

Indissociabilidade entre emoções e letramentos na sala de aula de bebês e crianças¹

Maíra Tomayno de Melo Dias²

ORCID: 0000-0003-1861-1910

Maria de Fátima Cardoso Gomes³

ORCID: 0000-0002-6881-3193

Kelly Jessie Queiroz Penafiel⁴

ORCID: 0000-0003-0968-670X

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, as relações entre emoções e letramentos construídas em duas salas de aula, uma de bebês e outra de crianças pertencentes a duas pesquisas etnográficas e longitudinais realizadas em dois períodos diferentes por integrantes do mesmo grupo de pesquisa. A primeira foi realizada entre 2006 e 2008 e a segunda entre 2017 e março de 2020. As descrições e análises permitiram-nos fazer contrastes entre os padrões culturais das duas salas quando os eventos da roda de história aconteciam em ambas. Percebemos que as atividades de letramentos são atividades humanas e envolvem os sujeitos em todas as suas dimensões, e concluímos que a condição para a formação das funções psíquicas superiores em bebês e crianças que têm suporte da indivisibilidade da unidade dialética [emoções-letramentos] precisa considerar as vivências culturais e sociais das crianças, bem como suas ações e interações com colegas e professoras, ou seja, é na dialética entre o coletivo e o individual que os sentidos dos eventos de letramentos, assim como, as subjetividades são constituídos.

Palavras-chave

Emoções-letramentos – Bebês – Crianças.

1- Os dados estão disponíveis no Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais por meio dos links: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/58403/1/Tese_Kelly%20Penafiel_finalizada_vers%C3%A3o%20reposit%C3%B3rio.pdf
https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQRFP/1/tese_ma_ra_revisada.02.07.2015.pdf

2- Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Contato: mairatomayno@gmail.com

3- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Contato: mafa@ufmg.br

4- Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, Rondônia, Brasil. Contato: kellyjessierm@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450269229por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



*Inseparability between infants' and children's emotions and literacies in the classroom**

Abstract

This study aims to analyze, based on historical-cultural theory and ethnography in education, the relations between emotions and literacies constructed in two classrooms (one for babies and another for children) in two ethnographic and longitudinal studies in two different periods by members of the same research group. The first research was carried out from 2006 to 2008 and the other, from 2017 to March 2020. Descriptions and analyses contrasted the cultural patterns of the two classrooms during their story telling events. We found that literacy activities are human activities that involve subjects in all their dimensions and that the condition for building higher psychic functions in infants and children who are supported by the indivisibility of the dialectical unit [emotions-literacies] must consider children's cultural and social experiences and actions and interactions with colleagues and teachers, i.e., the dialectic between the collective and the individual constitute the meanings of literacy events and subjectivities.

Keywords

Emotions-literacies – Infants – Children.

Introdução

Nas últimas décadas, a leitura e a escrita têm se tornado objeto de interesse de um conjunto de diferentes campos de conhecimento. Esse interesse deve-se, principalmente, à emergência de novas tecnologias de comunicação, que desfazem a naturalidade desses processos e tornam ainda mais complexos seus usos e funções na sociedade moderna (Dias; Gomes, 2015).

Desse modo, o domínio das práticas sociais letradas se configura como condição necessária à conquista da cidadania e ao acesso ao conhecimento. O mundo moderno, desde o final do século XX, impõe novas exigências, as quais contribuem para a diversificação dos modos de ler, dos objetos de leitura, dos usos e das práticas sociais, dos diferentes mediadores semióticos. É nesse contexto de grandes transformações tecnológicas, socioculturais, políticas e econômicas que a definição do ato de ler e escrever é ampliada por diferentes estudos e abordagens (Street, 1984, 1995, 2000, 2003; Heath, 1983; Luria, 1988; Scribner; Cole, 1981; Kalman, 2003; Freire, 1981, 1989; Soares, 2003, 2020; Kleiman, 1995; Koch; Elias, 2008; Rojo, 2009).

Atualmente temos vivenciado, no campo de estudos dos letramentos, o retorno a um antigo debate sobre os métodos de instrução da leitura e escrita e sobre os principais conceitos e definições de termos relacionados. Enfrentamos uma realidade educacional



preocupante, pois estamos longe de alcançar as metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014–2024, entre elas: alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental; elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%; erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50% (Brasil, 2019).

Para elevar a taxa de alfabetização, o Plano Nacional de Alfabetização de 2019 busca fundamentar as políticas públicas da área nas ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura. De acordo com Gomes, Dias e Vargas (2017), os documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura do governo brasileiro baseiam-se nos trabalhos de pesquisadores brasileiros, como Capovilla e Capovilla (2000, 2007), Cardoso-Martins (2006), Cardoso-Martins e Batista (2005), Cardoso-Martins e Corrêa (2008) e Oliveira e Silva (2009). Esses estudos estão em consonância com a tendência mundial de adoção do método fônico no processo de ensino da leitura e da escrita, pois consideram que essa abordagem permite desenvolver com maior efetividade a alfabetização de crianças e adultos.

Do nosso ponto de vista, não é o método que ensina, mas a produção de sentidos pelos alunos e professores, desse modo, nosso olhar se volta para o processo, para o que, por que, como, com quem, para que, sob quais condições e resultados se aprende. Os sentidos vão sendo construídos nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas relações sociais que permitem pensar as funções psicológicas como produções simbólicas e emocionais que qualificam toda atividade humana.

Dessa forma, no jogo das condições, das vivências, das necessidades, dos interesses, dos impulsos, do afeto, das emoções e decisões desses sujeitos surge “certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis” (Smolka, 2004, p. 12).

