

VIVÊNCIAS-LETRAMENTOS: A TRAJETÓRIA DE LARISSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

PEREZHIVANIA-LITERACIES: LARISSA'S TRAJECTORY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Kelly Jessie Queiroz Penafiel

Universidade Federal de Rondônia
kellyjessierm@gmail.com

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais
mafacg@gmail.com

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Universidade Federal de Minas Gerais
vfaneves@gmail.com

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar a trajetória de Larissa, ao longo de três anos, em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte. Com base no diálogo entre a Psicologia Histórico-cultural e a Etnografia em Educação, focalizou-se, especificamente, a relação que Larissa estabeleceu com os letramentos. Tal relação foi se transformando ao longo do tempo – as significações de Larissa para os letramentos foram do uso do corpo ao uso da unidade fala-pensamento e se entrelaçaram na unidade de análise [vivências-letramentos], coletiva e individualmente. A unidade de análise [vivências-letramentos] significa colocar as pessoas no centro das práticas culturais, o que implica ir além dos usos sociais da leitura e da escrita de modo individual, ou seja, implica colocar as pessoas nas atividades coletivas, colaborativas e não fazer separação entre realidade externa e as pessoas que vivenciam os letramentos.

Palavras-chave: Vivências-Letramentos. Educação Infantil. [Afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso] (ACCL).

ABSTRACT

The article aims to analyze Larissa's trajectory, over three years, in an Early Childhood Education Center in Belo Horizonte. Based on Historical-Cultural Psychology and Ethnography in Education, we specifically focus on the relationship that Larissa established with literacies. This relationship was transformed over time - Larissa's meanings for literacies ranged from the use of the body to the use of the speech-thought unit and are intertwined in the unit of analysis [*Perezhivania*-Literacies], collectively and individually. The unit of analysis [*Perezhivania*-Literacies] represents placing people at the center of cultural practices, which implies going beyond the social uses of reading and writing and not making a separation between external reality and people who experience literacies.

Keywords: *Perezhivania*-Literacies. Early Childhood Education. [Affect-socialsituated cognition-cultures-languages-in-use] (ACCL).

¹ As autoras agradecem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

INTRODUÇÃO

A prática da leitura e da escrita no contexto da Educação Infantil tem sido um campo de tensões e disputas (CORSINO, 2005; BAPTISTA, 2022) entre diferentes abordagens que apresentam posicionamentos favoráveis e contrários ao ensino da leitura e da escrita nessa etapa da educação básica. Essas tensões e disputas envolvem as concepções sobre o que é a infância, sobre qual o caráter e a especificidade da Educação Infantil, com seu currículo e suas práticas, e sobre como se compreende o que são a alfabetização e os letramentos. Entretanto, consideramos fundamental ir além dessa polêmica para pensar os letramentos como atividades humanas, discursivas por meio dos quais as pessoas produzem sentidos e significados para as práticas sociais de leitura e escrita.

No contexto da escola brasileira, a tradição exerce práticas nomeadas de alfabetização e letramento, as quais se iniciam formal e sistematicamente no Ensino Fundamental. Concordamos com Goulart (2007), que a leitura e a linguagem escrita não podem ser desconsideradas na Educação Infantil uma vez que são construções culturais e históricas da humanidade, nem devem ser negadas às crianças pequenas, haja vista que a escola tem papel fundamental no acesso das crianças à apropriação desses saberes. Ressaltamos que, partindo da perspectiva da Teoria Histórico-cultural e da Etnografia em Educação, argumentamos que a escolha do termo letramentos, no plural, não se limita a uma opção terminológica, ela é epistemológica, pois compreendemos os letramentos como atividades humanas situadas afetiva, discursiva e culturalmente, que podem contribuir com a constituição das nossas subjetividades. Para tanto, consideramos fundamental colocar as pessoas no centro das práticas e, assim, ir além dos usos sociais da leitura e da escrita sem fazer separação entre realidade externa e as pessoas que vivenciam os letramentos (PENAFIEL, 2023).

Relativo aos conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento os consideramos estreitamente relacionados e, portanto, devem ser abordados conjuntamente. Nesse sentido, os eventos se referem “[...] a elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais [...]” (STREET; CASTANHEIRA, 2014, p. 258-259).

A partir dessa perspectiva, este trabalho que se insere no âmbito do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização*, procura analisar a trajetória de Larissa, criança da turma investigada, ao longo de três anos, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEI Tupi²). Com base no diálogo entre a Psicologia Histórico-cultural e a Etnografia em Educação, focalizamos, especificamente, a relação que Larissa estabeleceu com os letramentos.

Esses pressupostos implicaram a busca do aprofundamento de conceitos como letramentos como atividade humana, discursiva, vivências, método da unidade de análise, sentidos e significados, na perspectiva holística, contrastiva e iterativo responsiva da Etnografia em Educação. A síntese proposta por Gomes (2020) se mostra igualmente importante ao dialogar com as duas abordagens e se materializa no construto teórico-metodológico: [*afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso*] (ACCL). Tal síntese sustenta a Unidade de Análise, *Vivências-Letramentos*, para compreendermos os sentidos e significados dessa unidade para Larissa, nosso caso expressivo do ponto de vista etnográfico, ou seja, um dos *telling case* (MITCHELL, 1984) da tese da primeira autora.

