

## POR UMA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA EM RESPEITO ÀS NOSSAS CRIANÇAS

Beatriz Carmo Lima de Aguiar<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo discute a alfabetização humanizadora e tem como objetivo revelar como o ensino do ato de ler e do ato de escrever, nessa perspectiva, pode ajudar na apropriação da cultura e no desenvolvimento das potencialidades das crianças. Trata-se de uma discussão teórica fundamentada na teoria histórico-cultural, tendo como autores de base Vygotski (1995a, 1995b, 2012), Luria (2012) e Leontiev (1978a, 1978b), além de pesquisadores que discutem a referida teoria e que trazem luz ao estudo da apropriação da linguagem escrita, como Arena (2010), Miller (2020a, 2020b), Mello (2006, 2009), Mello e Farias (2010), Bajard (2006, 2012, 2014, 2021), Jolibert (1994) e Foucambert (1994). Nesse contexto de alfabetização humanizadora, as crianças possuem voz e são chamadas a compor as ricas experiências das atividades humanas relacionadas à leitura e à escrita. Assim, conclui-se que a escola desempenha um papel crucial na vida das crianças, pois é por meio da educação que a humanização ocorre. Na atualidade, tem-se uma batalha que precisa ser travada diariamente para que a alfabetização mecânica, artificial, saia de cena e dê lugar a uma alfabetização humanizadora, a qual possibilite o ato de ler e o ato de escrever na sua plenitude.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização Humanizadora; Ato de Ler; Ato de Escrever.

**ABSTRACT:** This article addresses humanizing literacy and aims to reveal how teaching the act of reading and writing, from this perspective, can help in culture appropriation and children's potential development. This is a theoretical discussion grounded in cultural-historical theory, with Vygotski (1995a, 1995b, 2012), Luria (2012), and Leontiev (1978a, 1978b) as the base authors, in addition to researchers who discuss this theory and bring light on the study of the written language appropriation, such as Arena (2010), Miller (2020a, 2020b), Mello (2006, 2009), Mello and Farias (2010), Bajard (2006, 2012, 2014, 2021), Jolibert (1994), and Foucambert (1994). In this context of humanizing literacy, children have a voice and are called upon to compose the rich experiences of human activities related to reading and writing. Therefore, it is concluded that school plays a crucial role in children's lives, for it is through education that humanization takes place. Nowadays, there is a struggle that needs to be fought daily so that mechanical, artificial literacy steps aside and gives rise to humanizing literacy, which enables the acts of reading and writing in their fullness.

**KEY-WORDS:** Humanizing Literacy; Act of Reading; Act of Writing.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e docente do Departamento de Educação. Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina – PR. Telefone: (043) 3371-4338, e-mail: biaguiar@uel.br.



## 1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o ensino dos atos de ler e de escrever torna-se essencial no cenário em que estamos vivendo, no qual é visível a dificuldade de muitas crianças para produzir textos e para compreender os materiais que são oferecidos para leitura. Nesse sentido, no processo de alfabetização, é necessário olhar para o fazer pedagógico tendo a clareza de que algumas atitudes precisam de mudança “para garantir isso que todos queremos e que é a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças” (Mello, 2006, p. 181).

Em uma sociedade que valoriza o conhecimento, parte-se do pressuposto de que as crianças ficarão muitos anos na escola. Olhando especialmente para os anos iniciais, percebe-se a importância do momento dedicado para a alfabetização. O modo como o professor concebe os processos de leitura e de escrita e como ensina as crianças a lidarem com essas ferramentas tem a capacidade de influenciar como elas entendem o que é ler e escrever.

Nesse contexto de processo de alfabetização, dependendo da forma como as crianças são ensinadas, elas podem entender que ler é decodificar, reconhecer as sílabas e oralizar ou extrair os sons dos grafemas, bem como que escrever é dominar o traçado das letras, copiar um texto do livro didático ou do quadro. Essa percepção de leitura e de escrita que as crianças podem construir é empobrecida. De acordo com Francisco (2022, p. 92 *apud* Queirós, 2019, p. 108),

há que se alfabetizar não somente escrevendo, juntando e separando letras. Há uma alfabetização para a escrita, uma alfabetização do tato, do olhar [...]. Ensinar a ler e escrever é apoderar-se deste encanto que a palavra traz, desta dimensão fascinante da palavra.

