

Brilha, brilha, estrelinha: as apropriações e significações de Lúcia para os letramentos

Kelly Jessie Queiroz Penafiel

Universidade Federal de Rondônia (Brasil)

Maria De Fátima Cardoso Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Resumo

Este artigo apresenta o resultado de pesquisa longitudinal e etnográfica que teve como objetivo compreender como um grupo de crianças de três anos de idade se apropria dos letramentos no contexto de uma escola municipal de Educação Infantil. Partiu-se destes questionamentos: Quais vivências possibilitaram a construção de sentidos e significados para os letramentos? Como Lúcia se apropriou e construiu sentidos e significados para tais vivências? A pesquisa se pautou nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da 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. Considerou-se que, em 2017 e 2018, as atribuições de sentidos e significados de Lúcia se entrelaçaram na relação dialética entre o individual e o coletivo. As significações produzidas por ela, por meio da unidade de análise (Vivências/Letramentos), possibilitaram compreender o humano como social, inserido na cultura e construtor da cultura por meio das emoções.

Palavras-chave: Vivências/Letramentos. Sentidos e significados. Educação Infantil.

Twinkle, twinkle, little star: Lúcia's appropriations and meanings for literacies

Abstract

This article presents the results of a longitudinal and ethnographic research that seeks to understand how a group of three-year-old children appropriates literacy

events in the context of a municipal school of Early Childhood Education. We started with the following questions: What living experiences enabled the construction of senses and meanings for literacies? How did Lúcia, a toddler, appropriate and construct senses and meanings for such experiences? The research was based on the assumptions of Historical-Cultural Theory and Ethnography in Education, whose dialogues generated the theoretical-methodological construct Affection /Situated Social Cognition/Cultures/Languages in Use (ACCL, the acronym in Portuguese) that supports the unit of analysis, Living Experiences/Literacies. We consider that, in 2017 and 2018, Lúcia's attributions of senses and meanings were intertwined in the dialectical relationship between the individual and the collective. The meanings produced by Lúcia through the unit of analysis (Experiences/Lettering) made it possible to understand the human being as social, inserted in culture and constructor of culture through emotions.

Keywords: Living Experiences/Lettering. Senses and meanings. Early Childhood Education.

2 **Brilla, brilla, estrelita: apropiaciones y significados de Lúcia para las alfabetizaciones**

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación longitudinal y etnográfica que tuvo como objetivo comprender cómo un grupo de niños de tres años se apropia de las alfabetizaciones en el contexto de una escuela municipal de Educación Infantil. Se partió de las siguientes preguntas: ¿Qué experiencias posibilitaron la construcción de sentidos y significados para las alfabetizaciones? ¿Cómo Lucía se apropió y construyó sentidos y significados para tales experiencias? La investigación se fundamentó en los supuestos de la Teoría Histórico-Cultural y la Etnografía de la Educación, cuyos diálogos generaron el constructo teórico-metodológico Afecto/Cognición Social Situada/Culturas/Lenguas en Uso (ACCL, sigla en portugués) que sustenta la unidad de análisis Experiencias/Alfabetizaciones. Consideramos que, en 2017 y 2018, las atribuciones de sentidos y significados de Lucía se entrelazaban en la relación dialéctica entre lo individual y lo colectivo. Los significados producidos por

Lucía para la unidad de análisis (Experiencias/Alfabetizaciones) permitieron comprender lo humano como social, inserto en la cultura y constructor de cultura a través de las emociones.

Palabras clave: Experiencias/Alfabetizaciones. Sentidos y significados. Educación Infantil.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa longitudinal e etnográfica, na qual buscamos compreender como um grupo de crianças de três anos de idade se apropria dos letramentos no contexto de uma escola municipal de Educação Infantil. A construção do material empírico teve como base um vasto banco de dados com quase 900 horas de filmagens, construído pelos membros dos Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA) e Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI).

As atividades e o cotidiano da turma do berçário na EMEI Tupi¹ foram filmados, as anotações foram feitas em diário de campo e 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. A partir desse banco de dados, fizemos a seleção dos eventos e subeventos de letramentos por meio da construção dos mapas de eventos e das transcrições das sequências discursivas. Apresentamos as sequências discursivas em forma de unidades de mensagem, em que cada linha representa a unidade mínima codificada no sistema de mensagens produzido pelas/nas interações sociais. Consideramos que a transcrição não poderia ser vista como uma técnica neutra, mas como um ato político e um processo representacional no qual estão representadas a fala, o tempo, as ações verbais e não verbais, as relações entre falantes e ouvintes e as múltiplas linguagens em uso.