A construção do material empírico teve como base um vasto banco de dados com quase 900 horas de filmagens construído pelos membros do Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-cultural

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.

na Sala de Aula (GEPSA³) e Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaceI⁴) que consideram que a ética na pesquisa com seres humanos é essencial. Neves e Müller (2021) sustentam que os cuidados éticos na pesquisa com bebês e crianças pequenas não se esgotam nos procedimentos institucionalizados de assinatura de termos e submissão de protocolos. Contudo, lembramos que o projeto do Programa de Pesquisa foi devidamente submetido à avaliação de um Comitê de Ética em Pesquisas da UFMG, tendo sido aprovado sob o CAAE n.º 62621316.9.0000.5149. Todos os nomes, incluindo a identificação da escola e os nomes das professoras e crianças, são nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

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

O artigo está organizado em quatro seções: a primeira é esta introdução. Na segunda seção, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos com argumentos que defendem os letramentos como atividades humanas, discursivas, bem como nossa unidade de análise e o desenho da pesquisa. Na terceira, analisamos a trajetória de Larissa e o que contou como *Vivências-Letramentos* em 2017, 2018 e 2019 para ela. Embasamos nossos argumentos na análise de três subeventos protagonizados por Larissa. Por fim, na quarta seção, tecemos as considerações finais.

As vivências e os letramentos como uma unidade dialética

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

Ao discutir as dificuldades que permeiam a tradução da obra de Vigotski no Ocidente, Mok (2017) comenta que, em inglês, os tradutores têm usado as palavras “*experience*” ou “*lived experience*” ou ainda “*inner experience*” e “*emotional experience*” para traduzir a palavra russa *perejivanie*. Isto acontece porque o uso da palavra em inglês “*experience*” não é adequado, uma vez que “[...] denota um evento completo e temporalmente discreto conhecido e compreensível apenas em retrospecto” (MOK, 2017, p. 24). Assim, Mok (2017) opta por manter o termo em russo, já que *perejivanie* “[...] se refere à transação contínua dessa atividade, a interação entre aspectos práticos, intelectuais, afetivos e situacionais, que afeta os indivíduos envolvidos” (MOK, 2017, p. 24).

Vigotski (2018) apresenta vivência (*perejivanie*) como conceito-chave para compreender o papel do meio no desenvolvimento cultural (TOASSA, 2009). A palavra faz parte do cotidiano da língua russa, sendo derivada dos verbos *perejit* e *perejivát*, ambos originários do verbo *jit* (viver) (TOASSA; SOUZA, 2010). Silva (2018) destaca que, no arcabouço teórico vigotskiano, *perejivânia*⁵ é utilizado para definir as vivências que nos marcam, ou seja, aquelas experiências que possuem o potencial de nos afetar, impulsionando o desenvolvimento cultural do ser humano.

3 Site em construção: <https://gepsa.com.br>

4 <https://enlacei.com.br/>

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

Para Toassa e Souza (2010, p. 769), as vivências “são a unidade da relação entre a personalidade/consciência e o meio; da relação interior da criança com um ou outro acontecimento externo, ou as circunstâncias particulares que a envolvem”. Relacionando as vivências à construção dos sentidos e significados, as autoras afirmam que a linguagem é o “[...] laço que relaciona os conceitos de tomada de consciência (no sentido da relação de compreensão que estabelecemos com algo) [...]” às vivências. Dessa forma, trata-se da “formação de sentido consciente sobre a própria personalidade, ou sobre seu estado passageiro” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 769). Em síntese, o conceito foi compreendido e adotado por Vigotski (2006) para expressar a relação dialética, pessoa-meio.

Veresov e Fleer (2016) discutem com mais profundidade o conceito de vivência e afirmam que ele contribui sobremaneira para o estudo do desenvolvimento infantil. Contudo, tal contribuição pode ser melhor explorada. Tomando os trabalhos originais de Vigotski (2006), Veresov e Fleer (2019) afirmam que “o que é importante é que a mesma palavra pode significar um processo (ato, atividade) e um conteúdo”; em outras palavras, *perejivanie* é “como estou experimentando algo” e “o que estou experimentando.” (VIGOTSKI, 2018).

Além disso, os autores argumentam sobre o significado de *perejivanie* como um conceito teórico que pode ser visto como uma lente analítica para estudar o processo de desenvolvimento dentro de um sistema de outros conceitos da Teoria Histórico-cultural. Nesse sentido, *perejivanie* se apresenta como um potente “[...] conceito teórico que nos permite estudar o papel e a influência do ambiente social no curso do desenvolvimento infantil em relação às leis do desenvolvimento” (VERESOV *in* FONTES *et al.*, 2019, p. 15).

Podemos afirmar que, para Fleer, Rey e Veresov (2017, p. 10), o conceito de vivência é uma ferramenta conceitual importante para analisar o papel do meio “[...] não no indivíduo per se, mas no processo de desenvolvimento do indivíduo, que é visto como o ‘caminho ao longo do qual o social se torna o individual’”. Isto implica reconhecer que a pessoa não aceita passivamente o que o meio lhe apresenta, mas interpreta e atribui sentidos e significados a esse meio por meio das vivências. Portanto, vivências pressupõem que algo ou alguém afetou profundamente a pessoa, transformando-a, assim como o meio ou a situação social de desenvolvimento em que vive, nesse sentido, nem toda experiência se transforma em vivência.

