

**O ENSINO DOS ATOS DE LER E DE ESCREVER NAS PRÁTICAS
ALFABETIZADORAS DOS BOLETINS DO NAHUM: SEÇÃO “EU FAÇO
ASSIM” DE 2020 A 2021**

Gabriela Rodrigues Cordeiro¹

Greice Ferreira da Silva²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo investigar como os conceitos dos atos de ler e de escrever se materializam nas práticas das professoras alfabetizadoras que escrevem na seção “Eu faço assim”, dos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum – no período de 2020 a 2021. Este trabalho procura conhecer o NAHum, seus objetivos e princípios, discutir os pressupostos teóricos que sustentam a alfabetização numa perspectiva humanizadora e verificar como tais pressupostos ancoram o ensino dos atos de ler e de escrever nas práticas alfabetizadoras das professoras, explicitadas na seção “Eu faço assim” dos boletins. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, fundamentado em estudiosos sobre a alfabetização numa perspectiva humanizadora, como Arena (2021), Miller (2020) e Hernandes (2021). Como resultados, aponta-se que o foco do ensino e da aprendizagem se localiza nos enunciados vivos e plenos de sentidos que as crianças trocam, elaboram e se apropriam. Nessa perspectiva, as proposições das professoras ocorrem de forma a criar interesses nas crianças de aprender os atos de ler e de escrever, nas mais diferentes situações nas quais se fazem necessárias, refletindo sobre situações reais e podendo transformar sua vida e a de todos à sua volta.

PALAVRAS-CHAVE: Atos de ler e de escrever; Alfabetização; Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum).

**TEACHING THE ACTS OF READING AND WRITING IN THE LITERACY
PRACTICES OF NAHUM BULLETINS: “I DO IT THIS WAY” SECTION FROM 2020 TO
2021.**

ABSTRACT: This article aims to investigate how the concepts of the acts of reading and writing materialize in the practices of literacy teachers who write in the “I do it like this” section of the bulletins of the Humanizing Literacy Center – NAHum – in the period from 2020 to 2021. This work seeks to understand NAHum, its objectives and principles; discuss the theoretical assumptions that support literacy from a humanizing perspective and verify how such assumptions anchor the teaching of reading and writing in the teachers' literacy practices in the “I do it like this” section of the bulletins. This is a bibliographic and documentary study and is based on scholars on literacy from a

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380 – Campus Universitário. CEP: 86.057-970, Londrina – PR. (43) 33714338 – gabrielarodriguespfl@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380 – Campus Universitário. CEP: 86.057-970, Londrina – PR. (43) 33714338 – grebalet@gmail.com

humanizing perspective such as Arena (2021), Miller (2020), Hernandes (2021). As results, it is pointed out that the focus of teaching and learning is located on the living statements full of meanings that children exchange, elaborate and appropriate. From this perspective, the teachers' proposals occur in order to create interest in children in learning the acts of reading and writing in the most different situations in which they are necessary, reflecting on real situations and being able to transform their lives and that of everyone around them.

KEYWORDS: Acts of reading and writing; Literacy; Humanizing Literacy Center (NAHum).

Introdução

Tendo como principal abordagem a alfabetização humanizadora defendida por Arena (2020), Miller (2020) e Hernandes (2021), no Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) – do qual são idealizadores –, esta pesquisa procurou investigar como os conceitos dos atos de ler e de escrever se materializam nas práticas das professoras alfabetizadoras, na seção “Eu faço assim”, dos boletins do NAHum.

Os boletins seguem uma estrutura organizativa que se inicia com o "Editorial", apresentando a temática abordada e a perspectiva do grupo do NAHum sobre o assunto. Em seguida, encontramos a seção "De professor para professor", a qual oferece a fundamentação teórica relacionada ao tema destacado no editorial. Por fim, a seção "Eu faço assim" revela as práticas das professoras, evidenciando como a teoria discutida na seção anterior se manifesta na realidade escolar. Assim, o conteúdo teórico focalizado na seção "De professor para professor" ganha vida por meio das práticas compartilhadas na seção "Eu faço assim".

A escolha de abordar a alfabetização, neste trabalho, deu-se por se entender que aprender a ler e escrever é essencial para a formação humana, visto que quem se apropria da leitura e da escrita se humaniza, porque amplia as possibilidades de apropriação da cultura humana pela linguagem escrita. Ela cria as melhores condições para o desenvolvimento intelectual da espécie humana. Além disso, a meta de aumentar o número de pessoas plenamente alfabetizadas, no Brasil, ainda não foi alcançada, pois, segundo Bajard (2021), existem muitas queixas de professores que dizem que seus alunos sabem ler, mas não compreendem, isto é, muitos não são alfabetizados. Assim, a proposta do NAHum de defender a alfabetização numa perspectiva humanizadora é uma forma de refletir, discutir e aprender para ensinar, de uma maneira na qual os sentidos são o centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

Portanto, este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa com caráter bibliográfico e documental, em que foram analisados sete boletins do NAHum, de 2020 a 2021, para se identificar como as professoras alfabetizadoras realizam suas práticas de ensino dos atos de ler e de escrever numa perspectiva humanizadora. A fundamentação teórica utilizada ancora-se em pesquisadores da alfabetização numa perspectiva humanizadora (Arena, 2010, 2021; Bajard, 2002, 2012, 2016; Miller, 2020; Silva, 2021) e em estudiosos da Teoria Histórico-Cultural (Vygotski, 2000; Mello, 1999).

A questão-problema norteadora desta investigação foi: como os professores alfabetizadores materializam a prática dos atos de ler e de escrever numa perspectiva humanizadora?

Esta investigação apresentou, como objetivos específicos: conhecer o NAHum, seus objetivos e princípios, discutir os pressupostos teóricos que sustentam a alfabetização numa perspectiva humanizadora e verificar como tais pressupostos ancoram o ensino dos atos de ler e de escrever nas práticas alfabetizadoras das professoras na seção “Eu faço assim” dos boletins do NAHum de 2020 a 2021.