Conforme assevera Vygotski:

[...] para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. (Vygotski, 2001, p. 481, tradução nossa).

Para além da discussão dos métodos, baseamo-nos na Teoria Histórico-Cultural (THC) para defender que a leitura e a escrita constituem atividades humanas que não se limitam ao ensino da gramática e do vocabulário. Desse modo, os letramentos são vistos como modos de viver, pensar e sentir de um povo, e, portanto, devem ser necessários à vida das pessoas (Vygotski, 1995). Optamos por adotar o conceito de letramentos (no plural), pois consideramos que o termo abrange os múltiplos processos de ler e escrever, ou seja, a aquisição do código escrito, das relações grafema e fonema, da consciência fonológica e a criação de novas formações nas mentes e corpos dos estudantes. Do nosso ponto de vista, manter as palavras alfabetização e letramento nos parece contribuir para a manutenção de uma visão dicotômica desse processo único; ao passo que usar somente o



termo alfabetização nos leva ao risco de enfatizar a aquisição individual das habilidades de ler e escrever.

Nesse sentido, ao analisar vivências de letramentos, buscamos delinear alguns dos muitos discursos atribuídos ao ato de ler e escrever, que estão histórica e culturalmente situados, impregnados ideologicamente por diferentes vozes sociais.

Propomos analisar, neste artigo, as vivências de letramentos em duas salas de aula de crianças e sua relação com as emoções vividas por alunos e professoras. Entre os anos de 2006 e 2008, desenvolvemos pesquisa longitudinal e etnográfica em duas salas de aula de duas escolas públicas de Belo Horizonte, Minas Gerais, sendo uma sala de aula de crianças e outra de jovens e adultos. Nosso objetivo com esse estudo foi compreender os processos de inclusão de diferentes alunos durante o primeiro ciclo de letramentos. Ao revisitarmos esse material empírico durante o período de pós-doutoramento de uma das autoras deste trabalho, percebemos a importância de analisarmos os eventos de maneira contrastiva ao material empírico de uma nova pesquisa, também longitudinal e etnográfica, que tem como objetivo investigar a atribuição de sentidos e significados construídos por um grupo de crianças de três anos aos eventos de letramentos em uma Escola Municipal de Educação Infantil de 2017 a 2019. As duas pesquisas se fundamentam nos pressupostos da THC e da Etnografia em Educação.

Contrastivamente, essas duas abordagens apresentam semelhanças e diferenças que nos permitem colocá-las em diálogo, considerando que ambas adotam perspectivas holística, interpretativa, dialética para compreender o desenvolvimento coletivo e individual dos alunos nas salas de aula. Para as duas abordagens o conceito de cultura está no centro das descrições e análises, pois, não basta descrever, há que se explicar segundo as duas abordagens o que acontece nas salas de aulas. O contraste entre as duas abordagens nos mobiliza a interrogá-las e propor avanços em ambas.

De um lado, a Etnografia em Educação enfatiza a construção de oportunidades de aprendizagens para os membros na sala de aula, de outro, a THC salienta a unidade instrução-desenvolvimento que envolve os processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem com vistas a produzir algo novo na mente das pessoas. Vygotski (1995) posiciona a cultura no centro da compreensão do desenvolvimento infantil. O autor enfatiza que “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (Vygotski, 1995, p. 34, tradução nossa).

Essas novas formas de comportamento são qualitativamente diferentes e constituem processos de desenvolvimento próprios e diferenciados. Para melhor compreendê-los, Vigotski (2021) considera que é preciso voltar a atenção para a ontogênese, pois no processo de desenvolvimento da criança podemos observar as manifestações dos planos biológico e cultural.

O autor toma como exemplo o desenvolvimento da linguagem falada. Para aprender a se comunicar com os outros a criança precisa estar apta biologicamente, ou seja, é preciso que o aparelho fonador, que envolve o funcionamento de vários órgãos, se desenvolva. Ao mesmo tempo, essa criança deve estar inserida em uma determinada cultura, em contato com uma língua, pois caso permaneça isolada do contato com outros seres humanos não será capaz de aprender a falar. Compreendemos que processo semelhante acontece ao nos apropriarmos da leitura e da escrita. É preciso ter condições biológicas para o

desenvolvimento dessas atividades e ter acesso a oportunidades de desenvolvimento e de participação em eventos e práticas sociais relacionados à cultura escrita. Dessa forma, observamos que o cultural e o biológico formam um processo de desenvolvimento único e complexo – provocando uma revolução no desenvolvimento das crianças.

Apesar de ressaltar a importância da cultura no processo de desenvolvimento infantil, Vigotski não avança muito no desdobramento desse conceito, o que nos levou à Etnografia em Educação. Agar (2002) afirma que a cultura se torna algo consciente quando as pessoas se deparam com a diferença, com outras formas de ser, por meio da linguagem. Para ele, linguagem e cultura formam uma totalidade indivisível, que cunha o neologismo – *languaculture* – linguagemcultura, para compreender as culturas de um grupo social. Para nós, linguagemcultura pode ser entendida como discursos. Sendo que “ele [discurso] não só estrutura a ação social e lhe dá significado, como produz e reproduz – mas também modifica – aqueles contextos nos quais surge, assim como os atores sociais e suas relações” (Rojo, 2004, p. 213).

Desse diálogo, surgiu a construção de uma síntese (criação de algo novo) que foi o construto teórico-metodológico afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso (ACCL), que nos ajudou a compreender as relações emoções-letramentos construídas por bebês e crianças nas duas escolas.