Mok (2017) discute o conceito de vivência relacionado a outros conceitos da Teoria Histórico-Cultural, em particular, os conceitos de situação social de desenvolvimento e significado e sentido da palavra. Nas palavras de Gomes e Neves (2021, p. 5), “a situação social de desenvolvimento pode ser lida como o meio em que a criança vive”. A linha de pensamento das autoras se fundamenta em Vigotski (2018, p. 73) que alerta que o fundamental em relação ao meio é compreender “[...] o papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança”. Portanto, o meio não deve ser estudado como ambiente de desenvolvimento, mas como fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018), isto é, a ênfase deve ser dada ao “papel e ao significado desse meio no desenvolvimento da criança” (GOMES; NEVES, 2021, p. 6).

Argumentamos que a situação social de desenvolvimento da criança se modifica a cada faixa etária e etapa de desenvolvimento (GOMES; NEVES, 2021). Isto é, modifica-se a criança e o meio que constituem as vivências dela.

Fleer, Rey e Veresov (2017) afirmam ainda que o conceito de vivência possibilita a introdução do princípio da refração. A análise da vivência como prisma de refração, conforme apontada por eles, implica assumir que “[...] a mesma situação social pode ser (ou deveria ser) vivenciada por diferentes

crianças de forma diferente dependendo de quais componentes e como eles foram subjetivamente refratados” (FLEER; REY; VERESOV, 2017, p. 12). Para Vigotski (2018), esse prisma define o papel e a influência do meio no desenvolvimento da criança, contudo, “não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 75). A ideia do prisma, portanto, indica que houve transformação.

Isso implica ter consciência de que os eventos de letramentos que aconteceram na EMEI Tupi podem ser vivenciados de diferentes formas pelas diferentes crianças, professoras e pesquisadoras ali presentes, haja vista que as pessoas “trazem consigo as marcas afetivas e cognitivas, da cultura e das linguagens em uso na situação social de desenvolvimento” (GOMES; NEVES, 2021).

Assim, podemos compreender melhor a vivência como uma unidade de análise que

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

Portanto, segundo Vigotski (2018), lidamos com uma unidade indivisível constituída pela subjetividade da pessoa e pelas particularidades da situação vivenciada.

Na situação social de desenvolvimento de Larissa, envolvendo os letramentos, as práticas sociais de leitura e escrita, como pensar a cognição como uma atividade humana criadora? Como relacionar a cognição com as práticas sociais em que ela é gestada? (GOMES; NEVES, 2021). Para essas autoras, a força do afeto, constituindo e sendo constituído pela cognição social situada e pela força das culturas e das linguagens em uso, marca as vivências dos letramentos. Essas considerações nos fazem pensar que a unidade: **Vivências-Letramentos** nos será útil para compreender a construção de sentidos e significados por Larissa na relação com seus colegas e professoras.

Assim, a proposição da unidade **Vivências-Letramentos** evidencia tanto as pessoas e suas particularidades quanto a importância da leitura e da escrita em nossa cultura, permitindo-nos humanizar os letramentos. Para nós, humanizar os letramentos significa compreender que a leitura e a escrita não acontecem apenas na cabeça das pessoas como resultado de aquisição mecânica do sistema alfabético de escrita ou, em contrapartida, como acontecendo de fora para dentro nos contextos sociais. O humano só pode ser compreendido como tal se considerado por inteiro, “[...] ainda que em sua incompletude. Só pode ser captado como tal, mediante o movimento pelo qual, de corpo inteiro, passa a atribuir sentido para o mundo, para os outros e para toda a sua existência” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 142).

Refletir sobre os letramentos como atividades humanas e discursivas, nos quais os sujeitos produzem sentidos e significados pode nos levar a reconhecer o direito das crianças de ampliarem os seus conhecimentos sobre as diferentes linguagens em uso na sociedade. A leitura e a escrita, como atividades humanas culturais complexas, devem ultrapassar os muros da escola e as quatro paredes das salas de atividades considerando o construto teórico-metodológico [*afeto/cognição social situada/ culturas/linguagens em uso*] (GOMES, 2020; GOMES; NEVES, 2021).

O que contou como letramentos? A trajetória de Larissa na EMEI Tupi

Ao olharmos para a trajetória de Larissa no berçário e nos anos seguintes, algumas questões surgiram: *Como Larissa atribuiu sentidos e significados aos letramentos que vivenciou? Quais eventos são mais significativos para nossa análise? Qual a unidade de análise que poderá ajudar a compreender os sentidos e significados construídos por ela?*

Visando responder às questões propostas, recorreremos ao banco de dados do Programa de Pesquisa Infância e Escolarização onde registros permanentes estão disponíveis aos membros pesquisadores 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.

Uma questão fundamental para a lógica de investigação que orientou essa pesquisa pode ser representada pela questão *“o que conta como?”*. Tal questão representa o que as pessoas falam e fazem no dia a dia, nos diferentes contextos, não estando isso pronto e acabado. No contexto em que os eventos estão acontecendo, este *“o que conta como”* é modificado todos os dias, é construído todos os dias. Por isso, nós analisamos os eventos partindo de uma perspectiva histórica, considerando o movimento daquilo que está sendo construído no momento. Nessa perspectiva, aquilo que aconteceu em determinado momento está intimamente relacionado ao que aconteceu antes e depois, isto é, os eventos têm consequências e ligações históricas.

As decisões que tomamos ao longo da pesquisa indicam que nossas escolhas teórico-metodológicas partem de uma perspectiva ética e êmica (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005). Portanto, não procuramos responder o que são os letramentos, mas o que contou como letramentos para os participantes de nossa pesquisa, o que implica perguntar: *o que aconteceu, com quem, de que maneira, com quais expectativas e consequências aqui?* Isso é fundamental já que consideramos os letramentos como atividades humanas situadas e discursivas.