A primeira seção deste artigo tem como foco fazer considerações gerais acerca do NAHum e suas contribuições, seu histórico, objetivos e princípios que o sustentam. Na segunda seção, são abordados os conceitos de atos de ler e de escrever, os quais corroboram a análise, na terceira e última seção, das práticas das professoras dos boletins elencados, especificamente da seção “Eu faço assim”.

1 Núcleo de Alfabetização Humanizadora: considerações gerais

Partindo da premissa de que a alfabetização – período escolar no qual se desenvolve o “[...] domínio ativo da escrita e da leitura” (Marcuschi, 2010, p. 22 *apud* Abreu, 2019, p. 65) – é, portanto, considerado um dos processos mais importantes na vida do ser humano. A linguagem escrita é um instrumento social complexo, que cumpre uma função social, permitindo interações com o outro. Pode-se ainda dizer que, sem a alfabetização, as relações sociais ficam restritas, especialmente quando se vive numa sociedade que se organiza por meio do escrito. Por essa razão, será discutida, nesta seção, a configuração do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), o qual trata de um projeto criado com o intuito de

ênfatisar o processo de alfabetização, de modo a formar crianças como seres pensantes que saibam agir no mundo, de forma ativa e responsável (Miller, 2020).

Além de surgir com a intenção de romper com antigas práticas pedagógicas, o Núcleo de Alfabetização Humanizadora pretende – diferentemente dos métodos tradicionais que comumente se fazem presentes nas escolas – olhar para a alfabetização como uma maneira de o professor poder se envolver com a criança, em seu ato de aprender, fazendo um trabalho que segue na direção oposta de alguns conceitos encontrados nos documentos oficiais e se contrapõe ao uso das cartilhas, em sala de aula (Miller, 2020), como, por exemplo, o documento da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que tem disponível um manual de como alfabetizar as crianças. Será que é isso que realmente deve ser seguido? As crianças aprendem a identificar letras e símbolos e assim estão alfabetizadas?

A humanização defendida nos boletins do NAHum é aquela na qual as crianças são sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento, e que

[...] potencializa a característica social do homem, sua endoculturação, trazendo-o para dentro da cultura letrada, integrando-o como participante ativo da produção de sua humanização, de forma singular e inseparável das interações que o constituem (Hernandes, 2021, p. 1).

Portanto, o processo de alfabetização precisa incluir práticas sociais, de sorte a contribuir para a formação integral da criança como ser social e cultural da sociedade, apropriando-se de todos os seus direitos para poder produzir conhecimento.

Segundo Arena (2021, p. 3), a criança alfabetizada precisa ser capaz de pensar, de estabelecer relações. “É preciso ensinar atos de leitura e a escrever enunciados vinculados à vida. Largar mão do faz de conta oficializado, da alfabetização para inglês ver”. É por isso que, de acordo com o *site* do NAHum (2020), seu principal objetivo é poder ampliar as discussões teóricas sobre esse processo de alfabetização, dando mais amplitude para um trabalho voltado a análises e reflexões sobre a temática do que para métodos tradicionais, divulgando práticas para a criação de um movimento composto por professores de inúmeras instâncias educacionais, defendendo, pois, uma alfabetização humanizadora (Miller, 2020).

Os pesquisadores que fundaram o núcleo e que deram início a esse trabalho, no ano de 2020, foram os professores Dagoberto Buim Arena³, Stela Miller⁴ e Elianeth Dias K. Hernandez⁵. Além disso, contaram com a valiosa contribuição das professoras Adriana Pastorello Buim Arena⁶, Érika Christina Kohle⁷, Sônia de Oliveira Santos⁸, Vanilda Gonçalves de Lima⁹, Suely Amaral Mello¹⁰, Neire Márcia da Cunha¹¹ e Fernanda Duarte Araújo Silva¹², cujas participações são fundamentais para o desenvolvimento e sucesso contínuo desse projeto.

Esses autores pesquisam sobre a Teoria Histórico-Cultural, também conhecida como Escola de Vygotsky (Mello, 1999), que “[...] vê o ser humano e sua humanidade como produto da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história” (Mello, 2007, p. 3). Logo, isso faz com que o NAHum seja baseado nos mesmos conceitos. Além dessa teoria, o Núcleo de Alfabetização Humanizadora se fundamenta nos filósofos russos da linguagem, como Volóchinov e Bakhtin, valendo-se das contribuições de autores que se coadunam com essas teorias, como Élie Bajard e Freinet.

O processo humanizador pelo qual passamos, ao longo da vida, nos torna sujeitos histórico-culturais, superando os limites do corpo biológico e sendo capazes de desenvolver memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção (Miller, 2020). Ao mesmo tempo que o ser humano se transforma, ele também transforma seu meio; portanto, implica desenvolvimento cultural tudo o que fazemos, a partir das nossas funções psicológicas superiores.¹³

³ Docente da UNESP, câmpus de Marília – SP, pós-doutor em Educação, Líder do grupo de pesquisa PROLEAO – Processos de Leitura e Escrita: apropriação e objetivação.

⁴ Docente da UNESP, câmpus de Marília – SP, pós-doutora em Educação, membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

⁵ Docente da UNESP, câmpus de Marília – SP, pós-doutora em Educação, pesquisadora nas áreas de Formação de Professores e ensino da Leitura e da Escrita.

⁶ Docente da Universidade Federal de Uberlândia - UFU -MG, pós-doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Lecturi.

⁷ Doutora em Educação pela UNESP, câmpus de Marília – SP.

⁸ Doutora em Educação pela UNESP, câmpus de Marília – SP.

⁹ Doutora em Educação pela UNESP, câmpus de Marília – SP.