Para desenvolvermos a pesquisa, pautamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural (Vigotski, 1995, 2018; Gomes, 2020; Braga, Smolka, 2020; Pino, 2005) e da Etnografia em Educação (Green, Dixon, Zaharlic, 2005; Bloome, Kalman, Seymour, 2019; Green, Castanheira, Yeager, 2011;

Mitchell, 1984). Tais pressupostos implicaram a busca do aprofundamento de conceitos, tais como: letramentos como atividade humana, vivências, método da unidade de análise, sentidos e significados, perspectiva holística, contrastiva e iterativa-responsiva da Etnografia em Educação, bem como a síntese, proposta por Gomes (2020), ao dialogar com as duas abordagens que apresentamos no construto teórico-metodológico: Afeto/Cognição Social Situada/Culturas/Linguagens em Uso (ACCL), que sustenta a unidade de análise Vivências/Letramentos.

Neste artigo, elegemos como *telling case* (Mitchell, 1984) as vivências de letramentos de Lúcia². *Telling cases* são casos singulares e exemplares que procuram tornar visível o que é da ordem dos fenômenos gerais. Os 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.

4 Letramentos como atividade humana e a unidade de análise Vivências/Letramentos

Ao discutir a heterogeneidade do conceito de letramento, Soares (2020) enfatiza sua complexidade e diversidade. Segundo ela, as várias e heterogêneas práticas sociais, das quais a leitura e a escrita fazem 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, grifo da autora). A mesma autora faz referência ao sentido plural que o termo tem assumido para identificar diferentes sistemas de representação, além do linguístico. Ela finaliza afirmando que o termo tem sido usado para designar tanto o conjunto de “capacidades para usar a língua escrita nas diferentes práticas sociais” quanto “[...] para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito” (Soares, 2020, p. 32).

Soares (2020, p. 27), entretanto, argumenta em favor dos processos de alfabetização e letramento como aquisição de “[...] habilidades várias [...]”, mesmo defendendo que tais habilidades sejam articuladamente adquiridas em contextos sociais. Nosso questionamento está centrado na concepção

de aquisição com a manutenção dos dois termos, que, na sua visão, são processos diferenciados e intimamente articulados. Para Soares (2020), não há como fugir da escolarização dos processos de ler e escrever e isso justifica a manutenção de alfabetização e letramento – o Alfalettrar – com destaque para o trabalho com a consciência fonológica, por exemplo. Do nosso ponto de vista, ao manter os dois termos, Soares (2020) retém uma visão dicotômica e não rompe com a concepção de alfabetização como aquisição individual de habilidades de leitura e escrita – não avança para a concepção de leitura e escrita como atividades humanas, que acontecem na dialética do coletivo e individual.

A concepção de Bloome, Kalman e Seymour (2019) está mais em conformidade ao que vamos defender como letramentos. Esses autores abordam a dificuldade de se traduzir *literacy* para o português, pois não se trata de inserir habilidades mais sofisticadas no alinhamento de alfabetização com 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). Portanto, letramentos precisam ser vistos como uma *atividade humana*, uma prática social situada nas relações entre o todo e as partes, entre o coletivo e o individual (Penafiel, 2023).

Para fundamentarmos esse ponto de vista, recorreremos à categoria básica da concepção da linguagem em Bakhtin e seu Círculo: a interação discursiva. Volóchinov (2018) procura centralizar o estudo concreto 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 a 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 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. Assim, a consciência

linguística dos falantes não lida com a forma da língua nem com a língua como tal. Nas palavras de Volóchinov:

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 [objetivismo abstrato], chegaremos novamente ao sinal e não ao signo da linguagem. (Volóchinov, 2018, p. 181-182).

6 Em outras palavras, 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). Ou seja, ao se ensinar o sistema alfabético de escrita do português, seu conteúdo ideológico já não estaria presente? O letramento já não estaria em funcionamento? Por que manter os dois termos, então?

Barbosa (2011, p. 11-12) defende que a linguagem não deve ser fragmentada. Assim, torna-se urgente se opor às dicotomias presentes tanto na área da psicologia quanto da linguística e pensar que tanto o ser humano quanto a linguagem são “[...] construtos objetivos e subjetivos ao mesmo tempo”. Ou seja, é preciso pensar no humano como uma unidade e nos letramentos como um processo discursivo para os quais as pessoas produzem sentidos e significados. Por isso, recorreremos aos novos estudos do letramento para fundamentar o que vimos defendendo o uso de apenas uma palavra – *letramentos* – e trabalhar no sentido de ultrapassar a visão escolarizada do ler e escrever dentro das escolas.

