciais dos colegas na parede e anotar os pedidos de sorvete se mostram como necessidades que a escrita ajuda a realizar. Uma tese defendida por Vigotski (2018b) diz respeito ao fato de que a imaginação e cognição são processos inter-relacionados, que dependem um do outro, indicando caminhos para pensarmos as complexas relações entre significação, linguagens-em-uso e imaginação.

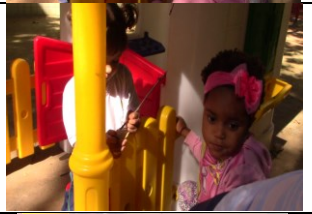
Ainda no mesmo dia 09/09/2019, a partir do minuto 00:24:21, teve início o subevento “*Aqui tem sorvete*”, no qual Lúcia e Simone brincavam dentro da casinha onde Simone continuava a vender seu sorvete. Conforme evidenciado, nas linhas 21 a 23, Lúcia estava sentada num banquinho da casinha de brinquedos. Lúcia conduziu a brincadeira indicando o que se esperava de cada uma. A menina apontou para o lado de fora da casinha e disse para Simone: “*Você fica bem aqui/ tá*” (linha 21). Simone pareceu concordar com as expectativas da colega e saiu da casinha, ficando no lugar indicado por Lúcia, que disse: “*Aqui tem sorvete*” (linha 22). Simone se abaixou próximo à Lúcia e respondeu, na linha 23, “*Eu quero/ moça*”.

Nas linhas 24 a 26, observamos o pedido ser feito, acolhido e atendido. Lúcia passou o graveto sobre a folha seca como se estivesse anotando algo enquanto perguntava: “*Você quer?*”. Simone pareceu indecisa por alguns segundos, na linha 25. Nas linhas 26 e 27 seguintes, percebemos que Lúcia rasgou um pedaço da folha, riu e entregou para Simone dizendo: “*Toma*”. Nesse momento, percebemos que não se tratava da folha em si, mas de seu significado

e sentido para aquelas meninas. De suporte de anotações dos pedidos, a folha se converte no próprio sorvete indicando que não é o objeto em si, mas seu significado que importa.

Quadro 52 - Sequências Discursivas do subevento: “*Aqui tem sorvete*” - 09/09/2019

Linhas	Tempo de Gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Vídeo frames
21	00:24:21	Lúcia e Simone estão na casinha. Lúcia aponta para o lado de fora da casinha e diz para Simone: <i>Você fica bem aqui/ tá.</i>		
22	00:24:23	Simone sai da casinha e fica no lugar indicado por Lúcia que diz: <i>Aqui tem sorvete</i>		
23	00:24:25	Simone se abaixa próxima a Lúcia e diz: <i>Eu quero/ moça.</i>		
24	00:24:27	Lúcia passa o graveto pela folha seca como se estivesse anotando algo: <i>Você quer/</i>		
25	00:24:33	Simone diz: <i>Eu vou escolhe:::r.../ vou escolher de/(inaudível)/</i>		
26	00:24:37	Lúcia rasga um pedaço da folha, ri e entrega para Simone: <i>Toma</i>		
27	00:24:28	Lúcia retira o pedaço da folha de perto de Simone, antes que ela possa pegar, e entrega o pedaço maior.		

28	00:24:41	Lúcia joga o pedaço de folha no chão e continua a “escrever” com o graveto no outro pedaço. Simone diz: <i>Eu/vou escolher/ de Mulher Maravilha</i>		
29	00:24:43	Lúcia, ainda anotando o pedido, responde: <i>Mulher Maravilha/ tem.</i>		
30	00:24:53	Lúcia estende a mão em sinal de que entrega algo para Simone dizendo: <i>Toma/ sorvete de Mulher Maravilha.</i>		

Fonte: Elaboração própria (2021).

Por fim, nas linhas 28 a 30, Simone tornou visível seu desejo pelo sorvete e a folha pareceu voltar a significar um suporte para a escrita. Sobre esse aspecto, Toassa (2011, p. 202) afirma que, desde pequenas, as crianças se apropriam dos significados dos objetos, “[...] além de sua referência nominal, de suas ações, das alheias, bem como de seus estados internos (quero dormir, tenho frio etc.) e de sua personalidade”. Lúcia jogou o pedaço de folha no chão e continuou a escrever com o graveto no outro pedaço. Simone pareceu decidir qual sabor de sorvete queria. Lúcia, ainda anotando o pedido, respondeu: “*Mulher Maravilha/ tem*” (linha 29) e estende a mão em sinal de que entregava algo para Simone dizendo: “*Toma/ sorvete/ de/ Mulher Maravilha*” (linha 30). A criança generalizou suas próprias vivências, mostrando que não é qualquer sorvete que vale, tem de ser o “sorvete/de/Mulher Maravilha”, provavelmente este personagem das histórias de super-heróis seja um dos que ela mais se identifique e atribui sentido à sua existência como menina. Para Toassa (2011), esse processo se mostra afinado com o desenvolvimento do brincar de faz-de-conta. Vigotski (2021a) já comentava o papel da brincadeira como atividade guia do desenvolvimento das crianças. Observamos aqui que brincar, ler e escrever se amalgamam nesse evento, formando uma unidade.

Para Vigotski (2021a), quando falamos em brincadeira e o seu papel para o desenvolvimento da criança, duas questões são fundamentais. A primeira diz respeito ao modo como a brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, sua gênese. A segunda aborda o papel que essa atividade desempenha, ou seja, a brincadeira é a atividade principal ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está na idade pré-escolar? Gomes, M. e Pereira

(2022), com base nos pressupostos Vigotskianos, advogam que o brincar é uma atividade-guia na qual as crianças transformam as relações sociais em funções mentais mediadas pelos signos. Os subeventos que apresentamos nos Quadros 51 a 53 nos dão indícios de que qualitativamente, há algo de novo nas significações de Lúcia, Larissa e Simone.

Nas palavras de Vigotski,

[...] a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o ‘eu’ fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral. (VIGOTSKI, 2021a, p. 233).

Portanto, para o autor, a brincadeira não é um momento predominante no desenvolvimento da criança, mas, sim, a principal atividade que guia esse desenvolvimento. Ainda segundo o autor, na brincadeira “a ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro” (VIGOTSKI, 2021a, 232).

No Quadro 53, observamos o momento que Simone e Lúcia se afastaram da casinha e foram para o outro lado do solário onde estavam os bancos de concreto. Simone e Lúcia se ajoelharam em frente aos bancos enquanto Maria se aproximou das duas e se assentou. Como podemos observar, na linha 48 da transcrição das sequências discursivas, Lúcia pegou um graveto e uma folha seca do chão e entregou para Simone e pegou uma para si também. Simone, segurando o graveto em uma das mãos com movimento de pinça e a folha apoiada no banco do solário, disse que iria desenhar. Lúcia chamou Simone de filha: “*Ô filha/filha/vem aqui (inaudível) com a/mamãe*” (linha 49). Simone respondeu nas linhas 56 e 57: “*Eu/vou fazer/uma casa*”. “*Vou fazer uma porta/*”, segurando o graveto sobre a folha seca e fazendo movimentos circulares.

As meninas permaneceram por 11 segundos em silêncio, na linha 61, até que, na linha 62 da transcrição, observamos que Lúcia pegou outra folha seca e colocou sobre o banco e riscou com o graveto. Simone segurou a folha no alto, mostrou para a colega e disse: “*Olha/que bonitinho/mamãe*” (linha 62). Lúcia sorriu e respondeu: “*Que legal/uma casa!*” (linha 63) ao que Simone confirmou: “*É sua casa!*” As meninas deram risadas juntas e, na linha 66 e 67, vemos que Lúcia passou a picar com as mãos uma das folhas em pedacinhos menores que o vento levava. Nas linhas 66 a 67, Simone disse para a colega: “*Vamos/prá casa/mamãe?*” Lúcia respondeu: “*Vamo/((enquanto se levanta e recolhe as folhas e o graveto))*”. As meninas saíram correndo para o trezinho de brinquedo que estava localizado próximo à parede externa da sala de atividade.