O material empírico nos possibilitou evidenciar que diferentes eventos de letramentos foram iniciados pelas professoras, auxiliares e pesquisadoras, bem como também pelos bebês. Ações como fazer registros nos diários e agendas individuais, oferecer e ler livros com os bebês, desenhar rostos sorridentes em balões, identificar objetos pessoais como meias, mochilas e chupetas com as iniciais dos bebês, conduzir atividades de pintura, contar histórias, escrever bilhetes para os familiares foram ações e interações realizadas pelos adultos.

Da mesma forma, os bebês também participaram ativamente de atividades como manusear, morder, sacudir e segurar livros, ouvir músicas e histórias, engatinhar e ficar em pé para alcançar livros no cantinho da leitura, experimentar texturas diferentes com livros de pano, borracha, papel, visitar a biblioteca onde podiam tocar e explorar livros, instrumentos musicais e escrever no quadro branco com canetão, imitar a leitura dos adultos.

Assim, os significados e sentidos dos letramentos para os bebês que tinham entre quatro e 12 meses em 2017 envolveram todo o corpo. O choro, o sorriso, o balbucio ganharam significados para as educadoras e para os bebês, em uma relação dialética em que as significações para os letramentos foram produzidas. Isso quer dizer que desenvolvemos nossa cognição por meio dos afetos, e das linguagens em uso (fala, escrita, gestos etc.) inseridas na cultura da sala do berçário. Tal compreensão nos autoriza a dizer que os bebês e as crianças pequenas também produzem discursos, pois seus corpos, seus gestos e movimentos nos dão indícios do que eles falam, sentem, pensam, brincam e, portanto, produzem sentidos e significados para o mundo que os rodeia.

Em 2018, a análise dos eventos e subeventos evidenciaram como a unidade fala/pensamento se articulava na e pela significação das *vivências-letramentos*. Neste ano, as vivências foram recheadas de eventos de letramentos, nos quais os livros, a leitura, a contação de história, as músicas estiveram presentes para serem explorados e apreciados. A emergência da fala modificou qualitativamente as significações das crianças sobre os usos e funções dos livros.

Em 2019, os eventos de letramentos nos mostraram que o que contou como letramentos envolveu fazer a rodinha de leitura e conversa, identificar nos livros lidos os/as autores/as e ilustradores/as, conferir datas no calendário, ensinar e aprender a ver horas no relógio analógico, produzir convites para as festas e eventos da escola, ensinar música nova lendo a letra em folha de papel etc.

As significações para os letramentos nos deram elementos para compreender o humano como social, construindo cultura por meio das emoções, da unidade fala/pensamento. O constructo ACCL revelou o entrelaçamento constitutivo que existe entre as pessoas, as linguagens em uso, as culturas e as emoções nas vivências de letramentos no berçário e sala de atividades de 1 ano e as próprias crianças em 2017, 2018 e 2019.

Larissa e os letramentos na EMEI Tupi





Nesta seção, analisaremos como Larissa atribuiu ao livro e ao jornal o sentido de que eles servem para ler histórias. A escolha do *Telling Case* de Larissa evidencia a dialética do coletivo e do individual na construção dos sentidos e significados das *vivências-letramentos* no berçário e sala de atividades de sua turma.

Percebemos Larissa como uma criança observadora, atenta e interessada ao que acontecia à sua volta. Gostava de interagir com os colegas, professoras, auxiliares e pesquisadoras. Era afetuosa e procurava saber o que estava acontecendo por meio da observação e de perguntas. Ela demonstrava gostar de brincar com todos os colegas, especialmente com Maria, Simone, Lúcia e Danilo. Em 2017, de acordo com informações da professora Ivana, Larissa tinha dificuldades para se alimentar com alimentos sólidos e preferia tomar a mamadeira. Com o passar do tempo, a menina começou a comer melhor os alimentos oferecidos no almoço e jantar da escola. Em seu Portifólio, referente ao ano de 2019, a professora Rita a descreveu como participativa, alegre e afirmou que ela colaborava na elaboração dos combinados da turma, ajudando os colegas a lembrá-los. Larissa se movimentava muito pela sala, observando e explorando o ambiente e os artefatos, especialmente caixas de papelão.

Observamos que Larissa participava com interesse das atividades de pintura, massinha e manuseio de livros. A mãe dela trabalhava como cabeleireira e, em muitos momentos, a menina trazia a temática dos cuidados com os cabelos para suas brincadeiras. Na roda de conversa, ela se expressava verbalmente e comunicava suas vivências com a mãe e as irmãs, embora nem sempre parecesse ser compreendida pelos ouvintes.

No dia 03 de fevereiro de 2017, o subevento "*Larissa e o livro*" mostrou como Larissa explorou com o corpo a sala da biblioteca e os artefatos a que tinha acesso. Uma música animada começou a tocar no aparelho de som e, ao fundo, pudemos ouvir os familiares, professoras e pesquisadoras conversando. Eventualmente, as professoras Denise e Ivana batiam palmas seguindo o ritmo das canções. Larissa estava sentada no chão e engatinhava sobre os livros. Então, aconteceu o que mostraremos no Quadro 1.