Para compreendermos os sentidos dos eventos de letramentos tomamos como base as seguintes questões: como aconteceu a vivência de letramentos? Com quem? Para quê? Para quem? Por quê? Como? Quando? Sob quais condições e resultados? Quais os sentidos e significados atribuídos pelos participantes para essas vivências? Como analisar esse processo mediante o construto teórico-metodológico ACCL?

Emoções-letramentos

Em nossas pesquisas partimos do pressuposto de que letramentos são um processo dinâmico que ocorre e tem sentido nas ações e interações entre os sujeitos, desse modo, é possível situar e interpretar as ações dos participantes em contextos instrucionais e culturais, a partir dos quais sentidos e significados são atribuídos à leitura e à escrita (Street; Castanheira, 2014).

Street (2003) argumenta que pensar no letramento como uma prática social implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, e são perpassados pelas relações de poder. Nesse sentido, a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais, que não se configuram somente como habilidades individuais e neutras, ao contrário, estão imersas em princípios epistemológicos construídos socialmente.

Nessa concepção de leitura e escrita, a língua “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volochinov, 1992, p. 124).

Dessa perspectiva, a compreensão do processo de apropriação de letramentos exige reconhecer que estamos nos referindo a uma atividade exclusivamente humana, que não foi inventada espontaneamente por indivíduos ou relacionada diretamente aos outros animais. A diferença entre a atividade humana e a atividade que pode ser executada por outros animais pode ser exemplificada pelas palavras de Marx:



Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. (Marx, 1996, p. 298).

Em outros termos, a idealização da ação distingue qualitativamente a atividade produtiva. Nesse processo de transformação, o homem cria ferramentas, instrumentos e signos que lhe possibilitam o controle e o domínio sobre a natureza e sobre seu próprio comportamento. Nesse movimento, o homem modifica a si mesmo e aos outros, alterando, também, as relações sociais.

Compreender letramentos como uma atividade humana e estudar seu processo de apropriação implica adotar o método da unidade de análise. Implica inserir as pessoas e o meio no centro de nosso estudo, analisando a “vivência [como] uma unidade na qual se 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” (Vygotski, 2018, p. 78). Portanto, “conduzir as investigações por meio do método da unidade implica olhar para o nosso objeto de estudo como uma totalidade que apresenta contradições, é dialética e historicamente construída”. (Gomes; Dias; Vargas, 2017, p. 114).

Nessa perspectiva, a unidade de análise escolhida (*emoções/letramentos*) deve considerar a diferença entre o todo e seus elementos, mas, ao mesmo tempo, necessita conservar as propriedades inerentes ao todo, pois constitui uma parte viva e indivisível da totalidade (Vygotski, 1993).

Dessa perspectiva, a cognição só pode ser definida como os processos sociais constituídos em contextos de fala e interações reais entre pessoas que procuram conhecer a si mesmas e ao mundo em que vivem. Cognição, portanto, não é um processo mental, individual, mas é, sim, social e situada nas vivências de letramentos, não se restringe a uma simples aprendizagem, mas, sim, deveria visar ao desenvolvimento cultural dos estudantes, segundo Vygotski (Vygotski, 1995).

Para isso, a construção de sentidos e significados dos letramentos é fundamental. Vygotski (Vygotski, 1995) diferencia esses conceitos, articulando-os em uma unidade de significação semiótica em que os sentidos das palavras são adquiridos em seu contexto e, portanto, esses sentidos variam de acordo com os diferentes contextos. O significado, apesar de não ser constante, não varia de acordo com as mudanças de sentidos nos diferentes contextos, ele representa apenas uma pedra no edifício do sentido. A variação de sentidos é o fator principal de análise semiótica das linguagens em uso, ou seja, nos contextos da frase, do parágrafo, do livro, no contexto do autor e dos discursos dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, por trás de cada frase que falamos, como falamos, com quem, com quais objetivos e resultados há sempre uma trama afetivo-volitiva, um desejo e uma motivação que estão subjacentes no pensamento. Para compreender os sentidos das vivências de letramentos, é necessário compreender os pensamentos das crianças, das professoras, isto é, sua motivação, nos ensina Vygotski (Vygotski, 1995, p. 343).

Tendo esses pressupostos como base, guiamos nossa compreensão da unidade emoções-letramentos por meio do construto teórico-metodológico ACCL. Esse construto



tem como pressuposto que diferentes linguagens o constituem, “linguagens que envolvem fala, linguagem escrita, linguagem corporal – gestos, mímicas, expressões faciais, o corpo todo, enfim, linguagens em uso” (Gomes, 2020, p. 123). Para isso, pressupõe-se ainda que a emoção é base para esse entendimento, pois não há produção de cognição, cultura e linguagens sem a presença da emoção nas vivências das pessoas (Toassa; Souza, 2010). Dessa perspectiva, a ACCL “é constituída por atividades humanas que possibilitam o desenvolvimento de pessoas concretas, particulares, de carne e osso” (Gomes, 2020, p. 124) contribuindo para a compreensão do desenvolvimento cultural dos bebês e crianças que perpassam as relações que eles estabelecem com a situação social de desenvolvimento, os eventos de letramentos.

Para analisar discursivamente os eventos de letramentos usamos os seguintes instrumentos: observação participante, anotações em cadernos de campo, fotografias, entrevistas com alunos e professoras, rodas de conversa, coleta de artefatos como cadernos e folhas de exercícios, e gravação em vídeo e áudio. Para compor os procedimentos de análise dos discursos, fizemos transcrições de todas as aulas em Sequências Discursivas e Mapas de Eventos. Os Mapas de Eventos podem auxiliar a identificar os tópicos que estão sendo discutidos, como são construídas as posições, papéis e responsabilidades atribuídas a cada membro no grupo. A transcrição das sequências discursivas mostra em detalhes como, quem, com quem, o quê, com quais objetivos e resultados se produziu as vivências dos letramentos. Elas são apresentadas com barras que indicam a menor unidade de mensagem produzida pelos falantes, diferente da transcrição em turnos como costumamos ler.