A alfabetização é o momento em que é possível ensinar para as crianças o poder das palavras, pois são elas que ajudam os sujeitos no processo de comunicação com os outros, no posicionamento no mundo e na expressão de ideias e de sentimentos. No processo de alfabetização, para aprender a dominar as palavras e a usá-las da melhor maneira, é necessário que o professor ensine os atos culturais de ler e de escrever. Sendo assim, este artigo defende o processo de alfabetização humanizadora, tendo como preocupação “a formação das crianças como seres pensantes, que sabem utilizar os conhecimentos adquiridos para compreender o mundo e nele agir de forma ativa e responsável” (Miller, 2020a, p. 1).

É fato que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural, social e intelectual das crianças, sendo um espaço de encontros, de descoberta. É nesse ambiente que os alunos terão acesso ao conhecimento científico e ao pensamento mais elaborado, tendo a possibilidade de desenvolver o máximo da sua inteligência.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento é compreendido como cultural, social e historicamente construído, logo o homem é produto do tempo histórico, da sociedade e da cultura com os quais convive. A sua “aprendizagem, ou, em outras palavras, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano” (Mello; Farias, 2010, p. 55).

Dessa forma, a escola contribui para a humanização das crianças, pois nós nos humanizamos “à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece” (Miller, 2020, p. 2). Então, para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, é indispensável o acesso à cultura, sendo que o modo como são intencionalmente organizados os espaços e as experiências propostas para as crianças pode impulsionar o desenvolvimento infantil (Mello; Farias, 2010).

## **2 ALFABETIZAÇÃO: CULTURA E HUMANIZAÇÃO**

Desde o nascimento, o sujeito tem contato com a cultura, na qual está guardada a história da sociedade. Cada geração que chega ao mundo apropria-se dos objetos e dos conhecimentos já elaborados, tendo a possibilidade de reinventar e de criar ferramentas de acordo com as necessidades que surgem. Dessa maneira,

o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 1978b, p. 282-283).

Sendo assim, uma geração coloca a outra nos ombros, e tal analogia é como dizer para os que estão chegando que eles podem olhar o mundo por um plano superior, do alto, tendo uma visão ampla do que pode ser explorado, conhecido por meio da apropriação da cultura,

que é um elemento essencial para a humanização. Nesse percurso, a geração anterior, a mais experiente, dá à outra o suporte necessário para que avance, prossiga, crie possibilidades.

Na realidade, as qualidades humanas não nascem com cada sujeito, mas precisam ser aprendidas no decorrer da vida, nos relacionamentos firmados. Assim acontece com a alfabetização, pois não nascemos sabendo ler e escrever, esse é um processo cultural, uma aptidão humana aprendida no contato com o outro. Aquele que já tem o contato com a cultura escrita vai ensinar os mais novos como os atos de ler e de escrever podem ser realizados na função social para a qual foram criados. De acordo com Mello (2009, p. 33),

nós, seres humanos, precisamos viver para aprender, conviver com os instrumentos e os objetos cada vez mais complexos que existem na nossa sociedade para nos apropriar das qualidades humanas como a linguagem, o pensamento, a memória, a imaginação, o controle da própria conduta e as capacidades, as habilidades e as aptidões que não são genéticas, mas são sociais. E se não vivemos experiências que nos ensinem, que nos permitam vivenciar, exercitar e, assim, aprender, ou seja, reproduzir para nós mesmos as qualidades humanas encontradas nas relações sociais, não nos apropriamos dessas aptidões, não formamos tais aptidões em nós mesmos.

Desse modo, a apropriação da cultura, a exploração dos objetos historicamente construídos e a relação com o outro possibilitam a formação das nossas aptidões. De fato, passamos pelo processo no qual “nos tornamos nós mesmos através dos outros” (Vygotski, 1995a, p. 149). Nesse contexto, “enquanto os animais nascem com suas aptidões – mas não criam novas – nós não nascemos com as nossas, podemos aprender e criar novas aptidões. Mas para isso precisamos conviver e aprender” (Mello, 2009, p. 33-34).

A apropriação da cultura pela criança ocorre “no processo de comunicação desta com outros homens e se configura como um processo de aprendizagem, de educação nas suas mais diversas formas, desde a imitação ao ensino escolarizado” (Ribeiro, 2004, p. 14). Logo, a presença do outro no meio social, especificamente a do professor, no ambiente escolar, é primordial para a criança, no papel de adulto mais experiente com a cultura e com os objetos criados historicamente. Por isso,

a escola também tem um papel essencial na humanização das pessoas. É nesse espaço, muitas vezes, que se aprende a ouvir o outro, a ter responsabilidades de forma mais ampla, a lidar com as diferenças, a trabalhar em grupo, a respeitar o colega de sala, a refletir sobre os acontecimentos cotidianos (Aguilar, 2015, p. 57).