Dois construtos chave para as pesquisas que pretendem estudar o tema dos letramentos são os chamados eventos e práticas de letramentos. Conforme aponta Street (2003), o que está implícito nas construções de eventos e práticas é que o letramento não é monolítico nem é um estado de ser.

Nessa perspectiva, 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 das professoras. Essa concepção encontra fundamentos em Vigotski, que via a educação como uma atividade humana, de natureza social, e as crianças como seres sociais e potentes.

Partindo dessa abordagem, Gomes (2020) afirma que a cognição é social e está situada nas culturas e linguagens em uso e não existe sem que alguém seja afetado pelo desejo de ler, escrever, desenhar, ouvir histórias, cantar, assistir a um filme. Implica, portanto, compreender os processos sociais de letramentos em contextos reais de fala, de leitura e escrita. Isso nos permite concordar com Penafiel (2023), 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, os olhamos não apenas como habilidades individuais, mas como algo que as pessoas fazem, significam e sentem como constitutivo de suas subjetividades quando estão em (con)vivência. Consideramos, portanto, a dialética do coletivo e do individual. A relação entre a atividade humana e a 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 (1995) lembra que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação que transforma o natural em cultural. Portanto, os letramentos são significados mesmo quando se ensina a ler e escrever o sistema alfabético do português.

7

Em tempos de Pandemia da Covid-19: o uso do banco de dados na construção do material empírico

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da Covid-19. Para além das incontáveis vidas perdidas e da insegurança política, econômica e social, vimo-nos mergulhados em sentimentos conflitantes que marcaram definitivamente a vida e as emoções destas pesquisadoras diante do contexto de

pandemia e da realização da pesquisa. As primeiras semanas de isolamento social nos provocaram um misto de prostração, estupefação e reflexão que nos forçaram a buscar alternativas. Assim, questionamo-nos: Quando retomamos as filmagens e notas de campo feitas por outros pesquisadores, estamos fazendo observação participante? Estamos fazendo Etnografia?

Partimos do pressuposto de que os dados não “andam por aí” esperando que os/as pesquisadores os encontrem, ao contrário, eles são produzidos e provém da relação e da 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 (Penafiel, Gomes, 2024).

No caso específico desta pesquisa, o banco de dados do Programa de Pesquisa Infância e Escolarização foi construído com base nos fundamentos da pesquisa etnográfica, longitudinal, na observação participante. Green, Castanheira e Yeager (2011) argumentam que a Etnografia não é um sistema linear ou instrumento de pesquisa, mas uma filosofia de investigação. Ou seja, mais do que estar fisicamente no local da pesquisa, fazer observação participante envolve adotar uma perspectivaêmica e ética com os registros de um banco de dados e, para tanto, o/a pesquisador/a precisa se basear em teorias da cultura ou propor questões etnográficas para direcionar suas escolhas do que é relevante ou não destacar do banco de dados (Green, Dixon, Zaharlic, 2005). Nessa perspectiva, elegemos o *telling case* de Lúcia, procurando responder às questões: *Quais vivências possibilitaram a construção de sentidos e significados para os letramentos? Como a bebê Lúcia se apropria e constrói sentidos e significados para tais vivências?* Lembramos que Lúcia não está sozinha, mas em relação com seus colegas, professoras, auxiliares e com as pesquisadoras no espaço coletivo de educação e cuidado investigado.

Em termos quantitativos, o banco de dados do referido Programa de Pesquisa conta com 897h21min51s de filmagens dos 231 dias de observação participante no período de 2017 a 2019. Neste texto, trabalharemos com eventos e subeventos registrados nos anos de 2017 e 2018 (Penafiel, Gomes, 2024).

Em 2017, foram observados 80 dias letivos correspondendo a 269h34min11seg de registros fílmicos. No ano seguinte, embora tenham

diminuído para 63 dias de observação participante, o número de horas de gravações subiu para 301h59min39s. A redução de dias de observação nesse ano se justifica pela greve docente durante o período. Dentro de uma Etnografia em curso, “[...] o arquivo torna-se um ator e um espaço etnográfico para o processo de análise” (Green, Chian, Stewart, Couch, 2017, p. 128). Ou seja, o arquivo é um espaço vivo que os etnógrafos (re)visitam, envolvem-se com os registros incluídos e acrescentam outros à medida que novas questões ou fenômenos são identificados ao considerar as relações parte-todo/todo-parte do que são estudadas. O processo em questão é dinâmico, iterativo-responsivo e reflexivo. Os diálogos entre a equipe de pesquisadoras foram fundamentais para que pudéssemos compreender a natureza dos registros e como interpretá-los e analisá-los (Green, Chian, Stewart, Couch, 2017).