Quadro 1 - Sequências Discursivas do Subevento: "Larissa e o livro" - 03/02/2017

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas dos bebês	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e familiares e pesquisadora	Quadro das filmagens
72	00:27:50	Larissa morde o livro olhando ao redor para a auxiliar Adriana e para a mãe de Carlos.	A auxiliar Adriana se senta perto de Larissa e tira gentilmente o livro de sua boca.	
73	00:28:04	Larissa olha para a auxiliar Adriana e depois para o livro que ela segura. Carlos bate as mãos sobre o livro aberto a sua frente.	A auxiliar Adriana aponta para o livro, abre uma página e mostra para Larissa.	
74	00:28:14	Larissa balança as perninhas, faz careta e com uma mão segura o livro e com a outra tenta virar uma página	Adriana observa os movimentos da bebê com atenção.	
75	00:28:20	Larissa leva o livro à boca, morde e resmunga quando a auxiliar Adriana o pega novamente de suas mãos.	A auxiliar Adriana pega gentilmente o livro e torna a abri-lo mostrando para Larissa.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Conforme vimos no Quadro 1, na linha 74, na terceira vez que Adriana gentilmente tirou o livro da boca de Larissa, ela mexeu as perninhas para frente e para trás em sinal de impaciência, mas a auxiliar seguiu passando as páginas e devolvendo o livro a ela que tornou a colocá-lo na boca.

Esse foi um momento que nos possibilitou refletir sobre as formas de apropriação da significação do artefato cultural livro pelos bebês. Para Larissa, o livro, nesse momento, parecia significar um objeto qualquer que deveria ser manipulado, balançado, mordido, saboreado e tocado. A auxiliar Adriana teve papel importante nesse evento ao sinalizar para Larissa a significação desse objeto, ao passar suas páginas, ou seja, como fazer uso dele. Naquele momento, Larissa não compreendeu a significação do gesto de Adriana, porém, mais tarde, ela e seus colegas o compreenderão e, assim, a significação do livro revelará uma revolução no desenvolvimento cultural desses bebês.


O subevento acima tornou visível as maneiras pelas quais Larissa, dentro de um espaço coletivo, procurou se apropriar da significação dos artefatos que lhe foram oferecidos. Cada bebê vivenciou esse meio cultural de uma forma diferente, portanto, conforme afirmam Gomes e Neves (2021, p. 268),




“as situações sociais de desenvolvimento não serão iguais para todos”. Assim, as funções psíquicas superiores apareceram, segundo Vygotski (1931/1995), *como* relações sociais (relações de Larissa com os livros) e, mais tarde, transformaram-se em funções mentais, semioticamente significadas pela bebê e pelas crianças pequenas.

Isto é, nas palavras de Vigotski (1932/2018, p. 77, destaques do autor) “[...] *saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência e a criança*, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” é compreender que cada criança vivencia uma dada situação social de desenvolvimento de modos muito particulares.

O subevento “*Lê pra mim*”, ocorrido em 23 de outubro de 2018, mostra como os significados e sentidos atribuídos por Larissa aos letramentos foram se desenvolvendo ao longo do tempo. O ciclo de atividades da tarde desse dia (Quadro 2) contou com o sono depois do almoço, o despertar, a preparação para o lanche da tarde, brincadeiras no solário e no parquinho. No retorno à sala de atividades, as crianças lavaram as mãos e foram jantar no refeitório. Logo depois, retornaram à sala de atividades para a higiene dos dentes. Em seguida, a professora Verônica disponibilizou brinquedos e livros novos no tatame. Assim, dentro do evento “*Lendo livros novos*” aconteceu o subevento “*Lê pra mim*”. A escolha do supracitado subevento se justifica, pois o consideramos relevante para evidenciar as transformações qualitativas e o contraste nas formas de apropriação dos significados e sentidos para os letramentos feitos por Larissa ao longo dos dois anos.

Quadro 2 - Sequências Discursivas do subevento: “*Lê pra mim*” - 23/10/2018

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Video frames
12	00:11:48	Larissa se aproxima da pesquisadora Elenice e abre o livro enquanto pede: Ô/ ti::a/(inaudível)/lê:::/	Elenice não responde inicialmente.	
13	00:11:55	Larissa diz fechando o livro: acabou/.../lê/pá/mim:::?!/	Elenice pergunta: Pra/ ler:::?!.../Pede/Verônica/lá/ pra ler pra você:::!/.../tá/que eu tô/ocupada agora/	
14	00:12:02	Larissa caminha na direção da pesquisadora Sabrina que faz anotações no diário de campo: (inaudível)/pá/mim?/	Sabrina que está sentada ao lado de Elenice responde: Por favor/agora eu tô/ anotano/.../pede pra/Verônica:::!/	
15	00:12:17	Larissa: (inaudível)	Elenice diz: Verônica conta/vai lá/pedir pra/Verônica Sabrina completa: (pede)/ Verônica/conta/pra mim:::?!/	
16	00:12:19	Larissa leva o livro e pede para a professora: Verônica/conta/pá mim:::?!/	Verônica conversa com Bruno e pede para ele calçar o chinelo: Arruma/ seu chinelo/ai:::!/	