O trabalho intencionalmente organizado pelo professor pode oportunizar às crianças desafios, questionamentos, novas experiências e aprendizados. No convívio com os alunos,

nota-se o desejo que eles têm de explorar o mundo e de conhecer tudo à sua volta. Segundo Mello (2009, p. 34),

o fato é que cada ser humano pode se formar para ser o máximo: pode criar para si as máximas possibilidades de desenvolvimento humano criadas até o momento em que ele vive. Para isso ele precisa de oportunidades!!! E essas oportunidades, a geração mais velha precisa criar para as novas gerações. Nós, professores e educadores, precisamos criar oportunidades de vivências e aprendizagens para todos.

Ao refletir sobre essa questão de criar as máximas possibilidades de desenvolvimento dos seres humanos, é necessário colocar o foco na maneira como a escola está organizada e se ela está realmente contribuindo para esse objetivo. Tem-se, com isso, muitos pontos envolvidos, como a demanda por uma política que priorize a educação no nosso país; a presença de políticas públicas que promovam o acesso à cultura; a formulação de um trabalho que respeite as crianças; o investimento nas universidades, para uma formação robusta dos professores; um plano de formação continuada para os profissionais da educação; e melhores salários para a categoria.

Entende-se, pois, que se desenvolver como ser humano é primordial, sendo que o contato com a cultura tem a capacidade de humanizar as pessoas e de modificar a estrutura de pensamento do homem e o modo como ele se relaciona com o mundo e com as pessoas do seu entorno. Nesse cenário, a alfabetização auxilia no desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que saber ler e escrever oportuniza inúmeras apropriações culturais, acesso ao conhecimento e posicionamento no mundo.

Entretanto, ainda que os bens culturais estejam aparentemente disponíveis para todos os indivíduos, apenas alguns o acessam, sobrando a uma parcela dos homens o “contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas”. (Leontiev, 1978b, p. 276). Tal situação é inconcebível, porque se parte do princípio de que se desenvolver é um direito de todos. Mello (2009, p. 34), por exemplo, faz uma análise importante acerca desse tema, afirmando que

o que acontece é que a nossa sociedade está organizada de uma maneira muito perversa: está organizada para garantir que uma minoria tome posse e usufrua do conjunto da cultura: da ciência, da tecnologia, das artes, enfim, daquilo que nossos antepassados vieram criando ao longo da história e, ao mesmo tempo, a maioria das pessoas tem que trabalhar muito pra ganhar o mínimo. E essa maioria passa a vida tão ocupada em trabalhar para sobreviver que não tem tempo para aprender e formar as máximas capacidades, as máximas habilidades e as máximas aptidões.

Compreende-se que acessar os tesouros da cultura humana perpassa o contato com as diversas linguagens, podendo ser elas orais ou escritas. Além disso, entre as inúmeras formas de atividades de expressão humana, pode-se considerar a dança, a pintura, a modelagem, as brincadeiras de faz de conta, o desenho e a própria fala. Em nossa sociedade, muitas pessoas apontam que, na escola, a presença das atividades de expressão é algo improdutivo, tanto na educação infantil como nos anos iniciais (Mello, 2006). Nota-se, porém, que estas são valorosas no processo de desenvolvimento infantil, pois auxiliam na representação do mundo, e, conforme Mello (2006, p. 182), as atividades de expressão são essenciais “para a apropriação efetiva da escrita, uma vez que, como afirma Vigotski, a mão escreve o desejo de expressão da criança e esse desejo de expressão precisa ser exercitado e cultivado para chegar a ser escrito”.

Contudo, a desigualdade social está posta e, a cada momento, revela que esse acesso ao patrimônio cultural não é igual para todos. Por essa razão, a escola desempenha um papel essencial na sociedade, e os educadores têm como uma das suas tarefas criar “as oportunidades certas para que todos aprendam as máximas habilidades possíveis” (Mello, 2009, p. 35).

Nesse contexto, apresenta-se a tarefa basilar da educação, que é a formação da natureza humana. O papel dessa instituição vai muito além de transmitir informações e de ensinar os conteúdos das várias áreas do conhecimento, mas, como já afirmado anteriormente, a educação é “responsável pelo processo de humanização” (Mello, 2009, p. 36).