Quadro 53 - Sequências Discursivas do subevento: “*Escrevendo com gravetos e folhas*” – 09/09/2019

Linhas	Tempo de Gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Vídeo frames
48	00:28:39	Lúcia ajoelhada em frente ao banco com graveto e folha na mão e Simone se levantando		
49	00:28:44	Lúcia chama por Simone: <i>Ô filha/ fi::lha/ vem (cá na) sua mamãe.</i>		
50	00:28:51	Simone se ajoelha próxima a Lúcia		
51	00:28:54	Lúcia pega folhas secas no chão e coloca no banco		
52	00:28:59	Simone se senta no banco		
53	00:29:09	Lúcia pega um graveto pequeno no chão e entrega o maior para Simone		
53	00:29:17	Lúcia observa os gravetos e troca, pegando o maior e entregando o menor para Simone		
54	00:29:20	Simone observa o graveto enquanto Lúcia se abaixa para pegar outros		

55	00:29:23	Lúcia se abaixa, pega folhas secas no chão e coloca em cima do banco		
56	00:29:29	Simone passa o graveto pela folha e diz: <i>Eu vou.../desenhar.</i>		
57	00:29:32	Simone diz para Lúcia enquanto passa o graveto pela folha como se estivesse desenhando: <i>Mamãe/ eu vou fazer uma casa/ fazer uma po:rta/ fazer uma ca::sa/ fazer o.../ o telha:::do/ fazer o.../ a (inaudível).</i>		
58	00:29:49	Simone observa Lúcia “desenhar” na folha		
59	00:29:56	Simone diz para Lúcia: <i>Eu vou (desenhar) uma folha</i>		
60	00:30:01	Lúcia responde para Simone: <i>Eu vou fazer uma folha</i>		
61	00:30:04	Simone e Lúcia ficam em silêncio por 11 segundos enquanto usam os gravetos para escrever.		
62	00:30:10	Simone mostra sua folha para Lúcia com um sorriso no rosto: <i>Olha que bonitinho/ mamãe.</i>		

63	00:30:12	Lúcia sorri e diz: <i>Ah/ que lega::l/ uma casa</i>		
64	00:30:14	Simone diz novamente: <i>É a sua casa/ AH::.</i>		
65	00:30:18	Lúcia [rindo]: <i>A::I.</i>		
66	00:30:22	Simone diz para Lúcia: <i>Vamo pra casa/ mamãe.</i>		
67	00:30:24	Lúcia responde: <i>Vamo.</i> As duas meninas se levantam		

Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com Baptista, López e Júnior (2016), há algo mais que une a brincadeira e a leitura e a escrita. Para os autores, a brincadeira estava recheada de conteúdos imaginários aos quais as crianças atribuíram diferentes sentidos e significados aos personagens que elas criaram, a suas ações e aos objetos, frutos de sua atividade criadora (VIGOTSKI, 2018b). Baptista, López e Júnior (2016, p. 112) afirmam que, nessa atividade criadora,

[...] reside a maior riqueza do ato de brincar e é, por sua vez, o que torna um fenômeno de liberdade e de crescimento. Ainda para os mesmos autores, a primeira infância é percebida como uma etapa privilegiada e sensível no qual se aprende a simbolizar. Assim, ‘a leitura, como o brincar, constitui uma ferramenta essencial nesses primeiros tempos [...]’ (BAPTISTA; LÓPEZ; JÚNIOR, 2016, p. 114).

Vigotski (2021a, p. 235) afirma que “na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança

estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura”. Ou seja, a brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria Zonas de Desenvolvimento Iminentes.

A unidade de análise *Vivências/Letramentos* se torna visível quando olhamos para os eventos e subeventos que aconteceram na EMEI Tupi nos anos de 2017 a 2019. Lúcia, Larissa, seus colegas, professoras, auxiliares e pesquisadoras, com suas vivências irrepetíveis, as linguagens em uso, suas atribuições de sentidos e significados nos ajudaram a analisar os eventos e subeventos de letramentos como atividades humanas com significações que sofreram transformações ao longo dos desenvolvimentos das pessoas. Dessa forma, a unidade *Vivências/Letramentos* nos permitiu também humanizar os letramentos. Para nós, humanizar os letramentos significa compreender que a leitura e a escrita não acontecem apenas na cabeça das pessoas como resultado de aquisição mecânica do sistema alfabético de escrita ou, em contrapartida, como acontecendo de fora para dentro nos contextos sociais. O humano só pode ser compreendido como tal se considerado por inteiro ainda que em sua incompletude quando os letramentos se tornam uma necessidade para quem os vivencia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta investigação partindo dos seguintes questionamentos *como um grupo de crianças de três anos de idade se apropria dos sentidos e significados dos letramentos no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte; a leitura feita pela professora para as crianças é constituída e constitutiva das vivências de letramentos? quais vivências possibilitaram a construção de sentidos e significados para os letramentos/leitura e escrita?* Procurando responder a essas perguntas, pautamo-nos pelos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural e pela Etnografia em Educação cujos diálogos geraram o construto teórico-metodológico *afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL), que sustenta a Unidade de Análise *Vivências/Letramentos*.

Defendemos nesta tese que é preciso questionar o uso de duas palavras (alfabetização e letramento) para discutir os letramentos. Sustentamos que os letramentos são atividades humanas situadas. A escolha da palavra *Letramentos* não se limita a uma opção terminológica, mas representa colocar o humano, as pessoas, no centro das práticas. Assim, compreendemos que os letramentos podem fazer parte da constituição das subjetividades. Isso significa ir além dos usos sociais da leitura e da escrita e não fazer separação entre realidade externa e as pessoas que vivenciam os letramentos. Essa concepção implica refletir não apenas sobre as práticas sociais dos letramentos, mas, sim, em quem pratica as práticas sociais? Como humanizamos os letramentos? Quem e o que se desenvolve? A tese defende ainda colocar **as pessoas** (bebês/crianças pequenas, professoras, familiares, auxiliares e pesquisadoras) no centro das práticas e não os letramentos em si. Pensar em **humanizar os letramentos** envolve o tempo histórico, as culturas e quem são essas pessoas. Essa é a questão da atividade humana, uma atividade que é coletiva, criadora e conscientemente orientada, possível apenas no âmbito das relações sociais, que emerge na história dessas relações mediada por instrumentos e signos. Uma atividade que é criadora, diz respeito a processos ricos em vivências, que geram neoformações, pressupondo a participação ativa das pessoas no sentido de apropriações e produções de sentidos e significados. Portanto, não se trata de inserir habilidades individuais mais sofisticadas ao se aliar alfabetização e letramentos, mas de ponderar que o uso da linguagem escrita e da leitura é inseparável do seu contexto social, cultural, histórico, ideológico, político e afetivo.

Consideramos e defendemos que a escrita, a leitura, a oralidade, e outras formas de letramentos devem fazer sentido para a vida das pessoas, tornarem-se uma necessidade para

elas de comunicação e reflexão do mundo e de si mesmas, conforme pudemos observar nas vivências de Lúcia e Larissa. Assim como o sujeito não nasce humano, mas se torna humano nas relações com outros membros da espécie humana, a escrita, como atividade humana, não se constitui como processo nato, mas se constrói nas relações destes em situações concretas que envolvem seu uso. Compreendemos, assim, que, no contexto da Educação Infantil, os letramentos, assim como as brincadeiras, são atividades-guia do desenvolvimento e não devem se tornar fechadas em si mesmas, mas devem ser vistas como linguagens em uso na sociedade, nas escolas, nas famílias.

É preciso ter em mente que as práticas sociais situadas que envolvem os sistemas de signos, isto é, os letramentos são diversas e utilizam diferentes linguagens em uso para a produção de sentidos e significados. Nos eventos e subeventos de letramentos analisados nesta tese, pudemos identificar os letramentos literários, escolares, musicais e digitais. Isso justifica nossa escolha do termo no plural.

A construção do material empírico, com base em um vasto banco de dados com centenas de horas de filmagens, áudios, fotografias e notas de campo produzidas durante os anos de 2017 a 2019, tornou possível a identificação, seleção e análise de eventos e subeventos de letramentos nos quais identificamos os *telling cases* de Lúcia e Larissa. Procuramos com os eventos e subeventos apresentados nesta tese tornar visível a dinâmica da turma ao longo do tempo e dos eventos considerando o período já mencionado bem como o que contou como letramentos. Lúcia e Larissa participam de eventos de letramentos desde os primeiros dias na EMEI Tupi. Ao longo do tempo, as meninas foram, cada uma com sua subjetividade, construindo sentidos e significados para esses eventos.