¹⁰ Docente aposentada da UNESP, câmpus de Marília – SP, doutora em Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação do mesmo câmpus. Pesquisadora nas áreas de teoria histórico-cultural, educação infantil, formação de professores, relação teoria e prática e aquisição da escrita.

¹¹ Doutora em Educação pela UNESP, câmpus de Marília, pós-doutora em Educação pela mesma instituição.

¹² Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uerlândia (FACED/UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU).

¹³ Segundo Miller (2020), as funções psicológicas superiores se referem à linguagem (oral e escrita), ao desenho, ao cálculo matemático, à memória lógica, ao pensamento em conceitos etc.

Mas, afinal, o que é alfabetização humanizadora? Uma alfabetização humanizadora significa alfabetizar de modo que haja trocas culturais, que a negociação de sentidos seja intensa, quando o desejo de ler e escrever nasce de uma necessidade criada. Quando a criança consegue buscar as ideias nos textos, aprende a questioná-los, dialoga com o autor e estabelece relações, ela está vivendo uma experiência humanizadora.

Arena (2021, p. 3) enfatiza que “[...] a alfabetização humanizadora é radicalmente oposta à pedagogia da domesticação do pensamento”, enquanto as políticas públicas não estão preocupadas em ensinar leitura e escrita que sejam vinculados à vida; basta verificar como os índices escolares são alcançados: se as crianças conseguem ler uma palavra entre grafemas e fonemas, ela já é considerada alfabetizada – e isso é o que importa, porque assim formarão cidadãos aptos para o mercado de trabalho, porque não serão capazes de produzir conhecimento (Arena, 2021).

Conforme Mello (2021), para a criança, de fato, se apropriar da escrita como um instrumento cultural, é preciso que ela primeiro desenvolva funções psicológicas superiores, formadas ao longo da infância. Portanto, o professor necessita criar as condições necessárias e adequadas para que a criança tenha uma experiência significativa, durante esse processo, fazendo com que ela se sinta ativa e também seja sujeito daquilo que aprende. É importante que seja ativa em todo o seu desenvolvimento, pois, dessa forma, ela terá desejo em aprender a ler e escrever, porque isso fará sentido para ela.

Hernandes (2021, p. 1) também faz sua contribuição ao tema, ao enfatizar que defende “[...] ser preciso redefinir o conteúdo da alfabetização, com ênfase nos atos sociais de escrita, nos mais diversos contextos em que se apresenta no mundo letrado”. Espera-se que a humanização alcançada com esse tipo de alfabetização seja formar seres pensantes, que saibam se apropriar, realmente, da sua cultura e humanização, e que os professores se importem mais em ensinar atos sociais de escrita e leitura do que sons das letras e formação de sílabas (Hernandes, 2021).

Diante disso, de acordo com os ideais do NAHum (2020), a alfabetização humanizadora é aquela que confere sentido para a aprendizagem das crianças, que transforma o meio ao seu redor, que vai além da sala de aula e dá vez e voz às crianças, num processo contínuo de troca de cultura e de significação.

2 O ato de ler, o ato de escrever e a alfabetização

Para compreender a importância da leitura e da escrita na formação humana, serão abordados, neste item, os conceitos de leitura e de escrita, bem como os atos de ler e de escrever.

Bajard (2002, p. 81 *apud* Silva; Arena, 2015, p. 3) define: “Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. [...] realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura”. Sabemos que uma maneira de avaliação que acontece muito, em sala de aula, é o professor pedir para que cada aluno leia em voz alta um parágrafo do texto, e o aluno, preocupado em não errar, apenas vocaliza o seu trecho e não atribui nenhum sentido para o que foi lido (Silva; Arena, 2015). A única exigência desse professor é que o aluno pronuncie corretamente; assim, ele poderá dizer que aquela criança aprendeu a ler (Silva; Arena, 2015). Porém, para que essa criança possa, de fato, ter-se apropriado da leitura, ela deve aprender a questionar o que foi lido, a tentar fazer previsões sobre o que está por vir, no próximo parágrafo, a pensar em hipóteses para o texto. Salientam Jolibert e Jacob (2006, p.184 *apud* Abreu, 2019, p. 77):

Desde a primeira olhada, o suporte, o tamanho, o fato de ser manuscrito ou digitado, a silhueta dos blocos de texto se destacando do fundo, são informações preciosas para começar a entender um texto. Desde o primeiro momento, em função do contexto no qual encontramos um texto, podemos formular hipóteses de significado.

O ato de ler é um ato de negociar sentidos e, para tanto, é necessário que sejam ensinadas aos alunos as práticas sociais e culturais, para o domínio do nosso sistema linguístico (Arena, 2010). Por conseguinte, a leitura, antes de ser vocalizada, precisa ser pensada. Ora, “[...] a língua, antes de ser um instrumento de comunicação, seria um instrumento do pensamento” (Foucambert, 1998; Vigotski, 2000 *apud* Arena, 2010, p. 242). De acordo com Vygotsky (1989 *apud* Abreu, 2019, p. 37-55), as ações do pensamento e da linguagem não possuem as mesmas origens:

As ações da linguagem e do pensamento não se inter-relacionam em uma ligação primária e sim ao longo do progresso de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, momento em que se inicia uma conexão entre esses dois fenômenos que irá se transformar e se desenvolver paulatinamente no decorrer do desenvolvimento humano.

Logo, é a partir do momento em que essas ações da linguagem e do pensamento se inter-relacionam que a criança começa a atribuir significados às coisas e a se expressar, por

meio da linguagem, estabelecendo, desde esse ponto, uma nova forma de organização do pensamento e da linguagem, quando a ação de pensar começa a ser verbalizada e simultaneamente a linguagem passa a se definir de forma racionalizada (Abreu, 2019).