17	00:12:24	Larissa olha na direção das pesquisadoras e depois para Verônica enquanto pede novamente: <i>Verônica/lê/pá/mim:::?</i>	Verônica pede que Yara guarde uma página que soltou do livro: <i>Soltou/esse:::?!.../então/coloca dentro do livro/pra não/estragar:::/</i>	
18	00:12:28	Larissa segue a professora até o tatame. Maria diz: <i>Viu/Verônica?!</i>	Verônica pega o livro das mãos de Larissa e caminha para se sentar no tatame enquanto responde Maria: <i>Oi/amô:::/</i>	
19	00:12:39	Larissa se senta no tatame de frente para a professora Verônica. Bruno se aproxima para ouvir a história.	Verônica se senta no tatame, abre o livro e diz: <i>O/bebê/.../é da história/do bebê?.../O/BEBÊ:::/da cabeça aos pés:::/</i>	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Nesse dia, a professora Verônica trouxe a turma para a sala de atividades depois do jantar; as crianças fizeram a higiene bucal e foram convidadas a se sentarem no tatame para receberem uma surpresa que Verônica havia anunciado mais cedo naquela tarde. A professora segurava vários livros nas mãos e dissera que eram novos. Verônica entregou um livro para cada criança e repetiu: *“Não pode rasgar/o livro está novinho/passa devagarinho/depois empresta pro coleguinha/quando acabar de ver/troca com o coleguinha”*.

As crianças exploravam os livros. Passavam as páginas, apontavam para as figuras, faziam comentários. Quando terminavam de ver um livro, trocavam-no com o colega enquanto a professora alertava: *“tem que cuidar do livro”*. Yara colocou o canto do livro na boca. Havia uma disputa entre Valéria e Larissa pela posse do livro *“O bebê da cabeça aos pés”*. A professora viu e disse a Valéria que esperasse a colega terminar de ver o livro para poder ver também. Valéria parecia frustrada e pulava demonstrando impaciência, depois tentava tomar o livro das mãos da colega e a professora lhe oferecia outro livro. Ela o aceitava e se sentava no chão. Nesse momento, conforme podemos ver nas sequências discursivas apresentadas no Quadro 2, Larissa se aproximou da pesquisadora Elenice segurando o livro *“O bebê da cabeça aos pés”* e pediu que o lesse para ela (linha 12). Elenice estava segurando a filmadora, enquanto focalizava o grupo de crianças e, inicialmente, não respondeu à Larissa.

Na linha 13, vemos que Larissa não desistiu e continuou pedindo. A pesquisadora explicou que estava ocupada e disse à Larissa: *“.../Pede/Verônica/lá/pra ler pra você:::!”*. Na linha seguinte, observamos que Larissa pediu à auxiliar de pesquisa Sabrina, que acompanhava Elenice nas observações daquela tarde. Sabrina respondeu: *“Por favor/agora eu tô/anotano/.../pede pra/Verônica:::!”*. Observamos que as pesquisadoras estavam focadas em manter a qualidade dos registros das observações, no entanto, não ignoraram o pedido de Larissa e, na linha 15, procuraram dar uma solução.

Larissa estava empenhada em sua empreitada para encontrar uma leitora para o livro que escolheu. Assim, nas linhas 16 a 17, a menina levou o livro até onde estava a professora e solicitou: *“Verônica/conta/pá mim:::?!”*. A professora atendia Yara que mostrava a página solta de um livro e não ouviu o pedido de Larissa. Contudo, incansável, na linha 17, Larissa insiste. Embora cercada de crianças, a professora ouviu a solicitação, pegou gentilmente o livro das mãos de Larissa e se dirigiu para o tatame na linha 18. Larissa e Maria a seguiram.



Nas linhas 19 a 20, Larissa se sentou no tatame de frente para a professora Verônica. Bruno se aproximou para ouvir a história que a professora iniciava. Verônica segurou o livro e o virou para que Larissa, Bruno, Henrique e Yara vissem enquanto dizia: “*unhê/unhê/unhê:::/tem/um bebê/CHORANDO!*” (linha 20). Larissa inclinou o corpo para frente pedindo para ver o livro. Enfim, Larissa conseguiu uma leitora para a história.






Conforme expusemos no final da seção “As vivências e os letramentos como uma unidade dialética”, a força do afeto, constituindo e sendo constituído pela cognição social situada e pela força das culturas e das linguagens em uso marca as vivências dos letramentos de Larissa. Essa compreensão só é possível, por considerarmos que é preciso humanizar as vivências dos letramentos. Pela insistência e acolhimento das pesquisadoras, Larissa e seus colegas puderam ouvir a história “O bebê da cabeça aos pés”, que deve ter feito muito sentido a todos eles, pois a história trata deles “da cabeça aos pés”. Para Aguiar e Ozella (2016) a relação entre pensamento e afeto “[...] pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento” (p. 227), conforme pudemos ver na insistência de Larissa para alguém ler a história.

O Quadro 3 nos revela que aquilo que aconteceu em 2019 está intimamente relacionado ao que aconteceu em 2017 e 2018. Os eventos têm consequências e ligações históricas.

No subevento “*Eu vô lê aqui... uma história*”, a turma havia acabado de acordar do sono da tarde, Larissa pegou, no corredor, um balde de plástico cheio de peças de lego que estava do lado de fora da sala de atividades. A professora Selma, que acordava a turma, explicou que estava quase na hora do lanche, mas aceitou que Larissa colocasse o balde no tatame. Bruno, Isaura e Valéria tiraram as peças de lego e começaram a brincar. A brincadeira foi interrompida quando Selma levou as crianças para o refeitório para o lanche da tarde. Ao retornarem para a sala de atividades, Larissa pegou um jornal que estava sobre a mesa. Naquela manhã, a professora Rita trouxera algumas folhas de jornal para a sala e dissera à turma que era para fazer uma atividade de dobraduras. Segundo ela, era para as crianças andarem pela escola com um chapéu de soldado.