Em 2017, Lúcia e Larissa construíram sentidos e significados para o artefato livro. Esses sentidos e significados foram se desenvolvendo ao longo do tempo e dos eventos. Inicialmente, o livro era um brinquedo qualquer que podia ser mordido, sacudido, jogado para o lado. Ainda no berçário, Lúcia já segurava o livro na posição vertical, passava as páginas e balbuciava com ele no colo. Quando olhamos atentamente para as formas de apropriação de Lúcia e Larissa aos eventos e subeventos de letramentos: “*Lúcia lê livros no colo do pai*”, “*Lúcia entra na rodinha*”, “*Larissa e o livro*”, “*Lúcia e o livro Os sons dos animais*” e para o evento de letramentos: “*Aprendendo a dividir espaço, objetos e conhecimentos*”, podemos pensar que os bebês não são seres passivos em sua relação com o mundo, ressignificam o tempo todo as vivências de letramentos no meio da sala de atividades. Para compreender essa irreducibilidade entre o meio e a pessoa, a unidade dialética ACCL se mostrou propícia por articular [afeto-cognição social situada-culturais-linguagens em uso]. Essas linguagens em uso

envolvem a fala, a escrita, os gestos, as expressões faciais, o corpo todo. E conforme sinaliza Gomes, M. (2020, p. 123), “pressupõe-se ainda que a emoção é a base para esse entendimento, pois não há produção de cognição, cultura e linguagens sem a presença da emoção nas vivências das pessoas”.

As vivências das meninas, em 2017, foram mediadas pela exploração do meio, pela atribuição de significados para os livros, que de objetos que se pode morder, explorar, cheirar, rasgar, foram sendo atribuídos a eles sentidos pessoais como segurar na posição vertical, apontar ilustrações com o dedo, balbuciar; anunciar o conteúdo do livro, revelando a transformação cultural dos bebês, que teve a direção do social para o individual, sendo esse processo de individuação social por natureza.

O artefato cultural livro foi explorado no interior das relações sociais dos bebês nesses eventos e subeventos, cada uma a seu modo, com suas vivências e subjetividades. Vigotski (2018) alerta que as vivências não são as mesmas para as diferentes crianças. Assim, observamos que cada uma das bebês se apropriava dos eventos de letramentos de modo muito particular, e essa relação *vivências/letramentos* tornou visível que a significação passasse pelo outro (familiares, professoras, auxiliares e pesquisadoras) como relações sociais e depois foi apropriada por Lúcia e Larissa de modo muito particular. Assim, as atribuições de sentidos e significados se entrelaçaram na relação dialética entre o individual e o coletivo por meio da unidade *vivências/letramentos*.

A construção da lógica de investigação que adotamos neste trabalho pôde ser representada pela pesquisa: “o que conta como?” Essa questão representa o que as pessoas fazem no dia a dia, nos diferentes contextos sendo modificados ao longo do tempo. O que contou como letramentos para a Turma da Coruja em 2017? A construção, descrição, interpretação e análise dos eventos e subeventos nos mostraram que diferentes eventos de letramentos foram iniciados pelas professoras, auxiliares e pesquisadoras, bem como também pelos bebês. Ações como fazer registros nos diários e agendas individuais, oferecer e ler livros com os bebês, desenhar rostos sorridentes em balões, identificar objetos pessoais como meias, mochilas e chupetas com as iniciais dos bebês, conduzir atividades de pintura, contar histórias, escrever bilhetes para os familiares entre outras foram realizadas pelos adultos na turma.

Entretanto, os bebês não recebiam essas ações passivamente, mas também participavam ativamente de atividades como manusear, morder, sacudir e segurar livros. Ouvir músicas e histórias, engatinhar e ficar em pé para alcançar livros no cantinho da leitura, experimentar texturas diferentes com livros de pano, borracha, papel etc., visitar a biblioteca onde podiam

tocar e explorar instrumentos musicais e escreverem no quadro branco com canetão apenas para citar algumas.

No ano seguinte, 2018, a análise dos eventos e subeventos nos mostrou como a unidade fala/pensamento se articula na e pela significação do que contou como livros, como letramentos. Ao dominarem a fala, houve uma revolução nas significações de Lúcia e Larissa. Nesse ano, as vivências das meninas foram recheadas de eventos de letramentos nos quais os livros, a leitura, a linguagem escrita, a contação de história, as músicas estiveram presentes para serem explorados e apreciados. O evento “*Professora Silvia convida para escrever no quadro*” do dia 04/05/2018, o subevento “*Lúcia escreve no quadro*” do mesmo dia, bem como os subeventos “*Brilha, brilha*” e “*Larissa lê molhando a ponta do dedo*” do dia 11/06/2018 foram fundamentais para nos mostrar, assim como os subeventos “*Lúcia e o livro Borba, o gato*” (21/08/2018) e “*Lê/pra/mim*” do dia 23/10/2018 o que contou como letramentos em 2018.

Esses e outros eventos e subeventos nos mostraram que a unidade de análise *Vivências/Letramentos* se tornou visível quando revelou o contraste das formas como Larissa e Lúcia se apropriam dos letramentos ao longo do tempo. Diferente de 2017, em que o artefato livro parecia não se diferenciar de qualquer outro, agora, Larissa e Lúcia atribuíram novas significações, perceberam que o livro é para ser lido individual e/ou coletivamente. Isso fica evidente no subevento “*Lúcia e o livro Borba, o gato*” (21/08/2018) quando a professora Verônica perguntou a ela: “*Tá contando uma história/tá/Lulu?*” Lúcia respondeu que “*sim*”. Esse subevento indica que contar uma história, para Lúcia, envolve o corpo, as emoções, a surpresa na voz e nos movimentos.

Podemos ver, ao longo dos eventos e dos anos de 2017 e 2018, que as significações para os letramentos nos dão elementos para compreender o humano como social, inserido na cultura, construindo cultura por meio da unidade dialética *afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL). O constructo ACCL se torna útil para evidenciar o entrelaçamento constitutivo que existe entre a pessoa, o que lhe afeta, como conhece o mundo e a si mesmo, que uso faz de diferentes linguagens, e quais significações produziram para as práticas culturais, por meio das vivências de letramentos no berçário e na sala de atividades de 1 ano.

Em 2019, as atribuições de sentidos e significados das meninas continuaram se transformando. Larissa atribuiu ao livro ou outro material impresso (o jornal) o sentido de que ele serve para ler histórias. O subevento, apresentado no Quadro 50, “*esqueva/nus/comentários/TCHAU!*” do dia 05/08/2019, no caso de Lúcia, “atuar” para a câmera e pedir para escrever nos comentários é uma prática típica de quem faz vídeos para o Youtube. Isso nos levou a pensar que assistir a esses vídeos faz parte das vivências de

letramento digital de Lúcia. Ela nomeia o que está fazendo como “atividade” e pede que quem assiste, comente sobre o que vê. As vivências de cada uma no berçário, na sala de atividades de um e dois anos, são marcadas por diferentes possibilidades de (con)vivência com os colegas, as professoras, auxiliares e com as pesquisadoras. Podemos afirmar, com base em Toassa (2011), que as vivências de letramentos de Lúcia e Larissa englobam o processo de tomada de consciência dos sentidos e significados para as vivências de letramentos como uma das formas de relação com o mundo. Consciência que é, para Vigotski, um sistema que integra o mundo e nele opera, não sendo restrito ao intrapsíquico. Sistema que é, ao mesmo tempo, afetivo e intelectual e não pode ser separado da vida em sociedade.

Contudo, aquilo que aconteceu em 2019 está intimamente relacionado com o que aconteceu em 2017 e 2018. Os eventos tiveram consequências e ligações históricas. Este “o que conta como” é construído através dos tempos e dos eventos e, além do que contou nos anos anteriores, agora, na Turma do Pirulito, teve consequências, intenções e resultados diferentes.

Ao analisar os eventos e subeventos partindo de uma perspectiva histórica, considerando o movimento daquilo que estava sendo construído no momento, percebemos que, em contraste ao que contou como letramentos, foi sendo modificado quantitativa e qualitativamente pelos bebês. Assim, os significados e sentidos dos letramentos para os bebês que tinham entre sete e 12 meses envolviam todo o corpo, o choro, o sorriso, o balbúcio ganharam significados primeiro para as educadoras, só depois para os bebês. Isso significa que desenvolvemos nossa cognição por meio dos afetos e das linguagens em uso (fala, escrita, gestos etc.) inseridas na cultura da sala do berçário. Tal compreensão nos autoriza a dizer que os bebês e as crianças bem pequenas também produzem discursos, pois seus corpos, seus gestos e movimentos nos dão indícios do que eles falam, sentem, pensam, brincam e, portanto, produzem sentidos pessoais e significados sociais para o mundo que os rodeia.