É inegável que a apropriação da cultura humana possibilita a utilização das diversas ferramentas e dos objetos criados pela humanidade, envolvendo, também, as múltiplas formas de expressão. É certo, portanto, que o desenvolvimento das máximas capacidades humanas implica a apropriação da linguagem escrita. De acordo com Mello (2009, p. 35), “a escrita certamente não é a única linguagem humana, mas é uma linguagem importante que permite o acesso a tantas fontes de conhecimento”. É na escola que a maioria das crianças aprende a utilizar esses instrumentos, os atos de ler e de escrever, para se comunicar de uma maneira que até então desconheciam.

Isso significa que a linguagem é imprescindível na vida dos indivíduos, pela necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro. Na visão de Miller e Arena (2011, p. 343),

no decorrer de sua filogênese, a humanidade foi constituindo formas de organização de sua vida em sociedade, e a linguagem aparece como um instrumento crucial desta organização, que historicamente permitiu que a experiência acumulada pela atividade humana fosse transmitida de geração a geração, possibilitando que as gerações mais novas encontrassem a cada momento o conteúdo com o qual iniciaria seu processo de desenvolvimento como seres histórico-sociais.

Desse modo, por meio das trocas sociais, a experiência acumulada pela atividade do homem na terra foi passada de geração em geração. Assim, por intermédio da linguagem, a criança pode entrar em contato com o outro mais experiente e assimilar “o conteúdo cultural próprio do meio em que vive” (Miller; Arena, 2011, p. 343). Por esse motivo, a alfabetização, enquanto apropriação da leitura e da escrita, é tão importante. À vista disso, o conhecimento ficou registrado por escrito, sendo permitido à nova geração perguntar o que deseja sobre qualquer área do saber, em qualquer época do mundo. Há, pois, na sociedade atual, uma vastidão de saberes que os sujeitos podem explorar e aprofundar. Na escola, é preciso gerar nas crianças a curiosidade, essa necessidade de pesquisar, de fazer perguntas, de buscar informações e de manter o desejo de aprender cada vez mais intenso.

Entende-se que a escola contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita, visto que esse é um dos seus papéis. Logo, o processo de humanização dá-se pela apropriação da cultura, e apropriar-se da linguagem escrita é humanizar-se. Consequentemente, para que se tenha uma alfabetização humanizadora, faz-se indispensável utilizar a linguagem escrita em sua plenitude na vida das crianças, com atos de leitura e de escrita reais, concretamente utilizados no meio social.

### **3 O ENSINO DOS ATOS DE LER E DE ESCREVER EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA**

Ao pensar sobre a apropriação da leitura e da escrita, este artigo volta o seu olhar para os anos iniciais, especialmente para as salas do 1º e do 2º ano, pois esse é o espaço institucionalmente organizado para que esse contato com a língua materna aconteça de uma forma mais intensa. Vygotski (2012, p. 109) considera “como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”.

Nesse sentido, é necessário ponderar que, quando a criança inicia o processo de alfabetização, ela traz consigo os conhecimentos produzidos nas trocas que estabeleceu com outras pessoas e todas as apropriações que teve com os objetos da cultura, tais como livros, músicas, ferramentas tecnológicas, obras de arte, dentre outros.

Desde que nascem, as crianças são inseridas em um mundo grafocêntrico, ou seja, desde muito cedo, elas já observam os adultos na sua relação com a cultura escrita e como eles realizam atos de leitura e de escrita no dia a dia. Em sua reflexão sobre o lugar que a cultura escrita ocupa nos anos iniciais do ensino fundamental, Lügge (2015, p. 36) conceitua-a “como o conjunto da obra humana que se apresenta sob a forma escrita, ou seja, o conjunto dos escritos que expressam sentimentos, modos de ver e viver, refletir, informar, registrar, comunicar de um grupo social”.

Na visão de Britto (2012, p. 11-12), a cultura escrita suscita

valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito. Entre os tópicos próprios de investigação e de intervenção nessa área estariam: a relação da escrita com o desenvolvimento; a inter-relação escrita/oralidade; as demandas por habilidades cognitivas e o modo de produção atual.

Isso posto, a inserção das crianças na cultura escrita implica a apropriação de conhecimentos, de valores e de acesso à cultura de determinado lugar e tempo histórico. Tal apropriação envolve a escrita, a leitura e a própria oralidade, e a criança pode desenvolver a capacidade argumentativa na interação com os adultos e os colegas de sala. O processo de dialogar, de argumentar, de expor o seu ponto de vista para os outros, contribui de forma significativa para a organização do pensamento.