Por meio do banco de dados do Programa de Pesquisa, reentramos no arquivo e procedemos à análise desses registros, valendo-nos das notas de campo de fenômenos observados e vivenciados por pesquisadoras que compartilhavam uma lógica conceitual de investigação comum: a Etnografia em Educação e a Teoria Histórico-cultural. Partindo desse processo, tomamos uma série de decisões sobre onde começar as análises e quais registros eram fontes para a construção de um conjunto de eventos de letramentos.

Pesquisas etnográficas e longitudinais, como a descrita aqui, exigem uma constante negociação por parte dos pesquisadores e da comunidade escolar. Por mais que o contato esteja estabelecido e consolidado, de certa forma, nada está garantido. Assim, o respeito incondicional ao outro é parte do que instaura a ética na pesquisa³.

Analisando os eventos e subeventos de letramentos: o *telling case* de Lúcia

Lúcia nasceu em 9 de junho de 2016 e foi matriculada na Escola Municipal de Educação Infantil 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 apresentaram 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 tinha facilidade para se aproximar de seus colegas. Era 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, – querer, por exemplo, 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 subevento “Brilha, brilha” do dia 11 de junho de 2018. Lúcia é descrita pela mãe e pelas professoras como uma menina ativa, de “personalidade forte”, dedicada e “mandona”. Lúcia tinha um objeto de apego, uma cobertinha chamada “Naninha” que pedia na hora do sono, especialmente em 2017 e 2018.

Neste texto, trabalharemos com os subeventos que aconteceram nos dias 3 de fevereiro de 2017 e 11 de junho de 2018. No dia 3 de fevereiro de 2017, ocorreu o evento “Conhecendo a biblioteca”, que durou 36 minutos e 7 segundos, e daremos destaque ao subevento: “Lúcia lê livros no colo do pai” com 4 minutos e 6 segundos (quadro 1). Era o primeiro dia letivo do ano e os familiares estavam presentes como parte do processo de adaptação/ inserção escolar.

No dia 11 de junho de 2018, ocorreu o evento “Leitura de livros na sala de atividades”, que durou 12 minutos e 47 segundos, destacamos o subevento “Brilha, brilha” com 43 segundos (Quadro 2).

No dia 3 de fevereiro de 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 sentaram em pufes e cadeiras, ou mesmo no chão, deixando o centro da sala livre. A professora Denise, que trabalhava como apoio da coordenação e cuidava do espaço, caminhava ao redor da sala cumprimentando os familiares e os bebês carinhosamente

desejando boas-vindas. Quando todos pareciam acomodados e confortáveis, Denise falou aos presentes sobre o funcionamento da biblioteca, enquanto a professora Ivana e a auxiliar Adriana acolhiam os bebês, pegando-os no colo, abraçando-os, 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 Maria e Larissa estavam sentadas no chão, manipulando diferentes livros sob os olhares dos familiares. Os gêmeos Lúcia e Danilo estavam, respectivamente, nos colos do pai e da avó.

No quadro 1, podemos ver como foi o primeiro contato que Lúcia fez com os livros na EMEI Tupi, no subevento “Lúcia lê livros no colo do pai”. O que os livros significavam para ela aos seis meses de idade? Como ela se apropriava da significação desses livros? Essas questões nos guiaram na construção e análise desse material empírico.

Quadro 1 – Sequência discursiva do subevento: “Lúcia lê livros no colo do pai” – 03/02/2017

Linhas	Tempo	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas dos adultos	Frames dos vídeos
31	00:04:57	Lúcia observa um livro que o pai segura à sua frente. A bebê bate levemente as mãozinhas nas páginas.	O pai de Lúcia segura um livro para a bebê (vestida de rosa) enquanto a avó segura gentilmente Danilo (vestido de verde) no colo.	
32	00:05:44	Danilo e Lúcia estão, respectivamente, no colo da avó e do pai e olham para os livros que seguram à sua frente. Larissa e Maria estão no chão, próximo ao baú, e tentam pegar os livros.	A avó dos gêmeos segura um livro de fantoche e mostra para a neta.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Quadro 1 – Sequência discursiva do subevento: “Lúcia lê livros no colo do pai” – 03/02/2017 (continuação)