Além das práticas de letramentos já mencionadas, em 2018, as professoras, auxiliares e pesquisadoras fizeram a chamada com ajuda das crianças anotando a rotina de alimentação e sono. Assim, ações como anotar nos diários, ler os nomes das crianças nas garrafinhas e escovas de dentes, colar bilhetes nas agendas informando as crianças do seu conteúdo, convidar para escrever no quadro branco e em folhas de papel contaram como letramentos. Outras atividades também estiveram presentes, tais como a pintura com a mão e dedos em desenhos impressos e mimeografados; atividade de identificação de animais em livros paradidáticos; escrita do nome próprio e dos colegas; colorir dentro das linhas dos desenhos; colar figuras de animais em folha A4 estiveram mescladas às atividades como ouvir e contar histórias, organizar a rotina da turma e consultar datas e horários em agendas e calendários.

Em 2018, essas ações foram desenvolvidas para e com as crianças que, para além do que realizaram no ano anterior, contrastivamente, puderam manusear e folhear livros e revistas, reconhecer a si mesmas e aos colegas em fotografias, conhecer a rotina da turma em cartões organizados para tal, escrever, pintar e desenhar em folhas de papel, no chão do solário, no caderno das pesquisadoras e no quadro branco, apagar o quadro com ajuda da professora, levar livros para ler em casa com os familiares, pedir para a pesquisadora e professora ler uma história, brincar de casinha e fazer uma lista oral com ingredientes para uma sopa. Assim, percebemos que o que contou como letramentos em 2018 sofreu transformações para a turma e para Lúcia e Larissa.

Em 2019, os eventos de letramentos nos mostraram que o que contou como vivências de letramentos envolveu fazer a rodinha de leitura e conversa, identificar nos livros lidos os/as autores/as e ilustradores/as, conferir datas no calendário, ensinar e aprender a ver horas no relógio analógico, produzir convites para as festas e eventos da escola, ensinar música nova lendo a letra em folha de papel, decorar cartaz sobre a história “Menina bonita do laço de fita”. Assim, práticas letradas escolarizadas e não escolarizadas estiveram em relação.

Assim, na Turma do Pirulito, e para Lúcia e Larissa também aconteceu por parte das crianças o fazer o reconto de histórias lidas pelas professoras e pesquisadoras, escrever com giz no chão e nas paredes do solário, assistir desenhos animados no Youtube utilizando o celular da professora, localizar o escaninho com o nome próprio e dos colegas, escolher o nome da turma para aquele ano, brincar de casinha e escrever em folhas secas usando gravetos.

Percebemos que diversos letramentos estiveram presentes na turma. Letramento literário, musical, digital, escolar, acadêmico. Por essa razão, consideramos que a unidade dialética *Vivências/Letramentos* se mostrou propícia para a compreensão dos sentidos e significados dos eventos de letramentos selecionados para a presente tese. Pensamos assim, por considerar que a unidade combina as vivências (*Perejivânia*) conforme entendida nos trabalhos originais de Vigotski (2018), como um prisma de refração, *perejevânia* como uma unidade de características do meio e da pessoa e *perejevânia* como uma unidade da consciência (VERESOV; FLEER, 2016) que está em íntima relação com os letramentos como atividades humanas (GOMES, M., 2020), formando uma unidade indivisível, que pode nos ajudar a humanizar os letramentos.

Pensar nos letramentos como atividade humana nos possibilita compreender, pelas afecções dos corpos, como os bebês e crianças pequenas construíram sentidos e significados às vivências de letramentos ao longo dos anos 2017, 2018 e 2019. Considerando o que nos evidenciam os eventos e subeventos analisados, compreendemos que os letramentos não podem

ser vistos como atividades imparciais, mas carregados de afetos e ideologias. Essa afirmação tem lastro no que defende autores como Vigotski, Bakhtin e outros de que nenhuma atividade humana, nenhum ato pode deixar de ser, ao mesmo tempo, intelectual e afetivo. Portanto, nossas existências são atravessadas por motivos e necessidades em relação ao meio, ao mundo que nos rodeia. Os eventos e subeventos analisados nos mostraram que os letramentos se apresentaram como necessidades nas vidas de Lúcia e Larissa nas suas construções de sentidos e significados.

Sobre os processos de atribuição de sentidos e significados aos eventos e subeventos de letramentos por Lúcia e Larissa, defendemos que a significação é índice de nossa humanização, é a atividade mais geral e fundamental do ser humano como humano, sendo impossível nos tornarmos como tal sem a significação. Pensar os letramentos como atividades humanas, inscritas na constituição do sentido e do significado como reais, sociais e situados é fundamental para compreender o processo no qual Lúcia e Larissa vão se tornando humanas e constituindo suas subjetividades.

Barbosa (2011), ao comentar a palavra como signo externo que pode ser interno, afirma que a relação entre verbal e extraverbal, entre interior e exterior, defendida por Bakhtin (2018), e entre pensamento e fala, como defende Vigotski (2001), permite a hipótese de que o corpo tem sempre e necessariamente lugar na formação das linguagens em uso. E como nós, não temos relações diretas com a realidade, todas as nossas relações só ocorrem semioticamente mediadas, assim, “vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações” (FARACO, 2009, p. 49).

Umberto Eco (1985) nos alerta que a escrita de uma tese serve sempre para nossa vida futura, seja ela profissional, pessoal seja política. Isso diz respeito não tanto ao tema escolhido, mas pela representação que tal tema nos impõe, pelo rigor teórico-metodológico exigido e pelas questões às vezes incômodas que nos suscitam. O mesmo autor defende, então, que, para trilhar este caminho, que pode ser incerto, é preciso ter humildade científica. É com essa humildade que olhamos para o processo da construção coletiva desta tese e para nosso próprio letramento acadêmico.

Nossas escolhas como pesquisadoras são intelectual, cultural, psicológica e politicamente motivadas. Assim, temos consciência de que a ciência como atividade humana não é neutra como querem algumas correntes. Pensar os letramentos como atividades humanas que são sociais e situadas significa tomar também uma posição política e ideológica de colocar o ser humano no centro das práticas de letramentos, assumindo assim que ele é que se apropria e produz sentidos e significados para essas práticas sociais e culturais. Essa apropriação e

produção de sentidos e significados é um processo inacabado. Percebemos, assim, que nossas significações para as vivências de letramentos estão apenas começando.

Ao olhar para o caminho etnograficamente trilhado, percebemos que algumas questões se colocam para nós do ponto de vista conceitual: 1) a cisão criada nas práticas pedagógicas pelos dois termos (alfabetização e letramento). Não basta dizer que, apesar de serem dois conceitos, eles são indissociáveis; 2) essa cisão leva à individualização do fenômeno como uma questão a ser resolvida no plano individual, uma vez que se trata da aquisição de um sistema de representação e/ou código, de um sistema de escrita, por vezes divorciado de seu uso social. Mesmo quando não divorciado do uso social, essa cisão, coloca ênfase na aquisição do sistema de escrita e não na linguagem escrita como uma necessidade humana como defende Vigotski e como defendemos. Como avançar com essa discussão? Como humanizar os letramentos nas práticas escolares e não escolares? Como dialogar com as professoras sobre suas práticas pedagógicas buscando compreendê-las? Como permitir que esse diálogo questione nossas práticas como pesquisadores do campo, incluindo nossas interpretações sobre os letramentos? Como a unidade de análise *Vivências/Letramentos* pode nos ajudar a avançar nessa questão? Na Educação Infantil e Educação Fundamental? Essas questões carecem de outros estudos e pesquisas, contudo consideramos que essa unidade de análise *Vivências/Letramentos* nos ajudou a colocar em movimento o que consideramos que deva ser investigado com mais profundidade.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. H. **Culture**: how to make it work in a world of hybrids. London: Rowman & Littlefield, 2019.

AGAR, M. We have met the other and we're all nonlinear: Ethnography as a nonlinear dynamic system. **Complexity**, Local, v. 10, n. 2, p. 16-24, 2004.

AGAR, M. An ethnography by any other name...**Forum Qualitative Sozialforschung**: Forum Qualitative social research, v. 36, n. 4, set., 2006a. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177/396> Acesso em: out. 2020.

AGAR, M. Culture: can you take it anywhere? **International Journal of Qualitative Methods**, London, v. 5, n. 2, 2006b.