Para Hernandes (2021), a escrita é um instrumento social que possibilita ao ser humano adquirir importantes heranças culturais, já que os atos sociais envolvidos no uso da linguagem escrita são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e cultural de cada indivíduo. Silva (2021, 2021, p. 83) assim descreve a linguagem escrita:

A escrita é um instrumento cultural usado para comunicar, para informar e se informar, para se lembrar de algo importante, para expressar sentimentos, pensamentos, ações, desejos e, portanto, seu ensino e sua aprendizagem implicam saber por que e para que se escreve; significam perceber desde o início que sua apropriação é uma forma de humanização.

Muitos professores carregam consigo a ideia de que ler e escrever são habilidades adquiridas ao se treinar a escrita – “[...] cópias, exercícios de coordenação motora, repetição de nomes das letras e das sílabas” (Bissoli, 2009 *apud* Silva, 2018, p. 176). Dessa forma, eles acabam retirando totalmente o foco do que realmente se espera, ao se escrever, que é a criança saber se expressar e interagir através da palavra, pois a escrita é uma linguagem; entretanto, quando apenas copiada e reproduzida, “[...] conseqüentemente, faz com que o foco recaia nos aspectos formais do sistema linguístico” (Silva, 2018, p. 176), sem que se priorize o sentido.

O papel da escola, nesse processo de apropriação da escrita, é extremamente importante, porque é na escola que “[...] a maioria dos alunos de diversos contextos escolares terão a oportunidade de usar significativamente a escrita” (Abreu, 2019, p. 23). Cabe ao professor alfabetizador atentar para introduzir práticas de leitura e de escrita em seu planejamento e em suas ações cotidianas:

A necessidade e o interesse na leitura e na escrita são fatores que necessitam ser pensados e contemplados, de forma muito especial, nos planejamentos dos docentes da alfabetização pela importância que apresentam na constituição de sujeitos leitores e produtores de textos (Abreu, 2019, p. 25).

Para que esses conhecimentos sejam ensinados, a fim de ter sentido para a criança, é imperioso considerar seus interesses e suas experiências, porque conseguirá estabelecer relações de significados e negociar sentidos (Abreu, 2019). Além disso, valorizando os conhecimentos que a criança apresenta, o professor conseguirá preparar um ensino que

permita novas experiências e novas aprendizagens, possibilitando o desenvolvimento das competências esperadas, de uma maneira muito mais humanizadora (Abreu, 2019).

Entretanto, muitas escolas estão preocupadas apenas em superar metas; logo, a professora, na hora de alfabetizar as crianças, deseja apenas os resultados esperados: que a criança saiba juntar as letras e pronunciar a palavra que está na sua frente. Mas, e para a criança, qual a aprendizagem que ela tem? Quando isso acontece, o sujeito que está ali para aprender é anulado e resta somente o aluno, o qual tem a função de reproduzir o que foi passado e alcançar nota para poder seguir adiante (Gerald, 1984).

Pode-se afirmar que uma alfabetização humanizadora “[...] oportuniza a ampliação da consciência do sujeito a partir da atribuição de sentido por meio do desenvolvimento da linguagem de todos os sujeitos envolvidos de forma contextualizada, dialógica e significativa” (Abreu, 2019, p. 25). No trabalho pedagógico, o professor alfabetizador deve planejar todas as atividades, de sorte que a leitura, a escrita e a oralidade possam ser contempladas junto às experiências construídas durante o trabalho, atribuindo-se sentido ao que é lido e ao que é escrito (Abreu, 2019). Nessa perspectiva, as crianças podem ser as próprias protagonistas das situações que serão vivenciadas em sala de aula, marcando suas memórias com uma aprendizagem que nunca vão esquecer. Ou seja, ali haverá uma aprendizagem da linguagem escrita com os sentidos da vida, recheada de cultura, e não apenas uma reprodução mecanizada, contribuindo muito mais para o desenvolvimento das crianças como sujeitos histórico-culturais, favorecendo o ato de ler e escrever não apenas como uma ação sem sentido, mas dando total significância e compreensão para essa prática que vai além dos muros das escolas (Abreu, 2019).

Os conceitos dos atos de ler e escrever são extremamente importantes para que, durante o processo de alfabetização, eles possam ser vislumbrados em todas as ações do professor, com o objetivo de envolver as crianças nesse processo, criando necessidades e interesses em aprender a ler e a escrever e estabelecendo relações intensas com a leitura e a escrita. Ora, quando a criança entra no mundo da leitura, espera-se que ela aprenda a ler diferentes gêneros textuais (Abreu, 2019). Assim, cabe ao professor criar as condições adequadas para que a criança aprenda os múltiplos atos de ler e escrever, os gestos para os diferentes gêneros enunciativos, nos diferentes suportes.

Na próxima seção, analisaremos as práticas humanizadoras de algumas professoras alfabetizadoras da seção “Eu faço assim” dos boletins do NAHum, observando, na metodologia que elas usam, o ensino do ato de ler e escrever com os conceitos e princípios que o Núcleo de Alfabetização propõe.

3 “Eu faço assim”: o ensino dos atos de ler e de escrever nas práticas de professoras alfabetizadoras - NAHum de 2020 a 2021

Diante do objetivo proposto, neste trabalho, de investigar como os conceitos dos atos de ler e de escrever numa perspectiva humanizadora se materializam nas práticas das professoras alfabetizadoras, nesta seção, foram analisados alguns dados que compreendem os boletins do NAHum do período de 2020 a 2021. São oito exemplares, mas o último não fará parte desta análise, visto não apresentar a seção “Eu faço assim”, por se tratar de uma edição especial de comemoração de um ano dos Boletins do NAHum.