Linhas	Tempo	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas dos adultos	Frames dos vídeos
33	00:06:00	Maria (macacão listrado) se agacha na frente do baú e olha no seu interior. Larissa (de azul) observa ao redor da sala.	A professora Denise diz aos presentes: <i>Os pais e as mães/ podem pegar pra olhar [os livros] com eles/ gente.../ podem ficar à vontade/.</i>	
34	00:06:44	Lúcia, no colo do pai, olha ao redor e depois volta a olhar para a frente (o pai segura o livro).	O pai, a avó dos gêmeos Lúcia e Danilo e os demais familiares folheiam livros para os bebês.	
35	00:07:03	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.	O pai de Lúcia aponta as figuras do livro para a bebê.	
36	00:07:31	Lúcia se inclina para frente e tenta tocar o livro fantoche que a avó lhe mostra. Ela sorri e bate nele com as mãozinhas.		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Quadro 1 – Sequência discursiva do subevento: “Lúcia lê livros no colo do pai” – 03/02/2017 (continuação)

Linhas	Tempo	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas dos adultos	Frames dos vídeos
37	00:08:00	Lúcia se inclina na direção do colo da avó.	O pai de Lúcia fecha o livro e o coloca sobre a perna.	
38	00:08:07	Lúcia toca com as mãos os próprios 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 enquanto balbucia um resmungo.	O pai de Lúcia entende como reclamação o balbucio e responde: <i>Peraí</i> . Em seguida, oferece novamente o livro a ela.	
40	00:08:51	Lúcia continua a olhar na direção de onde o pai colocou o livro que antes manipulavam juntos.	O pai dá um beijo na cabeça da bebê e a segura em outra posição. Uma música suave começa a tocar na sala e os presentes batem palmas seguindo o ritmo.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Quadro 1 – Sequência discursiva do subevento: “Lúcia lê livros no colo do pai” – 03/02/2017 (continuação)

Linhas	Tempo	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas dos adultos	Frames dos vídeos
41	00:08:57	Lúcia choraminga baixinho e pára quando o pai novamente lhe mostra o livro. A bebê olha fixamente para as páginas.	O pai de Lúcia volta a pegar o livro e o 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 aponta para o livro e sussurra, sorrindo para a bebê.	

14

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Podemos observar, nesse contexto de primeiro contato dos bebês e seus familiares com a biblioteca, que as vivências de letramentos são carregadas de afetos. Lúcia permanece no colo do pai, por aproximadamente 20 minutos, tempo em que ele lhe apresenta alguns livros. No subevento “Lúcia lê livros no colo do pai”, observamos como a bebê se apropria da significação que os livros têm para ela, como um brinquedo, que a conecta ao pai, usando as mãos para bater levemente nas páginas, jogando o corpinho para a frente e mantendo sempre um olhar fixo no artefato, demonstrando muito interesse por ele.

Na linha 36 da transcrição, a avó de Lúcia segura um livro fantoche e o mostra à neta. Lúcia se inclina para frente, olha para o livro e bate nele com as mãozinhas, demonstrando que, nesse momento, o livro significa para ela um brinquedo que se pode tocar e brincar. Quando a avó deixa de segurar o livro para atender às necessidades de Danilo, Lúcia permanece com o corpinho inclinado na sua direção, pois é o afeto à avó que é mobilizado.

Nas linhas 38 e 39, podemos observar que Lúcia inclina o corpo, se balança, alcança os pezinhos com as mãos e sacode o corpo enquanto resmunga. Esses movimentos parecem ser entendidos pelo pai como impaciência para continuar a leitura, já que, na linha 39, ele a acalma dizendo: “Peraí”. Em seguida, oferece novamente o livro a ela. Portanto, a significação dos livros como relações sociais passa pelo entendimento do pai e da avó, para mais tarde ser apropriada por Lúcia como função mental superior acerca dos usos e das funções dos livros em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, podemos ver, nas linhas 41 e 42, como o pai de Lúcia aponta para o livro enquanto segura a menina no colo. Vygotski (1995) 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 e só depois é que eles se tornam significativos para ela. Nessa 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”. Isto é, ao lhe atribuir uma significação, esse Outro “[...] transforma o *signal* [de apontar] em *signo*” (Pino, 2005, p. 146, grifos do autor). Nessa situação social de desenvolvimento, o livro se transforma em signo, em mediador semiótico, não é mais um artefato para ser manipulado, explorado individualmente, como um brinquedo qualquer, indicando que houve uma transformação da significação daquilo que representa letramento literário para todos, assim como para cada um, individualmente.

Lúcia, em seus primeiros momentos de aproximação com os livros no berçário da EMEI Tupi, o faz com todos os sentidos do corpo. Os livros são manipulados, mordidos, cheirados, sentidos com as mãos, os olhos e a boca. As atribuições de significados sociais e os sentidos pessoais são construídos coletivamente e comunicados pelos gestos, pelo olhar, pela postura corporal, pelo choro, pelo sorriso e pelas vocalizações. Para Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012), o olhar é um recurso comunicativo muito utilizado pelos bebês no meio em que vivem. Conforme aponta Vigotski (2018), o meio se desenvolve 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).