AGAR, M. **Language shock**: understanding the culture of conversation. New York: Perennial, 2002.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleo de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Local, v. 26, n.26, 2016, p. 222-245.

ALBUQUERQUE, A.; MARTINS, M. A. Habilidades iniciais de alfabetização em Português: pesquisa transcultural em Portugal e no Brasil. **PsicoUFS**, v. 22, n. 3, set./dez., 2017. p. 437-448. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/xCcWftCn9s8Mvgr6dM8mqNM/?lang=pt> Acesso em: 14 fev. 2022.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-21.

ALMEIDA, A. C. Ninguém chega lá, partindo de lá, mais daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização** [recurso eletrônico], v. 1, n. 10, jul./dez. 2019.

ALMEIDA, T.; SILVA, A. C. Escritas inventadas no Jardim-de-Infância: comparando dois programas de intervenção. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019. p. 1-11. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/D6rmvb79Ls4GMJdTTPWCfXF/?lang=pt> Acesso em: 16 fev. 2022.

ALVIM, I. C. P.; SANTIAGO, P. F. “Quero ver você brilhar”: as “Twinkle Variations” e a abordagem técnicomusical para iniciantes no Suzuki Piano School. In: IV Congresso de Música: Nas Nuvens. 2018, Belo Horizonte. **Anais do IV Congresso de Música**: Belo Horizonte, UFMG, 2018. Disponível em: <http://musica.ufmg.br/nasnuvens/wp-content/uploads/2020/11/2018-30-Quero-ver-voce-brilhar.pdf> Acesso em: 12 abril 2022.

AMORIM, A. N. G. F. *et al.* Habilidades iniciais de leitura e escrita na Educação Infantil: amostra de desempenho no Nordeste do Brasil para obtenção de referenciais específicos por região. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 5, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/gSnh5mWNrW3bXBt7K5kHXvd/?lang=en> Acesso em: 11 fev. 2022.

AMORIM, K. S. Processos de significação no primeiro ano de vida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 45-53, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17551> Acesso em: 24 nov. 2022.

AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012.

ANDRADE, M.; CASTRO, G. G. S. A criança conectada: os youtubers mirins e a promoção de modos de ser criança nas lógicas do consumo. **Intexto**, Porto Alegre, n. 52, p. 1-17, 2021.

ARAÚJO, D. A. **Vivência e instrução escolar**: apropriação de conceitos matemáticos na EJA. 2017. 287 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ARAUJO, L. C. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 24, mai./ago. 2017.

ARAUJO, L. C. Brincar com a linguagem: Educação Infantil “rima” com alfabetização? **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Salvador, v. 11, n. esp., p. 2325-2343. 2016.

ASQUINO, A. B. **Educação Infantil**: práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento. 2019. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2019.

BAKER, W.; GREEN, J.; SKUKAUSKAITE, A. Video-enabled ethnographic research: a microethnographic perspective. In: WALFORD, G. **How to do educational ethnography**. London: Tufnell Press, 2008, p. 2-40.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAPTISTA, M. C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 16 (Edição Especial), p. 15-31, 2022.

BAPTISTA, M. C.; LÓPEZ, M. E.; JÚNIOR, J. S. A. Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: Espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. **Educação em Foco**, v. 19, n. 29, set./dez. 2016, p. 107-123. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1881> Acesso em: 15 jan. 2022.

BAPTISTA, M. C. *et al.* A produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. In: CARVALHO, L. D.; NEVES, V. F. A. (orgs.). **Infâncias, crianças e educação**: discussões contemporâneas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018, p. 217-234.

BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A.; GALVÃO, C. L. A formação de leitores de literatura na Educação Infantil: contribuições de uma pesquisa colaborativa. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 47, jan./jul., 2018. p. 113-134. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21334> Acesso em: 16 fev. 2022.

BARBOSA, M. C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, M. V. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Emoção, Memória e Imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 11-37.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated Literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2005, p. 7-20.

BELMIRO, C. A.; BAPTISTA, M. C.; GALVÃO, C. S. L. O texto ficcional e a experiência literária dos bebês. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 3, maio/ago. 2017. p. 43-63. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5275> Acesso em: 14 fev. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1200509> Acesso em: 09 maio 2021.

BELUZO, A. F.; FARAGO, A. C. O trabalho com o nome próprio na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: ensino e sociedade**, Bebedouro, v. 3, n. 1, p. 100-118, 2016.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JÁ - Associação Acadêmica da Universidade da Madeira**, nº 65, ano VII, 2012. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf> Acesso em: 18 abril 2020.

BERBEL, L. M. **O trabalho docente na primeira etapa da Educação Infantil: as interações com o mundo letrado**. 2017. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

BLOOME, D. Classroom Ethnography. In: GRENFELL, M. *et al.* **Language, Ethnography and Education: Bridging new literacy studies and Bourdieu**. New York: Routledge, 2012, p. 7-21.

BLOOME, D. *et al.* **Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2005.

BLOOME, D.; BROWN, A. “All that jazz”: Classroom Reading as intertextual practice. In: GRENFELL, M. *et al.* **Language, Ethnography and Education: Bridging new literacy studies and Bourdieu**. New York: Routledge, 2012, p. 132-144.

BLOOME, D.; KALMAN, J.; SEYMOUR, M. Fashioning literacy as social. *In*: BLOOME, D. et al. **Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural contexts**. New York: Routledge, 2019, p. 15-27.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. O processo de aquisição da escrita pela criança: dialogando com Alexander Romanovich Luria. *In*: **EDUCERE: Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21008_9578.pdf Acesso em: 12 jul. 2020.

BRAGA, E. S.; SMOLKA, A. L. B. Memória e sentido na narrativa de crianças: inspirações vigotskianas para a pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p. 185-197, maio-ago., 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRÁSILIA. **Leitura e escrita na educação infantil**: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRITO, A. C. As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos. *In*: REUNIÃO ANNUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **ANPEd**. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.205187984.1449264577.1590670316-2004570570.1584972648 Acesso em: 28 abril 2020.

BROWN, S. Becoming Literate: looking across Curricular Structures at Situated Identities. **Early Childhood Education**, Pennsylvania, 39, p. 257-265, 2011.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n. 10, jun./dez. 2019, p. 44-51.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 100-117.

CAMPANA, C. **Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever?** Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e da escrita. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAMPOS, M. L. A. **Linguagem documentária: teorias que fundamentam sua elaboração**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2001.

CASARIN, I. A. B. **O jornal impresso como mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na Educação Infantil**. 2018. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Centro de ciências humanas e sociais aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

CASTANHEIRA, M. L. Indexical signs within local and global contexts: case studies of changes in literacy practices across generations of working class families in Brazil. *In*: KALMAN, J.; STREET, B. **Literacy and numeracy in Latin America: local perspectives and beyond**. New York: Routledge, 2013, p. 93-109.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2010.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, 2007, p. 7-38.

CASTANHEIRA, M. L. *et al.* Interactional Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and Education**, Arizona, v. 11, 2001.

CASTANHEIRA, M. L.; NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de Educação Infantil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 91-107, jan./abr. 2013.

CASTRO, J. S. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da Educação Infantil. *In*: REUNIÃO ANNUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO. **ANPED: Sistema nacional de educação e participação popular**. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3001_texto.pdf Acesso em: 28 abril 2020.

CATÃO, V. M. C. Criança: sujeito de história e cultura: princípios metodológicos da pesquisa com crianças. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v. 5, n. 9, jan./abril, 2012.

CENTENO, E. R. **Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros**. 2020. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. A.; SILVA, H. H. M. A evolução do Ensino de Pós-Graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 163-182, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf> Acesso em: 19 abril 2020.

CIRÍACO, K. T. *et al.* Estratégias de leitura recorridas por professoras iniciantes na Educação Infantil. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 26, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao> Acesso em: 15 fev. 2022.

COLE, M.; GAJDAMASCHKO, N. Vygotsky and Culture. *In*: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. W. **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 190-213.

COOK-GUMPERZ, J. The social construction of literacy. *In*: COOK-GUMPERZ, J. (ed.). **The social construction of literacy**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

CORSINO, P. Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro: das práticas à sala de aula. *In*: REUNIÃO ANNUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **ANPEd**. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.205187984.1449264577.1590670316-2004570570.1584972648 Acesso em: 28 abril 2020.

CORTEZZI, L. P. **As vivências do currículo do berçário**: as possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

COSTA, D. M. V. O trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil. *In*: REUNIÃO ANNUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu, MG. **ANPEd**: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? GT – Alfabetização, leitura e escrita, 10: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5481--Int.pdf> Acesso em: 28 abril 2020.