A seção “Eu faço assim” é um espaço onde diversos professores que também defendem a alfabetização humanizadora têm a oportunidade de partilhar suas práticas com os leitores, momento em que se denota a possibilidade de perceber como os princípios que o Núcleo preconiza fundamentam e apoiam o ensino dos atos de ler e de escrever em sala de aula. O primeiro boletim foi publicado em novembro/dezembro de 2020, e a primeira a relatar suas práticas alfabetizadoras foi a professora Márcia Martins de Oliveira Abreu, a qual trouxe sua contribuição sobre a importância de as crianças compreenderem a função dos espaços em branco entre as palavras, na construção dos enunciados escritos.

Os enunciados são “[...] as unidades reais da comunicação” (Fiorin, 2006 *apud* Silva, 2021, p. 20). Arena (2021) afirma que os enunciados são objetos de aprendizagem que assumem um papel essencial na humanização, pois são gerados na relação com o Outro e se mantêm vivos na escola, devido a essa troca entre professores e crianças, considerados seres em desenvolvimento. “Ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, se humanizam” (Arena, 2021, p.1).

Um diálogo não pode ser travado sem que a outra pessoa entenda e vice-versa; portanto, para que a criança estabeleça relações sobre a compreensão dos enunciados, é

necessário que ela se aproprie dos gêneros discursivos. Para os enunciados escritos, é fundamental que a criança adquira a real consciência do espaço em branco, na escrita, pois somente assim será capaz de conceituar a palavra (Abreu, 2020).

Quando a criança aprende a fazer perguntas ao texto – em vez de sempre recebê-las prontas –, ela consegue encontrar sentido naquilo que foi lido. As atividades realizadas em sala de aula por Abreu (2020) foram: a apresentação de textos ampliados em papel e afixados na parede da sala, de modo que as crianças pudessem olhar, procurar, observar, refletir e fazer a marcação nos espaços em branco entre as palavras: “[...] nada de som, nada de fonema entra em discussão” (Abreu, 2020, p. 4), porque segundo Arena (2021), quando se trata de alfabetização humanizadora, não há lugar para um olhar de grafemas e fonemas isolados na construção de uma palavra, pois esse olhar elimina as trocas sociais dos homens, professores e alunos como pessoas cheias de vida. “Não há lugar para o que afasta a alfabetização de seu caminho para a humanização” (Arena, 2021, p. 3).

Também foi feita uma atividade em que deviam localizar na imagem impressa do teclado do computador as teclas referentes às letras e sinais gráficos, especialmente a maior delas, que é dedicada ao espaço em branco. O espaço em branco é visível somente na escrita; na oralidade não é possível percebê-lo. É por isso que, de acordo com Bajard (2012, p. 78), “[...] o espaço tem uma grande importância na escrita moderna, pois revela as palavras aos olhos”. O objetivo era que as crianças compreendessem os espaços como “[...] pistas para a elaboração do conceito de palavra” (Abreu, 2020, p. 5). Também foi disposta para as crianças a apresentação ampliada do mesmo texto, todavia, em formatações diferentes, assim, “[...] as crianças localizam os espaços que separam as mesmas palavras, do mesmo texto, em qualquer uma das fontes, compreendendo que o sentido que o texto tem se conversa em todos eles” (Abreu, 2020, p. 5).

Com isso, pode-se perceber que a prática utilizada é focada exclusivamente na palavra escrita, porém, de forma dialogada, não se atendo à decodificação de sons, mas entendendo primeiramente o seu significado naquele contexto, pois “[...] as crianças são capazes de estabelecer relações com os gêneros, seus elementos constitutivos, para iniciarem o processo de apropriação da língua de maneira interativa” (Silva, 2021, p. 81).

Quando Hernandes (2021) enfatiza que os professores devem se importar mais em ensinar os atos sociais de escrita e leitura do que os sons das letras e formação de sílabas,

descarta um ensino que realça o aspecto técnico desvinculado dos sentidos e, em contrapartida, prioriza o diálogo, os enunciados, as relações, os usos sociais da leitura e da escrita na vida.

O segundo boletim foi publicado em janeiro/fevereiro de 2021 e teve a participação da professora Raquel Pereira Soares, a qual apresentou suas práticas. Ela optou por uma atividade de ensino com crianças em processo de alfabetização, no segundo ano do Ensino Fundamental. Sua proposta também é baseada nos conceitos que sustentam uma alfabetização humanizadora, visto que o texto foi introduzido a partir de vivências do cotidiano dentro e fora da escola.

A ideia central era que os alunos, em duplas, produzissem um *blog* e publicassem “[...] *lides*¹⁴ jornalísticos que encabeçam notícias” (Soares, 2021, p. 4). O intuito era fazer com que os alunos se familiarizassem com o jornal – algo que está no nosso dia a dia – e conhecessem sua organização, para posteriormente poderem aplicar no *blog*. A proposta era que escrevessem sobre assuntos que eles conhecessem, a fim de que se sentissem incluídos em todo o processo.

É necessário introduzir a criança na produção de textos que perpassem a vida cotidiana tanto dentro como fora da escola, e assim, desenvolver um ensino vinculado ao cotidiano envolvido em situações de aprendizagem em que o texto seja o protagonista e que a criança aprenda a ler e escrever manipulando materiais escritos socialmente (Soares, 2021, p. 4).

Quando os alunos começaram a produzir suas primeiras escritas, eles não tinham contato nenhum com o gênero; logo, apenas escreveram do modo como sabiam fazer. Eis a transcrição de um dos textos (Soares, 2021, p. 4):

Cadern de Carros

O novo Carro mas rapido é

A nova si dez é

O novo Fiti Uno é

O novo Carro com cem sorio de aprosimasão é (sic).

A escolha do tema foi motivada pelo jornal que a professora levou de demonstração em sala de aula, o qual divulgava um salão de automóveis em São Paulo. Mas o texto acima

¹⁴ *Lide* é a abertura da notícia ou da reportagem; aparece nos primeiros parágrafos do texto, expõe resumidamente o assunto ou destaca o principal dado da notícia (Soares, 2021, p. 4).

revela que ainda não haviam se apropriado da estrutura do *lide*, pois ainda escreviam textos de acordo com as cartilhas, uma vez que era o único material a que tinham tido acesso, em suas experiências anteriores.