Dessa forma, os subeventos que tiveram lugar no dia 11 de junho de 2018 mostraram como os sentidos e significados dos livros sofreram transformações e foram construídos por Lúcia e como as especificidades de sua subjetividade e do meio são representadas nas vivências de letramentos.

O quadro 2 mostra as Sequências Discursivas do subevento “Brilha, brilha” que aconteceu dentro do evento “Leitura de livros na Sala de Atividades”.

Quadro 2 – Sequências discursiva do subevento “Brilha, brilha” – 11/06/2018

Linhas	Tempo	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas dos adultos	Frames dos vídeos
7	00:05:09	Isaura, Carlos e Danilo estão sentados próximos aos colchonetes folheando o livro “Formas e Cores”. Lúcia se aproxima e tenta tomá-lo.	A professora Verônica explica para Valéria o momento de usar a chupeta: <i>na hora de ir embora/eu dou:::/</i> .	
8	00:05:14	Lúcia consegue pegar o livro e se afasta correndo enquanto Carlos chora dizendo: <i>meu/meu:::/</i> .		
9	00:05:18	Correndo pela sala, Lúcia segura o livro enquanto Danilo sai atrás dela. Carlos continua chorando.	Verônica percebe e chama atenção da menina: <i>psiu/ô LULU:::/ Lulu/.../</i> .	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Quadro 2 – Sequências discursiva do subevento “Brilha, brilha” – 11/06/2018 (continuação)

Linhas	Tempo	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas dos adultos	Frames dos vídeos
10	00:05:23	Lúcia se senta numa extremidade do tatame com o livro nas mãos. Carlos se levanta e caminha pelo tatame resmungando.	Verônica pergunta: <i>quem que pegou primeiro/ Lulu:::/.../ é por isso que dá briga/Lulu/</i>	
11	00:05:27	Lúcia explora com as mãos o material, 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 folheiam juntos o livro. Yara e Breno estão sentados, observando o que acontece em volta.		
13	00:05:40	Lúcia passa as páginas em silêncio.	Do outro lado da sala, a professora Verônica procura um livro para Carlos: <i>a gente pode/procurar?</i>	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Quadro 2 – Sequências discursiva do subevento “Brilha, brilha” – 11/06/2018 (continuação)

Linhas	Tempo	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas dos adultos	Frames dos vídeos
14	00:05:43	Os gêmeos seguem olhando o livro juntos.	Verônica faz recomendações sobre o uso dos livros que distribuí para a turma: <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>		
16	00:05:48	Lúcia aponta para o livro, olha na direção da professora Telma e diz: <i>acá/BRILHA/BRILHA:::/</i>	Telma conversa com Valério no canto da sala e parece não ouvir Lúcia.	
17	00:05:52	Lúcia exclama em voz alta outra vez enquanto aponta com o dedinho para o desenho da estrela amarela: <i>É/BRILHA/BRILHA:::/</i> .	A professora Telma caminha em sua direção enquanto canta: <i>Brilha/brilha/estrelinha:::/</i> .	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A turma havia acabado de voltar do solário para a sala de atividades, Isaura pega o livro de banho "Formas e cores", que estava no chão. Carlos e Danilo se sentaram próximos a ela, que começa a passar as páginas (linha 7). Em seguida, há uma disputa entre Carlos e Isaura pela posse do livro "Formas e cores" até que Lúcia se aproxima e sai 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 sentava com Isaura e caminhou pelo tatame resmungando. A professora Verônica procura saber o que está acontecendo: "Quem que pegou primeiro, Lulu? É por isso que dá briga, Lulu.". 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). Percebemos que a disputa sinaliza para a professora disponibilizar mais livros para todos, o que evidencia o interesse e a importância dessa atividade no desenvolvimento cultural dos bebês e das crianças pequenas.

Lúcia e Danilo leram juntos o livro "Formas e Cores" 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 exclama alegremente "É/brilha/brilha:::/" (linha 15). Na linha 16, percebe-se que Lúcia olhou para a professora Telma, que se aproximou, e apontou com o dedinho a página do livro: "acá/BRILHA/BRILHA:::/". Nessas 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, vê-se que Lúcia continua chamando a atenção da professora Telma, que indica compreender o que a menina mostrou e respondeu cantando "Brilha/brilha/estrelinha:::/".