COSTA, M. T. M. S.; SILVA, D. N. H. O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 55-62, jan./mar. 2012.

COUTINHO, A. M. S. O corpo e a ação social de bebês na creche. **Poiésis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 221-233, jul./dez. 2011.

CRESS, S. W.; HOLM, D. T. Demystifying the Common Core in Kindergarten Writing. **Journal of Education and Learning**, v. 6, n. 4, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145373.pdf> Acesso em: 02 jul. 2020.

CRUZ, M. N. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 83-104.

CRUZ, S. H. V.; SCHRAMM, S. M. O. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Editora Alínea, 2013.

DIAS, P. N. **O desenvolvimento cultural do bebê**: o uso do livro como objeto mediador. 2019. 66f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento humano e Saúde). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DOMINICI, I. C. **Valéria e Henrique**: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DOMINICI, I. C. **A Educação Infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos**. 2014. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

DOMINICI, I. C.; GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A. “Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, set./dez. 2018. p. 15-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8z3cfHmdHQCcF7L4k7HzCGk/?lang=pt> Acesso em: 14 fev. 2022.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1985.

EMERSON, R.; FRETZ, R.; SHAW, L. **Writing ethnographic fieldnotes**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

ERICKSON, F. O que faz a etnografia da escola “etnográfica”? In: MATTOS, C. L. G. (Org.). **Etnografia na Educação**: Textos de Frederick Erickson. 2004, p. 225- 268.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 2115-236.

ESPINOSA, B. **Pensamento metafísico – Tratados de correção do intelecto**; Ética. Seleção de textos Marilena Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

EUN, B. Two diverging paths toward a common destination: the dialogismo of Vygotsky and Bakhtin. **Culture and Psychology**. Durham, v. 0, n. 0, p. 1-19, 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, G. P. C. **Eventos de letramento na Educação Infantil na rede municipal de Goiânia**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Unidade acadêmica especial de educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FLEER, M.; REY, F. G.; VERESOV, N. Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. In: FLEER, M.; REY, F. G.; VERESOV, N. (ed.). **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity**: Advancing Vygotsky’s Legacy. Singapore: Springer, 2017, p. 1-25.

FONTES, F. F. *et al.* Psicologia Histórico-Cultural, *Perezhivanie* e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e. 0184797, 2019.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **O poder Psiquiátrico**: Curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, D. I. A. A. **Letramento na Educação Infantil**: concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza. 2018. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GEE, J. P.; GREEN, J. L. Discourse Analysis, Learning and social practice: a methodological study. **Review of Research in Education**. Published by: American Educational Research Association, v. 23, p. 119-169, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GJEMS, L. Teachers talking to young children: Invitations to negotiate meaning in everyday conversations. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 18, n. 2, p. 139-148, 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ892112>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GOÊS, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n.º 50, abril 2000.

GOÊS, M. C. R. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu, MG. **ANPEd**: Educação não é privilégio. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0713t.PDF> Acesso em: 28 abril 2020.

GOÊS, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.

GOMES, M. C.; DIAS, M. T. M.; GREGÓRIO, M. K. S. V. Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência. In: REUNIÃO ANUAL DA APNED, 34, 2011, Natal, RN. **ANPEd**: Educação e Justiça Social. GT - Psicologia da Educação, 20: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT20/GT20-22%20int.pdf> Acesso em: 14 dez. 2020.

GOMES, M. F. C. **Memorial**: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da Teoria histórico-cultural e da Etnografia em Educação. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

GOMES, M. F. C.; ARAÚJO, D. A. Pós-Graduação em Educação: a dialética da teoria e método. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 441-463, maio/ago. 2019.

GOMES, M. F. C.; DIAS, M. T. M.; SILVA, L. P. O registro da rotina no dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2018, p. 59-74.

GOMES, M. F. C.; DIAS, M. T. M.; VARGAS, P. G. **Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A. Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-15, 2021.

GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A.; DOMINICI, I. C. A Teoria histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. **Fractal: Revista de Psicologia**, *online*, v. 27, n. 1, p. 44-49, jan./abril 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2oqU88Z>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A.; SILVA, L. P. Cognição como atividade humana em vivências de estudantes de pedagogia. **Revista Diálogo em Educação**. Anicus, v. 21, n. 71, p. 1967-1988, out./dez. 2021.

GOMES, M. F. C.; PEREIRA, M. R. **Psicologia Educacional: sujeitos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2022.

GOMES, S. S. **Práticas de leitura e capacidades de linguagem na escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GOODMAN, Y. M.; GOODMAN, K. S. Vygotsky em uma perspectiva da “linguagem integral”. In: MOLL, L. C. (ed.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 219-244.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, n. 2, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2mVRLKK>. Acesso em: 28 abril 2019.

GOULART, C. M. A. Educação Infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011.

GOULART, C. M. A. Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 39-85.

GOULART, C. M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 450-560, set./dez. 2006.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 5-21, set./dez. 2001.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 107-116.

GOUVÊA, M. C. S. Desenvolvimento cultural da criança. *In*: BRASÍLIA. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 80-102.

GREEN, J.; CASTANHEIRA, M. L.; YEAGER, B. Researching the opportunities for learning for students with Learning Difficulties in Classrooms: An Ethnographic perspective. *In*: WYATT-SMITH, C.; ELKINS, J.; GUNN, S. **Multiple perspectives on Difficulties in learning Literacy and Numeracy**. Queensland, Australia: Springer, 2011, p. 47-72.

GREEN, J. *et al.* What is an Ethnographic Archive an Archive of? A telling case of challenges in exploring developing interdisciplinary programs in higher education. **Acta Paedagogica Vilnensia**, Vilnius, v. 39, 2017, p. 112-131.

GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLIC, A. A Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GREEN, J.; FRANQUIZ, M.; DIXON, C. The myth of the objective transcript: transcribing as a situated act. **TESOL Quarterly**, Spring, v. 31, n. 1, p. 172-176, 1997.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 149-181.

HARTMANN, L. Como fazer pesquisa com crianças em tempos de pandemia? Perguntemos a elas. **Revista Nupeart**, v. 24, p. 29-52, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/23580925242020029> Acesso em: 11 jan. 2021.

HEATH, S. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1983.

KATZ, L. *et al.* Making Visible Acts of Caring Among Infants and Toddlers. **Pedagogies: An International Journal**, v. 16, n.3, p. 225-240, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F1554480X.2020.1763800> Acesso em: 06 abril 2022.

KELLY, G. J.; LICONA, P. Epistemic practices and science education. *In*: MATTHEWS, M. R. (Ed.). **History, philosophy and science teaching: philosophy, history and education**. 2018, p. 1-27.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul., 2002.

KRESS, G.; ROWSELL, J. Literacy as a social practice: new realities and new models. *In*: BLOOME, D. *et al.* **Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural contexts**. New York: Routledge, 2019, p. 31-55.

LAIDLAW, L.; SO-HAR WONG, S. Literacy and Complexity: On Using Technology within Emergent Learning Structures with Young Learners. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**. Wollongong, v. 13, n. 1, p. 30-42, 2016.

LEITE, A. C. C. G. **Interfaces entre desenho e letramento na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

LEITE, J. E. R. **Sociolinguística Interacional e a variabilidade cultural da sala de aula**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

LEMKE, J. Thinking about feeling: affect across literacies and lives. In: ERSTAD, O.; SEFON-GREEN, J. **Identity, Community, and learning lives in the digital age**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p. 55-68.

LEUNG, C. B. *et al.* Classroom Storybook Reading as a Dialogic Speech Event. **Literacy Practice and Research**, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED599640.pdf> Acesso em: 01 jul. 2020.

LIMA, P. M.; NAZÁRIO, R. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 491-509, jul./dez. 2014.

LIRA, A. C. M.; GEHRKE, M. Atos de ler e brincar na universidade: uma experiência de formação de crianças, professores e acadêmicos. **RIAFE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, abril/jun. 2019. p. 620-633. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11682> Acesso em: 17 fev. 2022.

LOPES, J. J. M.; PEREIRA, L. M. Teatro com bebês: narrando vivências na Educação Infantil. **Eccos: revista científica**, n. 50, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14014> Acesso em: 17 fev. 2022.

LORENZET, F. L. **Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil**. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

MAGIOLINO, L. L. S. As emoções humanas nas experiências vividas: transformação e significação nas relações (est)éticas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 36-55.