Contextos e participantes das salas de aula e de atividades

Em 2006, estava sendo implantado o Ensino Fundamental de Nove anos (EFNA) que promoveu uma ampliação dos anos de escolarização de uma parcela da população que, até então, estava privada da educação escolar gratuita, sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino (Maciel; Baptista; Monteiro, 2009).

Dessa forma, foi a primeira vez que o corpo docente da escola na qual realizamos a pesquisa de 2006–2008 recebeu crianças de cinco anos e meio e seis anos. Na turma escolhida para a realização do nosso estudo havia 24 estudantes matriculados no início do ano de 2006, treze do sexo feminino e onze do sexo masculino. Todos os alunos haviam frequentado anteriormente alguma instituição de Educação Infantil (pública ou particular), e muitos já sabiam ler e escrever. Quanto à etnia/raça, foram mantidos os critérios de autoclassificação do documento disponibilizado pela escola. Sendo assim, as pertencas étnicas foram designadas pelos responsáveis. Somente uma criança foi declarada como negra pela família. Nos estudos desenvolvidos pelo IBGE são utilizadas as seguintes categorias de classificação: branca, preta, parda, amarela e indígena. Entretanto, como a escola optou por trabalhar com um instrumento de respostas abertas apareceram também as expressões “morena” e “morena clara”. O uso dessas expressões revela, ao mesmo tempo, o racismo estrutural e a crença no mito da democracia racial transmitidos e assimilados desde a infância (Ferreira, 2012). A maioria das crianças foi declarada como branca, entretanto se somarmos as variadas denominações para a pertença de etnia negra (parda, morena, morena clara), teremos uma porcentagem que alcança 42,11% de alunos.



Para compor nossas análises dos eventos de letramentos nessa sala, elegemos como caso expressivo etnográfico Mariana. Ela estava com 6 anos, sua família a autodeclarou como negra.

Com relação à professora, ela se declarava branca, era casada e tinha 42 anos. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais no final da década de 1990. Concluiu o Mestrado em Educação na mesma instituição em 2003 e o Doutorado em Educação em 2015. Começou a trabalhar na escola no ano de 2006, após aprovação em concurso público. Dessa forma, alunos e professora estavam iniciando seus percursos nessa escola. Contudo, Luciana⁵ tinha bastante experiência no trabalho com o Ensino Fundamental, pois já atuava como professora da rede pública estadual em Itabirito, sua cidade de origem, há mais de dez anos. Nessa turma atuavam quatro professoras: de Artes, Educação Física, referência e de Projetos.

A segunda pesquisa, de 2017-2019, se insere no contexto de um Programa de Pesquisa, intitulado Infância e Escolarização, sob a coordenação das professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes e conta com a participação de outras pesquisadoras e alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem como objetivo central compreender o desenvolvimento cultural de bebês e crianças pequenas, por meio de uma abordagem histórico-cultural e etnográfica-longitudinal.

Nessa pesquisa, analisamos o evento de letramentos em que Larissa é *protagonista*. Pelas filmagens, pudemos ver que ela é uma criança observadora, atenta e interessada no que acontece à sua volta. Desde o primeiro dia na sala do berçário, em 2017, a menina explora artefatos, principalmente livros, com especial interesse, gostava de pegar, sacudir, morder e engatinhar sobre os livros que eram oferecidos pelas professoras e auxiliares. Larissa interagia com as professoras e pesquisadoras e brincava com todos os colegas, especialmente com Maria, Simone, Lúcia e Danilo. Ela fazia parte de uma turma de doze bebês durante os anos de 2017, 2018 e 2019. Desses doze bebês, 50% foram declarados como brancos e 50% como pardos. Nenhum bebê foi declarado negro. A turma contava com cinco meninos e sete meninas. Larissa foi autodeclarada como branca por seus familiares e contava com 7 meses quando foi matriculada na EMEI Tupi em 2017.

Em 2017, os bebês eram atendidos por sete professoras e duas auxiliares em tempo integral. As profissionais se revezavam para atender os bebês durante o turno de dez horas em que eles permaneciam na EMEI Tupi.

Em 2018, cinco professoras no turno da manhã, e uma auxiliar no período vespertino. Silvia atuou na turma como apoio durante o ano de 2018 e alguns dias em 2019. Silvia, era alegre, brincalhona e sempre interagia com a turma de maneira carinhosa.

Analisando os subeventos: “Eu quero a minha mãe” e “AGOLA/ minha vez/de/ ser/pôfessola”

Na aula do dia 11 de abril de 2006, analisamos um subevento ocorrido durante a leitura oral de um livro literário realizada pela professora durante o evento roda de histórias.

5- A professora autorizou o uso do seu nome em TCLE.

Luciana lia histórias para a turma na sala de aula, pelo menos uma vez por semana. Nesses momentos, as crianças eram organizadas em roda, no fundo da sala, ou permaneciam sentadas em suas carteiras. Na maioria das vezes, os livros eram escolhidos pela professora a partir do acervo da instituição (biblioteca da escola e biblioteca da sala) ou da coleção particular dela. Houve momentos em que as crianças também levavam livros de casa para serem lidos pela professora. Mas antes de realizar a leitura para a turma, Luciana fazia uma leitura prévia da obra, sempre atenta ao conteúdo e à qualidade estética do texto, que, conforme Zilberman (2007), advém da presença do imaginário e da narratividade.