Por conseguinte, a professora planejou suas aulas, tendo como objetivo que as crianças conhecessem a estrutura do *lide*, lessem matérias parecidas e, quando fossem reescrever, no *blog*, que as seguintes perguntas os norteassem: O quê? Onde? Quando? Por quê? Nesse sentido, o planejamento transcrito ficou assim:

O quê? Os novos modelos de carros.

Onde? Na tv.

Quando? 3 de novembro de 2012.

Por quê? A parecel tv. (sic)

Apresentaram um novo *lide*, de forma clara e oposta aos textos que eram comuns, nas cartilhas, permitindo que as crianças se apropriassem de um modo mais real e social de escrever, trazendo sentido aos seus atos de ler e escrever, pois fizeram parte de todo o processo, de sorte a compreenderem a escrita em seu uso real, social e cultural.

Portanto, é pela apropriação dos atos de ler e de escrever que a criança vai compreender as funções da linguagem escrita e o modo de operar por ela; que vai entrar por novas portas para conhecer o mundo construído pelos homens, para compreendê-lo e para transformá-lo (Arena, 2021, p. 3).

A prática dos atos de ler e de escrever, nessa atividade, vai diretamente ao encontro do que Arena (2021) sustenta, ressaltando que o que é prioritário aprender, quando se trata de alfabetização humanizadora, é que a criança se aproprie do objeto criado culturalmente pelo homem (no caso da atividade, o *blog*) e somente assim ela compreenderá as funções da linguagem escrita, fazendo relações sociais e culturais para o domínio do nosso sistema linguístico (Arena, 2010).

No terceiro boletim (março/abril 2021), a professora Sônia de Oliveira Santos apresenta uma atividade sobre o uso do *WhatsApp* na alfabetização, que vai contra ao que os idealizadores de uma alfabetização tradicional acreditam: que as crianças só aprendem a escrever, se estiverem com um lápis na mão (Santos, 2021). A autora afirma que, ao escrever mensagens no *WhatsApp*, a criança consegue assimilar a função primordial da escrita, sendo o diálogo com o Outro. No aplicativo, a criança tem a troca de mensagens em tempo real,

portanto, ela tem contato com uma linguagem híbrida, o que faz com que todos os recursos disponíveis na tela a ajudem a processar os enunciados (Santos, 2021).

No teclado do *smartphone*, a noção de função da letra é ampliada, porque a criança tem diante dos olhos um conjunto de caracteres e não somente letras do alfabeto. Assim, ela pode usar *emojis* para se comunicar, como o emoji de afirmação ou negação. Além disso, nos teclados virtuais, também é ressaltado o caractere do espaço em branco, negligenciado no início da alfabetização (Santos, 2021). Mas, assim como discutido neste texto, o espaço em branco constitui um papel muito importante, quando se está sendo alfabetizado, porque ajuda a criança a elaborar o conceito de palavra. Portanto, as ações realizadas pela aluna para tentar escrever seus enunciados criam uma base necessária para que uma consciência gráfica seja construída (Bajard, 2016), que permite à criança identificar a palavra escrita que já conhece e tem relação, ao invés de ficar tentando pronunciar oralmente a mesma palavra, sem fazer ligação nenhuma.

Pode-se perceber que essas ideias se verificam igualmente na quarta edição, quando a professora Joice Ribeiro M. da Silva contribui com um exame da descoberta do texto escrito, proposta baseada na metodologia “Descoberta de Texto” do professor Élie Bajard (2012). Isso colabora positivamente para o processo de alfabetização das crianças, levando em conta o desenvolvimento da consciência gráfica, tema já focalizado neste trabalho.

Os resultados são iminentes, porque as crianças conseguem se alfabetizar sem precisar recorrer a qualquer recurso fônico, ou seja, a partir das palavras dentro do próprio texto e de seus sentidos aflorados, elas conseguem se apropriar do ato de ler e escrever, tendo em vista os gêneros textuais que são abordados em sala de aula. A importância de fazer essa descoberta do texto junto com as crianças é que a professora pode intervir, durante a pronúncia delas com as palavras, corrigindo para que façam sentido, pois “[...]é o sentido que orienta a pronúncia e não as letras tais como estão grafadas” (Silva, 2021, p. 5).

Para uma alfabetização humanizadora, compreende-se que pronunciar as letras não é aprender a ler. “A palavra pode ser pronunciada [...] de acordo com o seu sentido, apropriado pela criança no ato de ler, e que antecede a sua proferição para um outro” (Silva, 2021, p. 5).

No boletim publicado em julho/agosto de 2021, a seção “Eu faço assim” foi da professora Vanilda G. de Lima, que trouxe sua contribuição intitulada “Relatos de experiências: a formação da criança autora de enunciados escritos”, baseada na Teoria

Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores. Lima (2021) realizou, com sua turma de 1º ano, a prática de alfabetização fundamentada na roda de conversa, pela qual se cria a necessidade de registrar por escrito os relatos orais de experiências cotidianas.

[...] um ensino que promova o desenvolvimento intelectual, moral e ético; que propicie condições objetivas de participação social às crianças, [...] só é possível quando o professor organiza sua prática considerando as necessidades das crianças para incluí-las em atividades com as quais e pelas quais elas encontrem sentido e motivo no que fazem na escola e em suas vidas (Kohle, 2021, p. 1).

Portanto, todos os dias, depois da roda de conversa, uma criança é escolhida para registrar seu relato oral, com a escrita, por meio do qual a professora o ajuda a registrar sua vivência e vai ensinando a criança a pensar, a lidar com a fala anterior, a fazer escolhas de sentidos e compor caracteres para as palavras e enunciados (Lima, 2021). Em seguida, a criança registra tudo isso em um desenho, que é fixado em um mural exposto na parede.