O ambiente escolar, no qual as crianças convivem semanalmente, pode ser estruturado de modo que elas tenham contato com uma diversidade de materiais escritos, elementos integrantes da cultura humana. É nesse movimento de encontro com textos variados que se deve introduzir os alunos.

Ainda que no contexto familiar nem todas as crianças tenham acesso a esses materiais, o professor tem a possibilidade de planejar situações de leitura e de escrita, podendo proporcionar um acervo diferenciado para que elas possam consultar, explorar e conhecer. A ideia é provocar nas crianças a necessidade de viverem novas experiências com e por meio da linguagem escrita, pois, como assegura Leontiev (1978a, p. 327),

a apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Fica evidente, diante disso, o quanto a apropriação da linguagem é essencial para o desenvolvimento psíquico das crianças. A tarefa delas consiste em apossar-se de tais conhecimentos e conceitos (Leontiev, 1978a), e, para que esse processo aconteça, é crucial o convívio com outros seres humanos, que caminhem com elas e ajudem nessa exploração do mundo, porque viver é importante, e a vida que pulsa para além dos muros da escola tem que marcar presença diariamente no interior das instituições de ensino.

Dessa forma, é necessário romper com uma alfabetização mecânica e artificial. Para compreender um pouco mais sobre esse aspecto, é preciso abordar como habitualmente a escrita e a leitura são tratadas nas escolas, para, na sequência, discorrer sobre a essencialidade dos atos de ler e de escrever para as crianças em sua constituição enquanto sujeito social, histórico e cultural.

Ao se frequentar as salas do 1º ano do ensino fundamental, pode-se constatar, por meio dos planejamentos e das propostas que os professores fazem para as crianças, algumas tarefas com base nas suas concepções. Tais propostas podem influenciar o lugar que a escrita e a leitura ocupam na vida de seus alunos. Entende-se que, quando as crianças compreendem a razão de aprender a escrever, esse processo torna-se mais leve.

Na perspectiva de Mello (2010, p. 183), a “escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social”. Em muitos momentos, os professores não conseguem ter a consciência de tal complexidade, talvez por terem tão consolidado em si a escrita e a leitura, que acabam se esquecendo de como foi necessário um processo educativo, intencional e, portanto, social para que se apropriassem dessas ferramentas. Assim, nas turmas de alfabetização, é imprescindível que as crianças assimilem por que, para quem, para que e como escrevem.

Ao analisar a maneira como a escrita era apresentada para as crianças, Vygotski assevera (1995b, p. 183):

Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e recorda a aprendizagem de um hábito técnico, como por exemplo, tocar piano.

Depreende-se que o ensino da escrita não precisa ser algo mecânico para as crianças. Ainda que algumas questões técnicas a respeito da língua materna tenham que ser aprendidas no processo, tais como os sinais de pontuação e o uso de parágrafos, de margens e de letras maiúsculas em algumas palavras, esses fatores não são os centrais e podem ser socializados conforme as crianças vão lidando com a escrita de textos que façam sentido para elas.

Do mesmo modo, o som das palavras, a fonetização, não deveria ocupar o lugar mais relevante na sala de aula, já que,

além de o ensino focalizar apenas o conhecimento do código da escrita, as letras e os sons que compõem as palavras, ele ainda não leva em consideração as necessidades do aluno e seus interesses na área da escrita: o que o aluno gostaria de escrever e ler (Miller, 2009, p. 43).

A escrita perde o sentido para as crianças quando apresentada de forma fragmentada, isto é, quando a ênfase é colocada em escrever letras e sílabas e em registrar palavras soltas. Nesse modelo, ela se revela apenas como um hábito motor, no qual se encaixa como requisito ter o traçado impecável, levando as crianças a ficarem horas treinando, o que fica perceptível no excesso de exercícios enviados pelos professores nos cadernos de caligrafia.

Ao investigar as concepções de crianças do ensino fundamental I sobre a escrita, Lugle (2015) traz como resultado que algumas relataram escrever para deixar a letra mais bonita, ou porque a professora manda, ou porque algo está registrado no quadro. Para a autora, “escrever porque alguém manda é uma ação distante do significado social da linguagem; torna-se uma obrigação escolar” (p. 89).

No entanto, defende-se, ao longo deste artigo, que as crianças consigam compreender a função social da escrita, que sintam a necessidade de usá-la e que tenham a liberdade de empregá-la para expressar ideias e escreverem o que desejam sobre o mundo, ao mesmo tempo que se comunicam com o outro por meio dela. “Para isso, é preciso que o professor organize o ensino de modo a fazer surgir nelas essa necessidade, para que possam ter um ensino que contribua com as suas vidas” (Kohle; Miller; Clarindo, 2018, p. 671).