Nesse dia, a maioria dos alunos entrou na sala assim que o sinal bateu, às 13 horas. Em seguida, Luciana colocou seu material na mesa e pediu que os alunos se sentassem. Após a organização da sala, Luciana deu início à atividade de escrita da rotina do dia chamando os alunos a participarem. Percebendo que Mariana não estava prestando atenção nela, Luciana se reportou à aluna: “Mariana/ esse aqui/ é o dia onze?/ Que dia da semana/ é esse?”. Mariana permaneceu calada e os colegas responderam: “Terça”.

Enquanto a professora escrevia no quadro, Mariana se aproximou dela. Luciana interrompeu a escrita da rotina, se abaixou para compreender melhor o que Mariana estava falando, voltando-se fisicamente à aluna para atendê-la e ouvi-la. A menina reclamou que estava com dor de garganta, colocando as mãos no pescoço. Luciana olhou para a blusa dela e percebeu que estava toda molhada. Nesse momento, Luciana questionou a atitude da Mariana, mostrou preocupação com ela e chamou sua atenção de um modo firme, mas carinhoso.

Logo depois, Mariana voltou para seu lugar e a professora deu continuidade à escrita da rotina do dia com a letra de imprensa, pois alguns alunos ainda não haviam se habituado ao uso da letra cursiva, principalmente aqueles que ainda não sabiam ler e escrever fluentemente.

Após a escrita da rotina, os alunos recitaram os poemas do arquivo poético. Os alunos seguiam sempre a mesma ordem: título do poema, nome do autor e conteúdo do texto. Quando os alunos deram uma pausa na atividade, João Lucas foi conversar com a professora e ela, imediatamente, interrompeu a atividade de declamação: “Ah:: gente/ eu vou ter/ que interromper/ o arquivo poético/ pra uma coisa/ muito importante”. Algumas crianças já sabiam do que se tratava e anunciaram: “Notícias do Peter!”. João Lucas compartilhou com a turma notícias sobre o estado de saúde de Peter, que foi diagnosticado com Leucemia e estava afastado da escola para realizar o tratamento da doença.

Quando o aluno começou a falar, a professora encorajou-o, dando as mãos para ele. Ao relatar que Peter havia saído do hospital, o menino manteve um tom de voz baixo (demonstrando estar emocionado). Ao conversarem sobre a doença e o estado de saúde de Peter, crianças e professora tratavam de um tema delicado que afetava a todos, principalmente ao João Lucas, que era mais próximo ao Peter. Luciana não ignorava a necessidade que as crianças tinham de conversar sobre o adoecimento do colega. Esse assunto poderia ser censurado e considerado inadequado para a faixa etária dos alunos, especialmente por aquelas pessoas que ainda mantêm uma visão das crianças como seres ingênuos e puros, e a infância como um período lúdico e feliz. Sim, a infância pode e deve ser um período lúdico e feliz, mas não é assim o tempo todo. As crianças também passam por momentos de angústia, tristeza, conflitos e desejos não realizados.

Essas vivências, que envolvem sentimentos e situações contraditórias, fazem parte da essência da atividade humana de adultos e de crianças. Isso indicia a indissociabilidade entre ACCL, que dá sustentabilidade à cultura daquela sala de aula. Após a recitação das poesias, todos os alunos seguiram a professora para a organização da roda de histórias no fundo da sala. Contudo, apenas Mariana permaneceu sentada em sua carteira, o que implicou um ponto relevante de análise para as pesquisadoras.

O início da leitura é marcado pela pergunta da professora, aos 36 minutos de gravação: “Posso começar?”. Essa interrogativa envolve os alunos na atividade e todos respondem em seguida: “Pode”. Essa era a segunda aula em que a turma tinha contato com o livro *O menino maluquinho*, de Ziraldo (Pinto, 2000).

Aos 36 min e 41 s, Luciana recupera a memória da leitura prévia ocorrida em 07/04/06: “Na semana passada/ na sexta-feira/ nós começamos a ler/ o menino maluquinho/ quem que é o autor desse livro/ eu contei?”. Como as crianças respondem “Nã::o”, Luciana diz: “Pois é/ um moço que se chama Ziraldo”. A leitura das obras pela professora sempre era iniciada pela contextualização do texto, informações sobre os autores e seus objetivos ao escreverem os livros, sobre o ano de publicação das obras, as editoras e as ilustrações.

Os alunos também demonstraram seus conhecimentos prévios sobre linguagem escrita e fizeram várias perguntas sobre o processo de produção dos livros. Em seguida, Luciana chamou a atenção das crianças para a ilustração do livro e todos conversaram sobre as características do Menino Maluquinho, como por exemplo: “ele era mais pequeno/mais sabidinho/mais maluquinho”, segundo Henri. Para George, ele era “amigão” e para Ricardo, era “doidão”.

A cadeia enunciativa foi construída por meio do que contou como leitura do texto, pela professora e pelas crianças, ou seja, a professora demonstrou estar atenta à importância do diálogo e da interação com as crianças para a construção da compreensão dos sentidos daquele livro.

Enquanto essa cadeia enunciativa acontecia, Mariana ficou afastada do grupo por, aproximadamente, cinco minutos, permanecendo sentada em sua carteira. Inicialmente ela manteve os braços cruzados e a cabeça baixa, mas depois passou a prestar atenção na história. Na imagem a seguir, vemos o contraste entre a menina e o grupo:

Figura 1 – Roda de histórias



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2006).



conhecimentos com os alunos nessa sala de aula. Aqui identificamos um ponto relevante a ser analisado entre a professora e alguns alunos quando ela diz a Mariana na linha 65: “Agora mesmo/ a saudade passa/ e agora mesmo/ tá na hora de ir ver a mamãe/ tá bom”, e Raul e outros alunos discordam nas linhas 66 e 67: “Nada/ vai demorar/ vai demorar”. Por um lado, vemos a professora tentando acalmar o sofrimento da saudade de Mariana e Samara, se colocando no lugar das crianças, e os colegas apresentando dados de suas realidades ao dizer que o término da aula irá demorar.