MAHN, H. **Vygotsky's "Speaking/thinking system of meaning": an essential but overlooked concept**. University of New Mexico, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/547620/Vygotsky_s_Speaking_Thinking_System_of_Meaning_An_Essential_but_Overlooked_Concept. Acesso em: 14 jul. 2020.

MAHN, H. Vygotsky's methodological approach: a blueprint for the future of Psychology. *In*: TOOMELA, A.; VALSINER, J. (ed.). **Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?** Charlotte: Information Age Publishing, 2010, p. 297-323.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIANI, B. Nome próprio e constituição do sujeito. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 131-141, jan./jun., 2014.

MARQUES, P. N. O jogo dos sentidos: estruturas duplas da arte e a categoria do sentido em Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p. 165-175, maio-ago., 2020.

MATTOS, M. N. S. S. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO. **ANPED**: Sistema nacional de educação e participação popular. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2887_texto.pdf. Acesso em: 28 abril 2020.

McLANE, J. B. A escrita como um processo social. *In*: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 297-312.

McNAMEE, G. D. Aprendendo a ler e a escrever na área central da cidade: um estudo longitudinal de mudança na comunidade. *In*: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 279-296,

MEDEIROS, N. A. Os jogos de linguagem no discurso: implicações na constituição do letramento oral. **Revista Brasileira de Linguística**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 747-762, 2012.

MENDES, T.; VELOSA, M. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2, maio/agosto, 2016. p. 115-132. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/D9zYsm8ytkb4QJbgdZhJvFC/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MICARELLO, H.; BAPTISTA, M. C. Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em revista**, v. 34, n. 72, nov./dez. 2018. p. 169-186. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MICHAELS, S. Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. *In*: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 109-137.

MILLER, D. Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social. **Blog do Sociofilo**, 2020. [publicado em 23 de maio de 2020]. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2020/05/23/notas-sobre-a-pandemia-como-conduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-por-daniel-miller> Acesso em: 11 jan. 2021.

MITCHELL, J. C. Case studies. In: ELLEN, R. F. **Ethnographic research: a guide to general conduct**. Orlando: Academic Press, 1984, p. 135-176.

MOK, N. On the concept of Perezhivanie: a quest for a critical review. In: FLEER, M.; REY, F. G.; VERESOV, N. (ed.). **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy**. Singapore: Springer, 2017, p. 18-44.

MOLL, L. C. Introdução. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 3-27.

MOLL, L. C.; GREENBERG, J. B. A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 313-340.

MONTEIRO, A. T. M. **Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos**. 2013. 171f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, n. p. 2020.

MOREIRA, M. F.; RIBEIRO, I. Experiências de contacto dos bebés com a Linguagem Escrita. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 1, jan./mar. 2015. p. 5-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/BKmgNXTtyTCMhLNr3Mw4mMj/?lang=pt> Acesso em: 17 fev. 2022.

NEVES, V. F. A *et al.* Dancing with the pacifiers: Infant's perizhivanya in a Brazilian early Childhood education center. **Early Child Development and Care**. v. 188, 2018.

NEVES, V. F. A. A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal, RN. **ANPED: Educação e Justiça Social**. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-922%20int.pdf> Acesso em: 28 abril 2020.

NEVES, V. F. A. Análise e perspectivas sobre a tomada de decisões ao longo de uma pesquisa de abordagem etnográfica com crianças. In: MENDES, J. A. C.; SILVEIRA, R. (Orgs.) **Vivências e experiências na pesquisa: desafios e possibilidades**. Montes Claros: Unimontes, 2015, p. 85-115.

NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVÊA, M. C. S. O letramento e o brincar em processos de socialização na Educação Infantil: brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 60, p. jan./mar. 2015.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NEVES, V.; MÜLLER, F. Ética no encontro com bebês e seus/as cuidadores/as. *In*: Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd (Org.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. v. 2, Rio de Janeiro: ANPEd, 2021, p. 94-101.

NEVES, V.F.A.; GOMES, M.F.C.; DOMINICI, I. C. Literacy in the Making: Integrating Infant's Emotions, Embodiment, and Cognition in a Brazilian Early Childhood Education Center. *In*: KATZ, L.; WILSON, M. (eds) **Understanding the worlds of young children**. Charlotte, NC: IAP - Information Age Publishing, INC, 2021. p. 13-35.

OCHS, E. Transcription as theory. *In*: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. (eds.). **Developmental pragmatics**. New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 16, n. 22, dez. 2013, p. 163-183.

OLIVEIRA, L. S. **Um locus de constituição do humano**: vivências e afecções de bebês e educadoras na creche. 2016. 278f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, V. S. **O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte**. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PAPEN, U. **Adult literacy as social practice**: more than skills. London: Routledge, 2005.

PENAFIEL, K. J. Q.; MOTA, A. R.; FRASSON, S. P. O. T. Educação medicalizada: a insensibilidade da escola diante do corpo ativo. *In*: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: existirmos, a que será que se destina? 2018, Salvador. **Anais do V Seminário Internacional A Educação Medicalizada**: Salvador: UFBA, 2018. v. 1. p. 715-726. Disponível em: <http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/324>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PERES, S. G.; NAVES, R. M. BORGES, F. T. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2018.

PERRY, K. H. What is Literacy? A critical overview of sociocultural perspectives. **Journal of language and literacy education**, v. 8, n. 1, 2012.

PINO, A. S. A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para a educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultura da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. S. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 2, p. 31-40, 1995.

PIRES, V. L. Dialogismo e a alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 16, n. 32, p. 35-48, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782/18403> Acesso em: 04 mar./2021.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília. 2010.

PUTNEY, L. A., *et al.* Consequential Progressions: Exploring Collective-Individual Development in a Bilingual Classroom. *In*: SMAGORINSKY & LEE (eds.). **Constructing meaning through collaborative inquiry**: Vygotskian Perspectives on literacy research. Cambridge University Press, 1998, p. 3-90.

QUIXADÁ, L. M.; LINS, S. G. D. S.; TAVARES, A. C. P. O lúdico como atividade discursiva e como uma via para a formação do leitor: teoria e relato de pesquisa em uma escola pública em Fortaleza-CE. **Educação e Formação**, v. 3, n. 7, jan./abril 2018. p. 182-199. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/178> Acesso em: 17 jun. 2022.

RANZANI, A. **Atividades de letramento na Educação Infantil**: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita. 2018. 255f. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

REIS, D. B. **O processo de construção da imitação de uma bebê ao longo de seu primeiro ano na Educação Infantil**. 2021. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

REZENDE, M. S. ATHAYDE; M. R. C.; CHRISTO, C. S. O conceito de atividade como unidade de análise na Psicologia? Um possível diálogo entre Vigotski e Politzer. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 61-80, 2013.

RIBEIRO, F. A. F. **“A alegria da conquista”**: análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil. F. 2021. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

RIQUELME, E.; MUNITA, F. La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. **Estudios Pedagógicos**, v. 37, n. 1. 2011. p. 269-277. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=39935> Acesso em: 14 fev. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROWE, D. W. Pointing with a pen: the role of gesture in Early Childhood writing. **Reading Research Quarterly**, 2018.

SALUTTO, N. “Pode deixar rasgar?”: Relações e subjetividade no cotidiano com bebês e livros na creche. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 24, n., p. 2020.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (SBCDG). Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. *In*: MARSHALL, H. (Ed.). **Refining student learning: roots of educational change**. Norwood: N. J.: Ablex, 1992, p. 75-126.

SANTANA, F. A.; BRANDÃO, A. C. P. Como crianças pequenas leem livros de imagem? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 165-188, jan./abril 2016.

SARGIAN, R. A.; MALUF, M. R. Linguagem, cognição e Educação Infantil: contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, set./dez. 2018. p. 477-484. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/RC9yqjQXGG9qVGzJScqYnvN/?lang=pt> Acesso em: 17 fev. 2022.

SCALZITTI, C. M. K. **Linguagem e infância**: relações com o letramento. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

SILVA, C. F. A literatura na Educação Infantil: o encontro da criança com o texto. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu, MG. **ANPEd**: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? GT – Alfabetização, leitura e escrita, 10: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5823--Int.pdf> Acesso em: 28 abril 2020.

SILVA, E. B. T. **Atos de criação**: as origens culturais da brincadeira dos bebês. 2021. 345 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, K. A. A. M. Letramento literário e práticas estratégicas de leitura na primeira infância. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 26, n. 3, set./dez. 2015. p. 207-225. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3705> Acesso em: 17 fev. 2022.