Acredita-se ser possível criar na escola momentos em que a escrita não esteja atrelada exclusivamente a um exercício motor e ao aspecto técnico, pois,

ao dedicarmos tanto tempo a ele, nós nos esquecemos da função social para a qual a escrita foi criada: esquecemo-nos de que a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço (Mello, 2006, p. 182).

Ao lidarem com a escrita de maneira empobrecida, apenas como cópia e exercícios motores repetidos, as crianças tendem a cansar-se com muita facilidade das tarefas que estão realizando, pelo fato de não encontrarem sentido naquilo que estão executando. Por isso, a escrita precisa ser exposta para as crianças como um instrumento do pensamento humano, como uma necessidade de expressão. Ao dominarem essa ferramenta, elas podem posicionar-se no mundo.

Reconhece-se que a escrita é um instrumento que permite a participação das pessoas na cultura letrada e oportuniza-lhes o acesso não somente às informações que facilitam o seu dia a dia, mas também ao conjunto de conhecimento registrado ao longo da história, o qual pode ser usado por elas para melhorar suas vidas nos mais diferentes aspectos, onde quer que estejam. Todavia, um dos grandes desafios enfrentados encontra-se nos modos de ensinar os atos de ler e de escrever, que se ancoram na compreensão desses processos e materializam-se de distintas formas nas práticas propostas às crianças nas escolas (Silva, 2013).

Com relação às questões de como o ler é habitualmente tratado na escola, nota-se que, no Brasil, há o “postulado fonocêntrico hegemônico” (Bajard, 2021, p. 31), em que a preocupação é ensinar para as crianças as letras e seus respectivos sons. A ênfase está em decodificar as palavras, em extrair o som delas, sendo esse processo entendido como leitura por muitos professores. Nessa acepção, os alunos

vão dos grafemas até o sentido, passando sucessivamente por sua transposição em fonemas, pela identificação da palavra, pelo domínio da frase e do texto. Nessa necessidade de extrair a ‘pronúncia’ antes ‘do sentido’, de ‘decodificar’ a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, sempre a abordagem do sentido é relegada a uma fase posterior (Bajard, 2006, p. 503).

Apenas depois de retirar o som é que as crianças buscam o sentido do que está posto no texto escrito, resultando que o sentido fica relegado ao segundo plano. A esse respeito, Bajard (2014, p. 82) destaca um ponto importante ao afirmar que,

quando a aprendizagem da leitura se faz pela decifração, a produção sonora traduz o domínio das relações grafofonéticas. Já que, nessa concepção da aprendizagem, a compreensão se dá mediante a sonorização do texto, a que chamamos oralização, a construção do sentido não é vista como pertencendo ao campo da escrita, mas sim ao campo do oral. Essa oralização pode assim avaliar perfeitamente essa habilidade de transformar os signos escritos em signos sonoros. No entanto, essa habilidade é quase universalmente reconhecida como insuficiente: “as crianças leem mas não entendem”.

À vista disso, fica claro que a pura oralização dos textos realizada pelas crianças nas escolas não é capaz de levar ao sentido do material escrito que está diante delas. Uma cena comum presenciada nas salas de aula é as crianças extraírem o som dos textos e, ao final do processo, quando questionadas sobre o conteúdo do material escrito, afirmarem que não entenderam. De acordo com Arena (2010, p. 242),

a importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre seus membros revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema).

É inegável, portanto, a importância da leitura e da escrita na formação humana. Em muitos momentos, o que se ensina na escola tem como base exclusivamente o sistema linguístico, sendo que o que deveria estar no cerne das ações pedagógicas é a concepção de que ler é atribuir sentido, é compreender. Além do mais, no contato com os professores dos anos iniciais, há uma reclamação constante deles quando se referem aos seus alunos. Eles declaram que suas crianças “sabem ler, mas não compreendem” (Bajard, 2021, p. 34), e, aqui, cabe indagar se de fato o que as crianças estão fazendo pode ser considerado leitura.

Nota-se, nesse panorama, que o ensino da escrita com ênfase no aspecto técnico e o ensino da leitura com a primazia da extração de sons das palavras são práticas que empobrecem a apropriação da linguagem escrita e desfavorecem o desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças e o processo de humanização. Logo, é fundamental investir na formação dos professores alfabetizadores, pois eles auxiliam as crianças na apropriação da leitura e da escrita. Na escola, são eles que estão com as crianças no início do processo, sendo sujeitos indispensáveis para que os alunos compreendam para que lemos, para que escrevemos e como realizamos essas ações em suas funções social e cultural.