As referências temporais das crianças baseiam-se em parâmetros pessoais e sociais, elas sofrem, se angustiam ao sentirem saudades das mães devido ao tempo longo de separação, já que permanecem na escola por quatro horas. Lembrando que, por serem crianças de 6 anos, as quais ainda não têm noção apropriada de tempo, a angústia da separação da mãe pode ser mais acentuada. Como já mencionado, essa aula ocorreu em abril de 2006, quando os alunos ainda estavam se apropriando da cultura escolar, que se diferencia das culturas de suas famílias e das instituições de Educação Infantil que eles frequentaram.

Na sequência discursiva, torna-se visível o que estava invisível, que Mariana não se envolveu na atividade porque estava com saudades da mãe. Essa condição impediu seu interesse e concentração na leitura do livro *Menino Maluquinho*. González Rey (2009) explica que o pensamento é uma função de sentido objetivo e, por isso, é impossível pensar quando o tipo de emoção que surgiu em nossa atividade prejudica a atenção que é requerida. Desse ponto de vista, as relações que se estabelecem entre os sujeitos e os objetos de conhecimento são também de natureza afetiva, sendo essas relações determinadas, em grande parte, pela qualidade do processo de mediação semiótica, pela indivisibilidade da unidade dialética *emoções-letramentos*.

O evento que passaremos a apresentar teve lugar no dia 20/05/2019, ou seja, 11 anos se passaram desde uma pesquisa e outra. O dia começou com a chegada das crianças à sala onde foram recebidas carinhosamente pela professora Rita⁶. Logo após, todos foram para o refeitório tomar o café da manhã. De volta à sala de atividades, a turma brincou com os brinquedos que Rita distribuiu. Por volta das 8h30min, a professora Silvia chegou e Rita saiu para seu horário de planejamento. As crianças estavam correndo, rindo, dançando e pulando. Silvia pediu que todos se deitassem no tatame para descansar um pouquinho antes da rodinha. Quando todos se acalmaram, esticaram os braços e pareciam mais relaxados, Silvia deu início à conversa na rodinha.

Vários eventos de letramentos tiveram lugar nesse dia. A rodinha de história era um dos momentos que parecia ser o mais esperado pelas crianças. Em geral, era a professora referência da sala quem conduzia o momento, contudo, no dia em questão, ele foi orientado pela 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 ou Silvia convidavam todos para se sentarem no tatame, formando um semicírculo. Professora e crianças cantam canções como “o sapo não lava o pé”, “borboletinha” e “bom dia coleguinha”. Depois, Rita ou Silvia sempre perguntavam sobre as condições climáticas do dia: “tá/sol?”, “tá/chovendo?”, esse momento era encerrado com a música da “Janelinha”. No momento da história, as

6- Todos os nomes adotados na pesquisa são fictícios.






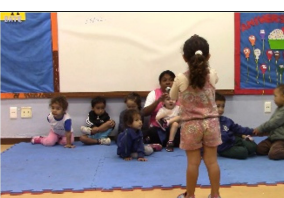

professoras apresentavam o livro a ser lido, por vezes destacando o nome dos autores e ilustradores e, também precisavam fazer solicitações para que as crianças se mantivessem sentadas e atentas ao que se conversava na rodinha, que terminava com o momento do reconto e da exploração dos livros. Nessa hora, uma ou mais crianças podiam ir à frente – ao lugar das professoras – e recontar a história ou fazer qualquer comentário que desejassem. Geralmente, esse momento era bastante agitado, pois todos queriam ter sua vez de “ser a professora”. Assim, por vezes, Rita ou Silvia tinham que mediar a ansiedade, o desejo e a rivalidade entre as crianças para decidir quem recontaria a história.




O subevento em destaque ilustra um desses momentos, no qual Larissa insiste em “ser a professora” e reconta a história dos “Três Porquinhos” logo após sua colega Valéria contar essa história a todos 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. Vejamos as sequências discursivas no Quadro 2.

Quadro 2 – Sequência discursiva: “AGOLA/minha vez/de/ ser/pôfessola”

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras	Video frames
5	00:04:11	Larissa fica de pé na frente da turma, aponta o dedo para Valéria e diz: Senta/pôfessola:::/ AGOLA/minha vez/de ser/pôfessola.../	Silvia diz: ...o Paulo/contou da Chapeuzinho Vermelho/e a Valéria/dos/Três Porquinhos/tão bonitim:::/né/Larissinha?	
6	00:04:15	Larissa levanta um pé, olha para a professora Silvia e responde: do/Lobo/(inaudível)/ Simone que está sentada ao lado de Silvia diz: Agola/eu:::/	Silvia olha para Larissa e pergunta: A Larissa/vai contar/que/história?	
7	00:04:21	Isaura está sentada de costas para Larissa e de frente para Silvia. Larissa se inclina atrás da colega e diz: aqui:::/	Silvia faz uma expressão de surpresa e abre a boca em sinal de espanto enquanto pergunta: Do/Lobo/.../e o que/quê fez/o Lobo:::/?	
8	00:04:33	Simone engatinha para se sentar onde estava Isaura. Ao ver isso, Larissa aponta com o dedo dizendo: Você:::/.../fica/lá/(inaudível)	Se dirigindo à Larissa, Silvia pergunta: .../a história/começa/ como?	
9	00:04:37	Larissa adverte: senão/(inaudível)/ você/não vai/escutá:::/ Valéria se senta no colo da professora Silvia.	Silvia pede para Simone: Fica/aqui/ Simone/pra (professora)/vê/	
10	00:04:40	Larissa inicia sua história: ELA:::/uma vez.../	Silvia chama por Simone: AQU:::/ô:::/só princesa/	