Quadro 3 - Sequências Discursivas do subevento: “*Eu vô lê aqui... uma história*”- 20/05/2019

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Quadros da filmagem
1	00:13:40	Larissa, Valéria, Paulo e Laís brincam com peças de lego sobre a mesa. Larissa vê um jornal sobre a mesa e o alcança. Paulo diz: <i>Eu/tô/uma (ursa)::/</i> Larissa responde: <i>Ai/ que medo:::/socorro/que medo/</i>		
2	00:13:45	Larissa coloca o jornal sobre a mesa e o vira para si ao mesmo tempo que coloca as duas mãos sobre ele dizendo: <i>Eu/vô lê/aqui:::/uma/história/</i>		

3	00:13:50	<p>Yara se aproximou de Valéria e Laís que brincam com as peças de lego.</p> <p>Larissa abre o jornal sobre a mesa: <i>Agora/eu vô/dá/agola:::(inaudível)/</i></p>	A professora Selma está sentada sobre a mesa e observa o grupo em silêncio	
4	00:13:53	<p>Larissa abre o jornal, esfrega uma mão na outra e começa dizer: <i>Ela:::uma vez:::/</i></p>		
5	00:13:57	<p>Larissa levanta uma folha do jornal enquanto diz: <i>.../UMA/lin:::da bebezinha/(inaudível)/</i></p>		
6	00:14:08	<p>Larissa levanta o jornal acima da cabeça e olha para a página aberta sobre a mesa.</p> <p>Maria se aproxima do grupo e fica ao lado de Larissa que diz: <i>pode/olhá/essa:::/</i></p>		
7	00:14:11	<p>Larissa estende a folha do jornal que está sobre a mesa na direção de Maria que empurra de volta o jornal dizendo: <i>eu/quelo/livro:::/</i></p>		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Conforme as sequências discursivas do Quadro 3, na linha 2, Larissa anunciou que iria ler uma história. Na linha 4, observamos que o momento do início da leitura da história era esperado com ansiedade e alegria por Larissa. A menina esfregou as mãos uma na outra indicando antecipação do que estava por vir. Larissa levantou uma folha do jornal, olhou para a que ficara na mesa e continuou sua leitura.

Quando Maria se aproximou da mesa no minuto 00:14:08 (linha 6), Larissa levantou uma folha de jornal e ofereceu à colega. Maria, por sua vez, respondeu: “*eu/quelo/livro:::*” (linha 7), enquanto empurrava de volta para Larissa a folha oferecida. Esse subevento nos mostra um *Rich point* entre Larissa e Maria – Para Larissa, podemos contar uma história por meio do suporte jornal e, para Maria, não – apenas no livro. De acordo com Agar (2006), os Pontos Relevantes (*Rich Points*) são aquelas surpresas, saídas das expectativas que sinalizam uma diferença entre os entendimentos e as culturas dos participantes do evento.

Sustenta Delari Junior (2013), com apoio em Bakhtin, que a vida é dialógica por natureza. Contudo, mesmo ao nos colocarmos por completo naquilo que dizemos, isso não significa que, de nossas palavras, tudo se possa deduzir sobre nós. Essa contradição dialética é assinalada por Delari Junior (2013, p. 134) como importante, pois “[...] o homem está todo nas suas palavras, pois as forja com toda sua existência social, mas nestas palavras não se dá todo a ver”. Podemos considerar, portanto, que é nessa contradição dialética que emergem os *Rich Points*. Nesse sentido, as expectativas de Larissa são distintas das de Maria quanto ao poder ou não usar um jornal para ler uma história; ambos os pontos de vista, de Larissa e Maria, por sua vez, são diferentes das expectativas de Rita que pretendia usar o jornal para uma atividade de dobradura.

O que contou como *vivências-letramentos* para a Larissa e seus colegas e professoras também envolveu fazer o relato de histórias lidas pelas professoras e pelas pesquisadoras, escrever com giz no chão e nas paredes do solário, assistir desenhos animados no Youtube utilizando o celular da professora, localizar o escaninho com o nome próprio e dos colegas, escolher o nome da turma para aquele ano, brincar de casinha e escrever em folhas secas usando gravetos.

Percebemos que diversos letramentos estiveram presentes na turma. Letramento literário, musical, digital e relativo a uma língua estrangeira. Por essa razão, consideramos que a unidade dialética *Vivências-Letramentos* se mostrou propícia para a compreensão dos sentidos e significados dos eventos de letramentos, como um prisma de refração, como uma unidade de características do meio e da pessoa, como uma unidade da consciência (VERESOV; FLEER, 2016), como atividades humanas (GOMES, 2020). Unidade dialética que pode nos ajudar a humanizar os letramentos quando as crianças produzem significações para além da aquisição de habilidades individuais de leitura e escrita, ao recriarem na imaginação, a alegria de poder ler uma história no suporte de jornal, ou ouvir a leitura de um livro feita pela professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, ao rever a literatura sobre letramento (PENAFIEL, 2023), que alguns trabalhos caminham na direção de considerar os letramentos como uma prática social, outros como um sistema linguístico a ser memorizado e, ainda outros fazem uso dos dois termos – alfabetização e letramento como processos distintos, embora interrelacionados – uns enfatizam a aquisição de habilidades individuais e outros a produção de sentidos na relação desses dois processos. Praticamente todos os estudos fazem uso da pesquisa qualitativa, aliam pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-cultural, com uso de outras denominações para a mesma teoria como sociocultural, sócio-histórica e interacionista. Algumas pesquisas aliam os pressupostos teórico-metodológicos da Etnografia com a Psicologia Histórico-cultural e Teoria de Bakhtin afirmando analisarem a produção de sentidos ou a construção de sentidos dos letramentos por crianças pequenas, em sua grande maioria, e bebês em número menor. Todos os trabalhos fazem uso da palavra letramento, no singular.