Lima (2021) defende que essa prática alfabetizadora do relato escrito possibilita que a criança seja o sujeito autor e escritor de seus próprios enunciados, a partir de suas experiências cotidianas, além de considerar os estudantes como seres histórico-sociais, propiciando o desenvolvimento de suas capacidades humanas superiores. Além disso, Mello (2010, p. 185 *apud* Lima, 2021, p. 5) também tem opinião semelhante, quanto ao desenvolvimento da escrita:

É um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo essencialmente que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças. Isso implica, essencialmente, dar voz à criança e permitir sua participação na vida da escola [...]

Portanto, quando o professor se dispõe a ensinar o aluno a escrever, através de atos reais da escrita, este consegue desenvolver a compreensão de como os textos são criados, tanto no plano de seus conteúdos quanto no plano de suas formas (Kohle, 2021).

Na sexta edição dos boletins, temos “Sonecas, murmúrios e lamentações”, como título da contribuição da professora Ellen F. dos Santos, a qual faz um relato sobre a contação de histórias, em sua turma de 1º ano, em 2017. Santos (2021) ressalta que seus alunos em fase de alfabetização adoravam ouvir histórias e, todos os dias, uma criança escolhia um dos livros que estavam disponíveis na sala e eles iam para algum lugar ouvi-las. No entanto, depois de certo tempo nessa mesma rotina, ela percebeu que as crianças não estavam mais tão animadas como antes, pois, além de um deles dormir, durante a contação, ela notou que

eles já estavam entediados de ouvir sempre as mesmas histórias, pois agora eles tinham um critério de avaliação sobre o que era ou não interessante (Santos, 2021).

Arena (2010) destaca que, nas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, há atribuição de sentidos. Foi em função dessa afirmação que Santos observou que os livros que estavam disponíveis não faziam relação de sentido nenhum com as crianças; portanto, como criar uma relação dialógica, disponibilizando apenas textos pobres que não têm nada a oferecer?

Com base nessas informações, a solução encontrada foi levar os alunos até a biblioteca da escola e deixar que cada um escolhesse um livro da sua preferência – incluindo gêneros pré-determinados para as outras turmas – e, então, surgiu uma enorme variedade cultural, porque as crianças escolheram livros que iam desde anatomia até adivinhas. Depois disso, a contação de histórias se tornou a parte mais atraente da aula, visto que os alunos agora tinham mais interesse pelos títulos, puderam se apropriar de todos os conteúdos, fazendo relação com seu cotidiano, aprenderam a sentir emoção e compaixão pelo outro, a partir da literatura, sentindo uma necessidade de ler mais. “Para sentir necessidade de ler, a criança deve estar mergulhada até o pescoço em trabalho manual e intelectual, inserida em projetos, que motivarão a si própria e aos que com ela convivem, na escola ou fora dela” (Arena, 2021, p. 1).

No último boletim analisado, os atos de leitura na alfabetização são o foco do relato e revelam novamente a prática da professora Márcia Martins de Oliveira Abreu, na seção “Eu faço assim”, como no primeiro boletim. Partindo da premissa de que “[...] ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento [...]” (Jolibert; Jacob, 2006, p. 183 *apud* Abreu, 2021, p.4), a estratégia utilizada por Abreu, nessa aula, foi “Ler para brincar”, pois as crianças teriam de ler as regras da brincadeira para poderem dela se apropriar. A brincadeira em questão foi a de caça ao tesouro, portanto, as crianças precisaram ler as pistas para chegarem até o destino final. Abreu (2021, p. 5) salienta:

A tentativa de saber o que o texto apresentava e a informação que as encaminhariam para a próxima pista e para o encontro do tesouro foi a estratégia desencadeadora do desejo, do motivo e da necessidade, tão reafirmados por Jolibert e Jacob (2006) como fundamentais para aprender a ler.

Assim como discutido anteriormente, não há por que a criança ler ou decodificar letras em fonemas, sendo que isso não a fará criar relações de sentido. Por isso, a prática apresentada faz jus a tudo o que foi abordado nos boletins e a tudo o que o NAHum defende fielmente: oferecer uma alfabetização feliz e humanizadora (Arena, 2021).

Temos para nós que uma alfabetização humanizadora é aquela que desenvolve na criança sua capacidade de ler e de escrever enunciados, de modo que, quando está diante de um enunciado escrito, é capaz de atribuir a ele um significado, objetivando com isso estabelecer uma compreensão sobre o conteúdo da sua leitura (Miller, 2021, p.2).

Portanto, vimos que, assim como todas as outras contribuições publicadas nos boletins, a seção “Eu faço assim” é um espaço muito rico para disseminar as práticas alfabetizadoras. Por isso, o propósito desta análise é promover a reflexão sobre práticas alfabetizadoras, em sala de aula, de modo que o processo de ensino e de aprendizagem seja totalmente voltado a um método que transforme a vida das crianças e de todos, à sua volta, promovendo uma “[...] transformação qualitativa da conduta dos alunos, tanto na escola como na vida [...]” (Miller, 2021, p. 2).

Considerações finais

Com a pesquisa realizada por meio da análise dos boletins e artigos de pesquisadores que compõem o Núcleo, foi possível perceber a importância que o NAHum tem, ao trazer uma perspectiva de alfabetização segundo a qual as crianças se apropriem da leitura e da escrita de forma humanizada, sendo capazes de desenvolver o uso de diferentes gêneros enunciativos e dos objetos criados pelo homem, para conseguirem estabelecer relações sociais e culturais. Contudo, torna-se fundamental aos professores refletirem e compreenderem o modo como as crianças aprendem, planejando práticas que levem a uma alfabetização humanizadora. Os boletins do NAHum surgem exatamente com essa proposta: a de que mais professores tomem parte desse compromisso de redimensionar suas práticas alfabetizadoras, potencializando o ensino, com base nos pressupostos teóricos humanizadores e, conseqüentemente, promovendo as aprendizagens das crianças.