11	00:04:43	Simone engatinha para o canto indicado por Larissa e Silvia dizendo: eu/tô do lado/do Henrique/ Larissa prossegue levantando o braço e mostrando um dedo: .../um/um/porquinho/que ela/na casa/de pedra/...	Silvia olha para Larissa e faz acenos afirmativos com a cabeça enquanto ouve a história	
12	00:04:50	Larissa agita as mãos no ar, abaixas novamente e prossegue: aí passou/o Lobo/correu/correu/correu/ (inaudível)/fez/uma casa de/madêla e pedra...		
13	00:04:55	Larissa corrige sua narrativa: .../mais de madêla/	Silvia olha na direção da porta para a coordenadora Lucimar e depois pergunta para Larissa: E o Lobo/ fez/o quê:::z?/	
14	00:05:00	Larissa abaixa os braços e responde:sopô a casa/de madêla/ Ivan mexe no cabelo de Bruno.	Silvia olha para Larissa e pergunta: e a casa?	
15	00:05:06	Larissa responde bem baixinho: derrubou.../ Larissa confirma balançando afirmativamente a cabeça.	Silvia pergunta confirmando: DERRUBOU:::z?.../e o que/o porquinho/fe:::z?/	
16	00:05:12	Larissa agita os dois braços em movimentos circulares na frente do corpo enquanto explica o que os porquinhos fizeram: CORREU/ CORREU/CORREU:::/ 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.	
17	00:05:19	Larissa se inclina para frente agitando os braços e dizendo: .../ aí entrou/na ota/(casa)/.../CORREU/ CORREU/CORREU.../	Silvia chama atenção de Ivan e Bruno: Xi:::/	

18	00:05:21	Larissa prossegue: aí/o Lobo Mau/SOPÔ/SOPÔ/SOPÔ:::/ai/(inaudível)/CORREU/CORREU/CORREU/foi/pá casa/de peda/	Silvia olha para Larissa atentamente	
19	00:05:29	Larissa junta os braços na frente do corpo e balança a cabeça em sinal negativo ao responder: O Lobo/.../o Lobo:::/ACHÔ:::/mais (inaudível)/mais uma.../ Bruno diz para Ivan: A casa/de pedra../	Silvia pergunta: E a casa/caiu?	
20	00:05:42	Larissa prossegue levantando as mãos para mostrar o Lobo subindo na chaminé: mais uma/madêla/pá subi:::/e/acendê o fogo/e colocou/ uma água/fer:::/vendo/	Silvia comenta arregalando os olhos: Ham:::/	

Fonte: Elaboração própria a partir de notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 20/05/2019.

Quando olhamos para as sequências discursivas apresentadas nas linhas 5 a 10, observamos que para Larissa, mais do que contar uma história, esse momento assume o significado de ser a professora. Pedir para as colegas Isaura e Valéria que se sentem para ouvir sua história indica ações que são esperadas dos ouvintes da rodinha quando a professora se coloca na frente da turma. A conexão entre afeto e intelecto na relação entre pensamento e fala é fundamental para a atribuição de sentidos e significados para os eventos de letramentos que são construídos por Larissa, a professora e seus colegas. Na vivência desse subevento, o que conta como ser professora fica expresso nas falas e gestos de Larissa na linha 05: quando ficou de pé na frente da turma, apontou o dedo para Valéria e pediu para que se sentasse, pois era sua vez de “*ser/pôfessola*”.

A aprovação e o acolhimento na voz da professora Silvia, presentes na expressão carinhosa com que Silvia se dirige à “Larissinha”, nos dão evidências de que a professora se interessa de fato pelo que as crianças têm a dizer na rodinha.

No caso de Larissa podemos ver como o relato é uma produção coletiva que conta com a colaboração da professora Silvia e dos demais colegas. Podemos perceber essa construção conjunta quando, nas linhas 7 e 8, a professora Silvia incentiva Larissa a começar a história dizendo “Era uma vez”. O acolhimento à narrativa de Larissa foi feito por Silvia com um aceno afirmativo de cabeça indicando para que a menina prosseguisse. 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, dizendo: “*CORREU/CORREU/CORREU*”. A colega Valéria, que observava atentamente os movimentos de Larissa, ouvindo a história no colo de Silvia, repetiu os movimentos agitando também os braços. Valéria, assim como a professora Silvia, parecia estar plenamente engajada na narração de Larissa. Larissa usou o corpo todo para contar sua história. O movimento dos braços, o aceno de cabeça, os



suaves impulsos que deu para frente e para trás em momentos em que o relato se encheu de tensão pareceram ser compartilhados pela professora Silvia e pelos colegas Ivan e Bruno que utilizaram a expressão “Xi:::” indicando que a situação ficou complicada para os *Três porquinhos*.

Nas linhas 19 a 20 vemos como o relato foi vivido com tensão, interesse e ao mesmo tempo prazer pelos ouvintes. Silvia permaneceu incentivando a narração de Larissa ao perguntar: “*E a casa/caiu?*”. Larissa juntou os braços na frente do corpo e respondeu negativamente com um aceno de cabeça: “*O Lobo/.../o Lobo:::/ACHÔ:::mais (inaudível)/mais uma.../*”. A resposta ao questionamento de Silvia veio de Bruno, que atentamente observava e acompanhava a história: “*A casa/de pedra/*”.