A partir da perspectiva, que adotamos, de compreender os letramentos como atividades humanas, discursivas, a adoção do termo *letramentos* não representa mera questão terminológica, mas, sim, uma questão epistemológica, que significa colocar o humano, as pessoas, no centro das práticas sociais de leitura e escrita, e estas como atividades coletivas. Destarte, compreendemos que os letramentos podem fazer parte da constituição das subjetividades, e isso significa ir além dos usos sociais da leitura e da escrita de modo individual, mas considerar que as atividades são coletivas e colaborativas. Além disso, não se permite fazer separação entre realidade externa e as pessoas que vivenciam os letramentos. Essa concepção implica refletir não apenas sobre as práticas sociais dos letramentos, mas também sobre quem as pratica. A ideia é colocar as pessoas (bebês/crianças pequenas, professoras, familiares, auxiliares e pesquisadoras) no centro das práticas e não os letramentos em si. Pensar em humanizar os letramentos envolve o tempo histórico, as culturas e quem são as pessoas. Essa é a questão da atividade humana, uma atividade que é criadora e pode gerar neoformações no desenvolvimento cultural dos bebês.

Pensar nos letramentos como atividade humana, discursiva, nos possibilita compreender, pelas afecções dos corpos, como os bebês e as crianças pequenas construíram, e em especial, Larissa, sentidos e significados para essas vivências ao longo de 2017, 2018 e 2019. Compreendemos que os letramentos não podem ser vistos como atividades imparciais, mas no processo da formação das funções psicológicas superiores que são carregadas de [*afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso*] (ACCL).

Defender os letramentos como atividades humanas, discursivas, inscritas na constituição do sentido e do significado como sociais e situados, é fundamental para compreender o processo no qual as crianças da EMEI Tupi vão se tornando humanas e constituindo suas subjetividades, assim como Larissa o fez, evidenciando a dialética do coletivo-individual nesse processo.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. An ethnography by any other name... *Forum Qualitative Sozialforschung: Forum Qualitative social research*, v. 36, n. 4, set., 2006. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177/396> Acesso em: out. 2020.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleo de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2016, p. 222-245. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt#:~:text=O%20artigo%20tem%20como%20objetivo,chamamos%20de%20n%C3%BAcleos%20de%20significa%C3%A7%C3%A3o](https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt#:~:text=O%20artigo%20tem%20como%20objetivo,chamamos%20de%20n%C3%BAcleos%20de%20significa%C3%A7%C3%A3o.). Acesso em: 10 jan. 2023.
- BAPTISTA, M. C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 16 (Edição Especial), p. 15-31, 2022.
- CORSINO, P. Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro: das práticas à sala de aula. *In: REUNIÃO ANNUAL DA ANPED*, 28., 2005, Caxambu, MG. *ANPED*. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPED, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.205187984.1449264577.1590670316-2004570570.1584972648 Acesso em: 28 abril 2020.
- DELARI JUNIOR, A. *Vygotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- FLEER, M.; REY, F. G.; VERESOV, N. Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. *In: FLEER, M.; REY, F. G.; VERESOV, N. (ed.). Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2017.

- FONTES, F. F. *et al.* Psicologia Histórico-Cultural, *Perezhivanie* e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 40, e. 0184797, 2019.
- GOMES, M. F. C. *Memorial: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da Teoria histórico-cultural e da Etnografia em Educação*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A. Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-15, 2021.
- GOULART, C. M. A. Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLIC, A. A Etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.
- MITCHELL, J. C. Case studies. In: ELLEN, R. F. *Ethnographic research: a guide to general conduct*. Orlando: Academic Press, 1984.
- MOK, N. On the concept of Perezhivanie: a quest for a critical review. In: FLEER, M.; REY, F. G.; VERESOV, N. (ed.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2017.
- NEVES, V.; MÜLLER, F. Ética no encontro com bebês e seus/as cuidadores/as. In: Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd (Org.). *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. v. 2, Rio de Janeiro: ANPEd, 2021, p. 94-101.
- PENAFIEL, K. J. Q. *Letramentos como atividades humanas: uma investigação sobre a construção de sentidos e significados*. 2023. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2023.
- SILVA, V. T. *As vivências dos bebês no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: processos interacionais e a construção de sentidos em suas aproximações*. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de letramento. In: GLOSSÁRIO, CEALE. *Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento> Acesso em: 04 ago. 2020.
- TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papius, 2011.
- TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 757-779, 2010.
- VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching Young children's development. *Mind, Culture, and Activity*, v. 23, n. 4, p. 325-335, 2016.
- VIGOTSKI, L. S. *7 Aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedagogia*. [Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes]. Rio de Janeiro: E-papers, 1932/2018.
- VIGOTSKI, L. S. A pré-história da fala escrita. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, Educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 103-142.
- VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VILLAÇA, A. A.; GOMES, M. F. C. Instrução/atividade criadora: contrastes entre práticas de leitura. *Linha Mestra*, n. 45, set./dez. 2021, p. 226-276.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas IV*. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006, p. 250-261.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas, Tomo III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1983/1995, p. 184-205.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 11/05/2023