A agitação de Lúcia parece fazer referência à canção "Brilha, brilha estrelinha" que faz parte do repertório musical da turma desde o berçário. Lúcia demonstrou gostar muito dessa música. No primeiro dia letivo de 2018, Lúcia, que estava 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". O resgate do subevento "Vamos ler com o papai?" é apresentado no quadro 3.

Quadro 3 – Sequência discursiva do subevento “Vamo ler com o papai?” – 06/02/2018

Linhas	Tempo	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas dos adultos	Frames dos vídeos
33	00:33:04	Lúcia no colo da avó e Danilo no chão ao lado do pai choramingam.	O pai dos bebês pega um livro, se inclina na direção do filho e tenta acalmá-los: <i>vamo/ler com o papai?/</i>	
34	00:33:10	Lúcia para de chorar e passa rapidamente as páginas do livro oferecido pela avó.	A avó está sentada numa cadeira com a bebê Lúcia no colo, mostra um livro para ela: <i>aqui:::/</i>	
35	00:33:25	Lúcia observa atentamente as figuras.	A avó chama atenção da bebê vez ou outra dizendo: <i>olha/a/bonequinha.</i>	
37	00:33:55	Lúcia desce do colo da avó, fica de frente para ela, e aponta com o dedinho a página ao dizer: <i>bilha/brilha.</i>	A avó reforça o comentário entusiasmada: <i>OLHA:::/ Lulu/brilha/brilha/.</i>	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Aqui, novamente, fica visível que os eventos têm uma história e não se apresentam como momentos isolados, a canção parece fazer parte das vivências de Lúcia tanto no meio familiar quanto no escolar. Alvim e Santiago

(2018) analisam as variações da canção “Twinkle, twinkle, little star”, uma cantiga de ninar francesa, cuja primeira transcrição conhecida, data de 1740. De acordo com os autores, não se sabe ao certo a origem do tema “Brilha, brilha estrelinha”, nome pelo qual a cantiga é conhecida no Brasil. Contudo, a melodia parece ser conhecida em grande parte do mundo como uma canção de ninar traduzida em diferentes línguas. A canção é apropriada e significada por Lúcia em suas vivências de letramento literário no berçário e na sala de atividades da EMEI Tupi, singularmente. Percebemos que o ser humano, construído numa relação dialética com o social e a história, é único, singular e histórico. Essa constituição se dá na e pela atividade (Aguiar, Ozella, 2016) humana.

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 livro. Baptista (2022, p. 20) comenta que a literatura deve ser entendida como um direito humano, “[...]o primeiro apoio para que as crianças comecem a nomear o mundo”.

Ao analisar o papel das linguagens na gênese da consciência, Delari Junior (2013, p. 171) afirma que o significado e o 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”. Conforme Vigotski (2000), 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).

A surpresa e a animação percebidas na voz de Lúcia, nas linhas 16 e 17, leva-nos a cogitar que as vivências relacionadas à canção “Brilha, brilha estrelinha” foram atravessadas pelos afetos, pela cognição social situada, pelas culturas e linguagens em uso, ou seja, pelo construto teórico-metodológico ACCL constituindo a unidade Vivências/Letramentos.

Os subeventos de 2018, em contraste com o de 2017, mostram-nos também que a emergência da fala modifica qualitativamente as significações de Lúcia sobre os usos, as funções e as significações dos livros. Com base em

Vygotski, Delari Junior (2013) afirma que a trama das relações entre sentido e significado se modifica na transição da fala social para a fala interior: “[...] 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 a fala e o pensamento atuam juntos, um constituindo o outro, um se transformando no outro, de acordo com Vygotski (1995). Os subeventos nos dão elementos para ressaltar a transformação do desenvolvimento cultural de Lúcia e de seus colegas que andam, correm e leem os livros na posição vertical em parceria. Essa transformação se torna visível ao contrastarmos o que é apresentado no quadro 1, no quadro 2 e no quadro 3. Nos subeventos “Brilha, brilha” e “Vamo ler com o papai?”, observamos que Lúcia já não depende do pai, nem da avó, nem das professoras para significar a leitura de livros na sala de atividades, ela o faz em colaboração com eles.

22

Quando olhamos atentamente para as formas de apropriação de Lúcia aos letramentos nos subeventos “Lúcia lê livros no colo do pai”, “Brilha, brilha” e “Vamo ler com o papai?”, percebemos que os bebês não são seres passivos em sua relação com o mundo, ressignificam o tempo todo, as vivências de letramentos na sala de atividades mobilizando Afeto/Cognição Social Situada/Culturas/Linguagens em Uso. Essas linguagens em uso envolvem a fala, a escrita, os gestos, as expressões faciais e o corpo todo, que agora se senta, pega o livro e não mais precisa da ajuda dos adultos.