O contorno de entonação altamente marcado na voz e nas expressões corporais de Larissa podem indicar como esse momento era um evento único com traço do discurso compartilhado que não parece ocorrer em outra atividade oral na sala (Brito, 2005). Vemos ainda que, nas salas de aula, as emoções e sentimentos não estão separados da cognição, que é social e situada naquele contexto do padrão cultural da roda de histórias, que faz uso das linguagens falada, escrita, gestos, expressões e entonações para constituir-lo.

Considerações finais

As duas pesquisas permitiram-nos construir contrastes interessantes que indicam semelhanças e diferenças nas práticas de letramentos considerando os 11 anos entre uma e outra. As duas pesquisas descrevem e analisam eventos que aconteceram em rodas de histórias com padrões culturais muito parecidos – as professoras fizeram leituras de livros infantis que circulam na sociedade, exploraram o processo de produção dos livros com ênfase nos autores e ilustrações e permitiram um amplo debate com participação dos bebês e crianças. Ambas organizaram as crianças em rodinhas no chão das salas, de frente para elas, com a diferença do uso de tatame para os bebês, um cuidado importante na cultura da Educação Infantil. Uma diferença ficou evidente, na roda de histórias da Educação Infantil, os bebês (entre eles, Larissa) puderam recontar as histórias e, na roda de histórias do Ensino Fundamental, o destaque é para a inclusão de uma criança (Mariana) que sofria com a separação de sua mãe no início de sua escolarização naquela escola.

Percebemos que as atividades de letramentos são atividades humanas e envolvem os sujeitos em todas as suas dimensões. Para ler é preciso haver motivação, intenção, desejo e objetivo, ou seja, ler para aprender, ler para brincar e se divertir, ler para ensinar ou assumir o papel de quem ensina, ler para se emocionar e ler para passar a saudade da mãe. Concluimos que a condição para a formação das funções psíquicas superiores em bebês e crianças que têm suporte da indivisibilidade da unidade dialética *emoções-letramentos* precisa considerar as vivências culturais e sociais das crianças, bem como suas ações e interações com seus colegas e professoras, ou seja, é na dialética entre o coletivo e o individual que as subjetividades são constituídas, assim como os sentidos dos eventos de letramentos.



Referências

- AGAR, Michael. **Language shock**: understanding the culture of conversation. New York: Perennial, 2002.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC; SEALF, 2019.
- BRITO, Ângela. Coelho de. As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais**. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.205187984.1449264577.1590670316-2004570570.1584972648. Acesso em: 28 abr. 2020.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização**: método fônico. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2007.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Beginning reading acquisition in Brazilian Portuguese. *In*: JOSHI, R. Malatesha; AARON, P. G. (org.). **Handbook of orthography and literacy**. London: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 171-187.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; BATISTA, Anna Cláudia Eutrópio. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; CORRÊA, Marcela Fulanete. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 279-286, 2008.
- DIAS, Maíra Tomayno de Melo; GOMES, Maria Fátima Cardoso. Práticas sociais de leitura em uma sala de jovens e adultos: contrastes em foco. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 183-210.
- FERREIRA, Antônio Honório. Classificação racial no Brasil, por aparência ou por origem? *In*: ENCONTRO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS), 36., 2012, Águas de Lindóia, SP. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ANPOCS, 2012, p. 01-25.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Memorial**: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da teoria histórico-cultural e da etnografia em educação. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.



GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno de Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. **Entre textos e pretextos**: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. **Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 9, n. 4. p. 1-24, 2009.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**: language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1983.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, DC, v. 8, n. 17, p. 37-66, 2003.

KLEIMAN, Angela. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG: FaE: CEALE, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; SILVA, Luiz Carlos Faria da. Métodos de alfabetização: o estado da arte. [S. l.: s. n.], 2009. **Relatório do Grupo de Trabalho sobre educação infantil da Academia Brasileira de Ciências**, 2009. Disponível em: <https://www.alfaabeto.org.br/metodos-de-alfabetizacao-o-estado-da-arte/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

PINTO, Ziraldo Alves. **O menino maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber: CENP-SEE-SP, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.



SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 24-41.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian V. Literacy events and literacy practices. *In*: MARTIN-JONES Marilyn; JONES, Kathryn (ed.). **Multilingual literacies**: comparative perspectives on research and practice. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 17-29.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, Brian V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, London, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET Brian V.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Eventos e práticas de letramento. *In*: CEALE. **Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. [S. l.]: Ceale, 2014.

STREET, Brian V.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Glossário Ceale. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento> Acesso em: 12 jul.2021.

TOASSA, Gizele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. DOI: 10.1590/s0103- 65642010000400007. Acesso em: 29 nov. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 241-268.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 Aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da Pedagogia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Conferencia 4: las emociones y su desarrollo en la edad infantil. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas II**. 2. ed. Madrid: Antonio Machado, 2001. p. 402-420.



VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e introdução à leitura. *In*: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

Recebido em: 30.10.2022

Revisado em: 08.08.2023

Aprovado em: 25.09.2023

Editor: Prof. Dr. Fernando L. Cássio

Maira Tomayno de Melo Dias é coordenadora acadêmica dos cursos de pós-graduação, na Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG); Doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA).

Maria de Fátima Cardoso Gomes é professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA); membro do Grupo de Estudos Cultura, Infância, Educação (EnLaCEI) e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Kelly Jessie Queiroz Penafiel é professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, campus de Vilhena; Doutora em educação (UFMG); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA), Membro do Grupo de Estudos Cultura, Infância, Educação (EnLaCEI).