SILVA, M. M. O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na Escola? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luiza, MA. **ANPEd**: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. GT – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_291.pdf Acesso em: 21 fev. 2021.

SILVA, V. T. **As vivências dos bebês no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**: processos interacionais e a construção de sentidos em suas aproximações. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVEIRA, L. F. B. A produção social da linguagem: uma leitura do texto de Mikhail Bakhtin (V. N. Volóchinov), Marxismo e Filosofia da Linguagem. **Transformação**, São Paulo, v. 4, n. 14, p. 15-39, 1981.

SISTO, C. O misterioso momento: a história do ponto de vista de quem ouve (e também vê!). *In*: GIRARDELLO, G. (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC/SC, 2008. p. 82-95.

SMOLKA, A. L. Apresentação: a atividade criadora do homem: a trama e o drama. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (eds). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-50.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 26-40, abril 2000.

SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 42, ano XIII, p. 328-335, 1992.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Linguagem e escolar**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. *et al.* (Org.). **Letramentos no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, E. V. R. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil**: um estudo de caso em uma Instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa. 2016. 165f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOUZA, B. S. A. **As práticas de leitura e escrita**: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. 2011. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, L. S. L. **A leitura e a escrita na primeira etapa da Educação Infantil: os discursos e as práticas pedagógicas**. 2014. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

SOUZA, M. P. R. (Org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, R. J.; MOTOYAMA, J. F. M. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. **Brazilian Journal of information Studies: Research Trends**, v. 10, n. 3, 2016. p. 25-31. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/5857> Acesso em: 15 fev. 2022.

SOUZA, S. J. Infância e linguagem. In: BRASÍLIA. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016, p.13-38.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13. Ed. Campinas: Papirus, 2012.

SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p.75-99.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed., 1980.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na Etnografia e na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, 2003.

STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de letramento. In: GLOSSÁRIO, CEALE. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento> Acesso em: 04 ago. 2020, sem página.

TELES, T. R. Uma breve leitura da Filosofia da Linguagem Bakhtiniana. In: SOUZA, N. B.; SIANI, A. C. (orgs.). **Os estudos bakhtinianos em perspectiva: aprofundando questões (ainda) em aberto**. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2019, p. 108-130.

TOASSA, G. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p. 176-184, maio-ago., 2020.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, G; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 757-779, 2010.

TOMIO; SCHROEDER, E.; ADRIANO, G. A. C. A análise microgenética como método nas pesquisas em Educação na abordagem Histórico-Cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 28-48, set./dez. 2017.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching Young children's development. **Mind, Culture, and Activity**, v. 23, n. 4, p. 325-335, 2016.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. p. 209-240.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da fala escrita. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b. p. 103-142.

VIGOTSKI, L. S. O coletivo como fator de desenvolvimento da criança anômala. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021c. p. 197-236.

VIGOTSKI, L. S. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021d. p. 241-268.

VIGOTSKI, L. S. **7 Aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da Pedologia. [Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes]. Rio de Janeiro: E-papers, 1932/2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaios psicológicos, livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, ano XXI, nº 71, julho de 2000b.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y Palabra. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas, Tomo Tomo II**, Visor-Aprendizaje, 1993, p. 287-348.

VILLAÇA, A. A.; GOMES, M. F. C. Instrução/atividade criadora: contrastes entre práticas de leitura. **Linha Mestra**, n. 45, set./dez. 2021, p. 226-276.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2018.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006. p. 250-261.

VYGOTSKI, L. S. Conferencia 4: las emociones y su desarrollo en la edad infantil. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001b. p. 402-420.

VYGOTSKI, L. S. Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001c.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y Lenguaje. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001d, p. 170-347.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas, Tomo III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1983/1995a, p. 184-205.

VYGOTSKI, L. S. Problema del desarrollo de la psique. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas, Tomo III**. Madrid, España: Visor, 1983/1995b.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WAJSKOP, G. Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1355-1374, out./dez. 2017.

YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R. “Lost in translation”: talking about sense, meaning, and consciousness. *In*: YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R. **Revisionist Revolution in Vygotsky studies**. New York: Routledge, 2016, p. 233-242.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 12, n. 2, p. 25-33, 2007.

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE⁹³



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SMED/EXTER/0883-2016.

Belo Horizonte, 28 de setembro de 2016.

Senhora Vice-Diretora,

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI), solicitou a esta Secretaria Municipal de Educação autorização para realizar a pesquisa "Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase I)".

A Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves – coordenadora da pesquisa – e a Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes - vice-coordenadora da pesquisa - estiveram na Gerência de Coordenação da Educação Infantil para apresentar a proposta da pesquisa, que tem por objetivo "acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil, por meio de uma abordagem etnográfica".

Após análise do Projeto de Pesquisa e diálogo com o pesquisador, o estudo foi autorizado pelo Gabinete da Secretaria Municipal de Educação.

Ressaltamos, entretanto, a necessidade de o responsável pela pesquisa fazer contatos prévios com a UMEI; apresentar a proposta de metodologia e as necessidades da pesquisa; verificar os profissionais, alunos e responsáveis que se mostrem interessados e disponíveis para colaborar com a pesquisa; respeitar aqueles que optarem por não participar e respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a UMEI, os profissionais, os alunos e os responsáveis.

Solicitamos à Vice-Direção que receba as pesquisadoras; apresente-as, junto à proposta, aos profissionais; oriente-as, acompanhe-as e viabilize-lhes o acesso autorizado.

Agradecemos a V. Sa., desde já, a atenção e os encaminhamentos.

Atenciosamente,


 Sueli Maria Baliza Dias
 Secretária Municipal de Educação – SMED

Raquel Perreira Reis Carvalho
 BM 105.890-5
 Chefe de Gabinete
 Secretaria Municipal da Educação

C.c.:

Sra. Vanessa Ferraz Almeida Neves – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)

Rua Carangola, 288/7º andar - Bairro Santo Antônio - 30330-240
 Belo Horizonte/MG - 3277 8606 - smed@pbh.gov.br

/smg

⁹³ O documento original foi alterado para preservar a identidade da EMEI.

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

Projeto: CAAE - 62621316.9.0000.5149

**Interessado(a): Prof. Vanessa Ferraz Almeida Neves
Depto. Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação- UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 17 de fevereiro de 2017, o projeto de pesquisa intitulado **“Infância e escolarização em bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase I)”**, bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

**Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

AUTORIZAÇÃO

Senhor(a) Bibliotecário(a):

Eu Kelly Jessie Queiroz Penafiel,
Residente à Rua/Av. ROTARY CLUB,
nº 4181, Aptº _____, Bairro JARDIM UNIVERSITÁRIO, Cidade VILHENA,
UF RO, CEP 76981-335, Tel.: (69) 99359-1610, tendo concluído
o Curso de Doutorado em Educação desta Universidade, em 17 / 02 / 2023,
autorizo a Biblioteca desta Faculdade a disponibilizar a minha Tese para
empréstimos e comutação bibliográfica.

Belo Horizonte, 07 de MARÇO de 2023.

Assinatura do autor(a): Kelly Jessie Q. Penafiel

Faculdade de Educação da UFMG

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação - Av.: Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405
Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901 - Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5309 - Fax: (31) 3499-5488 - E-mail: colpgsec@fae.ufmg.br

13/03/2023, 16:58

SEI/UFMG - 2142497 - Declaração



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL

DECLARAÇÃO DE ENTREGA DA VERSÃO FINAL DE TRABALHOS ACADÊMICOS AO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFMG

Declaramos, para fins de comprovação junto ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFMG, que o trabalho abaixo identificado foi entregue ao setor Repositório Institucional. Salientamos que esta declaração é apenas parte do processo de obtenção de diploma e que os demais trâmites são realizados pela secretaria de pós-graduação.

Aluno(a): Kelly Jessie Queiroz Penafiel
Título do trabalho: LETRAMENTOS COMO ATIVIDADES HUMANAS: uma i
Programa/Curso: PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
Nível: () Especialização () Mestrado (x) Doutorado
Data da Defesa: 17 de fevereiro de 2023
Orientador (a): Maria de Fátima Cardoso Gomes
Coorientador (a):

Belo Horizonte, 13 de março de 2023

Fernanda Lusmara de Menezes
Repositório Institucional da UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Lusmara de Menezes**, Assistente em Administração, em 13/03/2023, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2142497** e o código CRC **EF772A49**.

Referência: Processo nº 23072.211344/2023-07

SEI nº 2142497