O contato entre os docentes da universidade e os professores dos anos iniciais, que estão com os alunos na escola diariamente, torna-se substancial para que coletivamente se formulem práticas pedagógicas cada vez mais significativas e promotoras do desenvolvimento das crianças, pois, dependendo do modo como a leitura e a escrita são apresentadas às crianças, essas ferramentas podem estar totalmente apartadas da vida, tornando-se algo sem

sentido. Então, por entender a função essencial que o professor alfabetizador exerce no processo de apropriação da linguagem escrita, defende-se a necessidade de que tenham uma formação continuada.

Considera-se que a possibilidade de ter um grupo para dialogar e refletir junto sobre as numerosas situações que acontecem na prática das salas de aula pode ser um elemento pertinente na situação concreta:

Sabemos o quanto as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil dificultam quer a prática da reflexão sobre suas práticas, quer a sua reelaboração. Sabemos o quanto as demandas da sala de aula e das rotinas escolares afastam os professores da pesquisa e da produção de materiais criativos, tornando-os presas fáceis de materiais prontos para consumo. Sabemos que pouco adianta, de tempos em tempos, oferecer a esses professores, muitas vezes sem qualquer alívio de suas cargas de trabalho, programas de atualização e treinamento (Castro; Amorim, 2015, p. 52).

Muitos professores da educação básica trabalham dois períodos para poder garantir sua sobrevivência, e isso se deve aos baixos salários que são oferecidos na função. Seguramente, essa rotina de trabalho dificulta as reflexões acerca das ações pedagógicas e o acesso a pesquisas que poderiam auxiliar no ensino das crianças nas turmas de alfabetização.

No tocante à formação continuada que pode ser realizada com os professores alfabetizadores, tem-se como pressuposto a troca de ideias, sempre valorizando e respeitando o que eles sabem, pois já possuem um tempo de experiência na sala de aula. Assim, por meio da troca, do diálogo, é possível introduzir para eles outras óticas, outros caminhos que podem ser trilhados para ensinar as crianças do 1º e 2º ano, caminhos estes que fogem de uma alfabetização mecânica e artificial.

A formação continuada do professor alfabetizador é fundamental, pois é nítido o problema enfrentado nesse campo pelo nosso país. Segundo Bajard (2012, p. 9), “a questão da língua escrita já está há algum tempo entre os maiores desafios da educação moderna.” Nesse contexto, em muitas escolas, as crianças convivem com a linguagem escrita de forma limitada, esvaziada de sentido. O foco do trabalho em sala está na decodificação de palavras e na execução de tarefas sem nexos, parte-se da defesa de que a escola tem o papel de propiciar a todas as crianças as condições efetivas “para que elas se apropriem da escrita; sem esse compromisso não poderemos ter uma sociedade melhor, igualitária e, sobretudo, humana” (Bajard, 2021, p. 340). Entretanto, o ponto de vista defendido neste artigo é o de que as crianças lidem, no seu cotidiano, com uma língua viva, dinâmica, em movimento.

Ao se observar atentamente as crianças nas turmas de alfabetização, percebe-se que os desafios de aprendizagem no cenário atual são diferentes daqueles vivenciados em outro momento histórico. É preciso ter em mente que o mundo vivenciou a pandemia da covid-19, que trouxe consequências econômicas, sociais, psicológicas e educacionais. No Brasil, muitas crianças que estavam na fase de alfabetização passaram pelo período de aprendizagem em casa, sendo ensinadas pelos familiares, que nem sempre tinham a formação adequada para poder ajudá-las na apropriação da leitura e da escrita.

No pós-pandemia, muitas crianças ainda demonstram dificuldades para ler e para produzir textos, o que demanda um olhar atento dos professores e um atendimento diferenciado para procurar sanar as lacunas de aprendizagem. Na verdade, esse é um problema que se arrasta há anos, pois, anteriormente à pandemia, tal situação já era identificada nas escolas, a pandemia só agravou esse fato. Não obstante, diante dessas dificuldades mostradas pelas crianças na etapa de alfabetização, vale a pena questionar as práticas metodológicas voltadas à decodificação e à fonetização, comentadas anteriormente, as quais levam os alunos a agir mecanicamente e obstaculizam a apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Por outro lado, é preciso acreditar nas crianças e nas suas potencialidades, uma vez que, a depender das situações que vivenciam e do modo como podem ser afetadas, elas criam para si o desejo de aprender, de explorar o mundo e de questionar, a cada momento, os eventos e as situações que acontecem no seu cotidiano. Na atualidade, há a necessidade de se pensar em alterar a forma de ensinar as crianças no processo de alfabetização, em respeito a elas.