Essas vivências de letramentos, que, neste artigo, centraram-se no letramento literário, parecem permeadas pela exploração do meio, pela atribuição de significados para os livros, que deixam de ser objetos que se pode morder, explorar, cheirar e rasgar para receber sentidos pessoais como segurar na posição vertical, apontar ilustrações com o dedo, balbuciar, anunciar o conteúdo do livro como “Brilha, brilha”, revelando a transformação cultural dos bebês.

Considerações finais

A unidade de análise Vivências/Letramentos se torna visível, neste artigo, quando descrevemos e analisamos eventos e subeventos nos quais

podemos perceber os letramentos como atividades humanas com significações que sofreram transformações ao longo do desenvolvimento cultural de Lúcia de 2017 a 2019. Essas transformações aconteceram nas e pelas relações sociais com os pais, professoras, colegas e pesquisadoras, revelando o processo de individuação de Lúcia, ao produzir sentidos diferenciados de seus colegas para suas vivências com os letramentos. Essas transformações revelaram também a força do construto teórico-metodológico Afeto/Cognição Social Situada/Culturas/Linguagens em Uso (ACCL) que nos permitiu compreender o brilho de Lúcia em meio aos outros bebês e adultos, ou seja, o salto qualitativo de seu desenvolvimento cultural ao fazer uso da fala e de diferentes linguagens.

Notas

- 1 Nome fictício adotado para preservar a identificação da instituição pesquisada.
- 2 Todos os nomes, incluindo a identificação da escola e os nomes das professoras e crianças, foram substituídos por nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.
- 3 O Programa de pesquisa Infância e Escolarização foi devidamente submetido à avaliação de um Comitê de Ética em Pesquisas da UFMG e foi aprovado sob o CAAE n.º 62621316.9.0000.5149.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleo de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2016, p. 222-245.

ALVIM, Izabela da Cunha Pavan; SANTIAGO, Patricia Furst. “Quero ver você brilhar”: as “Twinkle Variations” e a abordagem técnicomusical para iniciantes no Suzuki Piano School. In: IV CONGRESSO DE MÚSICA, 4, 2018. Belo Horizonte. [Anai Belo Horizonte, UFMG, 2018].

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia**: refle-

xão e crítica, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia. 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**, n. 16 p. 15-31, 2022. (Edição Especial).

BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

BLOOME, David; KALMAN, Judy; SEYMOUR, Matt. Fashioning literacy as social. In: BLOOME, David; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; LEUNG, Constant; ROWSELL, Jennifer. **Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural contexts**. New York: Routledge, 2019.

BRAGA, Elizabeth dos Santos; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. 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.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

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.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLIC, Amy. A Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GREEN, Judith; CASTANHEIRA, Maria Lucia; YEAGER, Beth. Researching the opportunities for learning for students with Learning Difficulties in Classrooms: An Ethnographic perspective. In: WYATT-SMITH, Claire; ELKINS, John; GUNN, Stephanie. **Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy**. Queensland, Australia: Springer, 2011.

GREEN, Judith; CHIAN, Monalisa Maximo; STEWART, Ethny; COUCH, Stephanie. What is an Ethnographic Archive an Archive of? A telling case of challenges in exploring developing interdisciplinary programs in higher education. **Acta Paedagogica Vilnensia**, v. 39. p. 112-131, 2017.

MITCHELL, John. Clayde. Case studies. In: ELLEN, Roy. Frank. **Ethnographic research: a guide to general conduct**. Orlando: Academic Press, 1984.

PENAFIEL, Kelly Jessie Queiroz. **Letramentos como atividades humanas: uma investigação sobre a construção de sentidos e significados**. 2023. 320f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

PENAFIEL, Kelly Jessie Queiroz; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. O uso do Banco de Dados de uma pesquisa longitudinal e etnográfica: discussões teórico-metodológicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, p. 1-30, 2024.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultura da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa. 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.

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

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, 2003.

YVIGOTSKI, Lev Semionovitch. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: YVIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. (Tomo III).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 Aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedagogia**. Rio de Janeiro: E-papers, 1932/2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2018.

Prof.ª Dr.ª Kelly Jessie Queiroz Penafiel

Universidade Federal de Rondônia (Campus Vilhena-Brasil)

Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula
(GEPISA/UFMG)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-0968-670X>

E-mail: kellyjessierm@unir.br

Prof.ª Dr.ª Maria De Fátima Cardoso Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de
Aula (GEPISA)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3193>

E-mail: mafacg@gmail.com

Bolsista em Produtividade de Pesquisa, CNPq

Recebido 16 ago. 2024

Aceito 9 out. 2024