O objetivo, que era investigar como os professores alfabetizadores materializam em sala de aula a prática da leitura e da escrita, numa perspectiva humanizadora, foi alcançado através das análises realizadas da seção “Eu faço assim”, dos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora, porque foi possível perceber aspectos fundamentais para a

implementação de uma alfabetização que contribua com a formação humana, tais como o diálogo com o outro e a participação ativa da criança em todo processo de aprendizagem; a importância do conceito de palavra; a autoria de textos que perpassam o cotidiano, com base em seu uso social; a importância do caractere para a consciência gráfica; e a criação de necessidades de leitura, a partir dos gêneros enunciativos e da leitura literária, porque as atividades que revisitam as vivências das crianças vão gerando um desejo nelas de se expressarem, de trocar ideias e aprender a utilizar os instrumentos sociais.

Ler é compreender, é negociar sentidos (Arena, 2021). A escrita é um instrumento cultural que também pressupõe a negociação de sentidos e, por meio dela, é possível promover relações sociais com o outro, interagir, informar e participar ativamente da sociedade. As práticas, na seção “Eu faço assim”, confirmam os conceitos e princípios humanizadores, porque as professoras utilizam vivências do cotidiano das crianças para alfabetizá-las, seja por meio de cartas, seja de outros diversos gêneros enunciativos ou da produção de textos individuais e coletivos, ampliando e intensificando a inserção das crianças na cultura escrita.

Foi possível verificar que o foco do ensino e das aprendizagens se localiza nos enunciados vivos e plenos de sentidos que as crianças trocam, elaboram e dos quais se apropriam. Nessa perspectiva, as proposições das professoras ocorrem, a fim de criar interesses nas crianças de aprender os atos de ler e de escrever, nas mais diferentes situações em que se fazem necessárias, refletindo sobre circunstâncias reais e podendo transformar a sua vida e de todos à sua volta.

Referências

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **A criança e a apropriação da cultura escrita:** uma possibilidade de alfabetização discursiva. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. A alfabetização do faz de conta... **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 4, p. 2-3, maio/jun. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/05/PERIODICO_MAI_JUN_.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização Humanizadora. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 2, p. 1, jan./fev. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 23, n.1, p. 201–225, jan./jun. 2016.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Leitura e escrita na Educação Infantil: uma aproximação entre a Teoria Histórico-Cultural e as Técnicas Freinet. *In: COLE - CONGRESSO DE LEITURA*, 17., 20-24 jul. 2009, Campinas. **Anais [...]**, Campinas: ALB, 2009, p. 1-14. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_4037.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1984.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Por que adjetivar a alfabetização? **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 3, p. 1-6, mar./abr. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/03/PERIODICO_MAR_ABR_21-2-3.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed - Grupo A Educação, 2006.

KHOE, Érika Christina. Por um ensino inserido na linguagem viva! **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 5, p. 1, jul./ago. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-05-julho-agosto-de-2021/>. Acesso em: 23 set. 2023.

KHOE, Érika Christina. A aprendizagem da escrita e os textos do cotidiano. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 5, p. 2-3, jul./ago. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-05-julho-agosto-de-2021>. Acesso em: 23 set. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Suelly Amaral. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, [28] mar.1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MELLO, Suelly Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva** (Florianópolis), v. 25, p. 83-104, 2007.

MELLO, Suelly Amaral. Método fônico na educação infantil: bem-vindos à Idade Média. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n.7, p. 1, nov./dez. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-07-novembro-dezembro-de-2021/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MILLER, Stela. Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”? **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 1, p. 1-6, nov./dez. 2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

NAHUM. Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHUM. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, Adriana Naomi Fukushima; ARENA, Dagoberto Buim. O trabalho docente no ensino dos atos de leitura. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3., jun. 2015, Canoas-RS. **Anais [...]**, Canoas-RS, Ulbra, 2015.

SILVA, Greice Ferreira. Leitura e escrita de gêneros discursivos na pequena infância: um estudo na perspectiva bakhtiniana. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], v. 23, n. 49, p. 175-192, 2018. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1137>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVA, Greice Ferreira. Os Atos de Ler e de Escrever: Algumas Reflexões. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Londrina, n. 14, p. 77-88, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/529>. Acesso em: 7 set. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

Referências dos Boletins Analisados

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. Atos de leitura na alfabetização: ler para brincar. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 7, p. 4-5, nov./dez. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-07-novembro-dezembro-de-2021/>. Acesso em: 01 set. 2023

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. Funções do espaço em branco entre as palavras na construção dos enunciados escritos no processo de alfabetização. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n.1, p. 4-5, nov./dez. 2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/>. Acesso em: 15 ago. 2023

LIMA, Vanilda Gonçalves de. Relatos de experiências: a formação da criança autora de enunciados escritos. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 5, p. 4-5, jul./ago. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-05-julho-agosto-de-2021/>. Acesso em: 23 set. 2023.

SANTOS, Ellen Ferreira. Sonecas, murmúrios e lamentações. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 6, p. 4-5, set./out. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-06-setembro-outubro-de-2021/>. Acesso em: 01 set. 2023.

SANTOS, Sônia de Oliveira. O uso do *whatsapp* na alfabetização. **NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora**, n. 3, p. 4-5, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-03-marco-abril-de-2021/>. Acesso: 01 set. 2023.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. A descoberta do texto escrito. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 4, p. 4-5, maio/jun. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-04-maio-junho-de-2021/>. Acesso em: 01 set. 2023.

SOARES, Raquel Pereira. Escrevendo textos na alfabetização. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 2, p. 4-5, jan./fev. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/>. Acesso em: 01 set. 2023.