Assim, idealiza-se desenvolver nas escolas uma alfabetização humanizadora. É muito provável que, no pensamento da maioria das pessoas, o termo alfabetização já seja suficiente para entender o que se processa nessa fase da vida das crianças. No entanto, o termo alfabetização humanizadora provavelmente foi criado por se entender que a primeira palavra, no momento histórico vivido, não estava sendo suficiente, haja vista que, para além de introduzir as crianças no mundo da leitura e da escrita, deve-se fazê-las dominar esses instrumentos, como meio de expressar-se e de posicionar-se no mundo.

Diante disso, alguns estudiosos organizaram-se para formar o Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), objetivando

ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização no campo das ciências humanas e constituir um conjunto de conhecimentos,

análises e reflexões sobre a temática, que possibilitem uma visão e um posicionamento críticos frente às concepções defendidas nos documentos oficiais e presentes em certas práticas escolares que focalizam a língua como sistema formal de representação da linguagem humana, e o de promover debates teóricos e disseminar práticas para a criação de um movimento composto por professores de diferentes instâncias educacionais, na defesa de uma **Alfabetização Humanizadora** (Miller, 2020a, p. 1).

No cenário atual, não é possível calar-se diante das propostas do governo para a alfabetização. Os envolvidos no processo, principalmente os professores, que estão diariamente com as crianças, podem assumir uma posição política contrária às concepções de alfabetização orientadas nos documentos oficiais.

Defende-se, diversamente, uma escola mais adequada em suas práticas com as crianças, concedendo-lhes vez, voz e a oportunidade de terem suas máximas potencialidades desenvolvidas por meio do acesso aos bens culturais, entre os quais a linguagem escrita. Isso porque

a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, que cumpre uma função social como meio de interação entre os sujeitos sociais e de estabelecimento de relações de poder entre eles, e que, por essa razão, supõe o domínio de um conteúdo que não pode ser reduzido ao conhecimento do sistema normativo de representação da língua, nem mesmo nos momentos iniciais do processo de aprendizagem da escrita, pois com isso, elas teriam uma visão míope do modo como funciona o mundo da escrita e de quais as implicações disso para sua própria vida (Miller, 2020b, p. 1).

Nas turmas de alfabetização, a escrita viva, real e com sentido precisa ser uma constante entre as crianças, bem como as situações concretas de leitura. Esses elementos podem afastar essa visão distorcida sobre a língua materna e revelam a língua em movimento. Em vista disso, no processo de alfabetização, os professores precisam ter a clareza de que a linguagem escrita possui dois atos que devem ser ensinados para as crianças: o ato de ler e o ato de escrever, que podem tornar-se componentes essenciais de uma alfabetização humanizadora. De acordo com Silva (2021, p. 78),

um dos grandes desafios enfrentados se encontra nos modos de ensinar os atos de ler e de escrever, que se ancoram na compreensão desses processos e se materializam, de diferentes formas, nas práticas propostas às crianças nas escolas. Um ensino pautado na identificação e no traçado das letras, ou ainda na compreensão das regras gramaticais, ortográficas e sintáticas, desvinculadas de um contexto e de um fazer que não condizem com a necessidade de expressão dos sujeitos aprendentes, é uma das concepções de ensino e de aprendizagem da língua, vigente em nossa sociedade e que simula a aprendizagem da língua.

Na realidade, no ensino da língua materna, a técnica muitas vezes é o preponderante, como mencionado anteriormente. Diante desse desafio apontado por Silva (2021), vê-se a relevância do processo de formação continuada dos professores alfabetizadores, pois é necessário repensar com eles a prática pedagógica que impossibilita a expressão das crianças e esvazia o sentido da língua escrita, quando as crianças deixam de usá-la na função social para a qual ela foi criada, ou seja, como um meio de comunicação com o outro.

Certamente, a alfabetização humanizadora tem como um dos seus principais objetivos contribuir com a formação de crianças leitoras e produtoras de textos, fazendo com que elas se tornem mais humanizadas pelo contato que estabelecem com os elementos da cultura. Na verdade, “é a forma pela qual os professores apresentam a escrita para a criança que vai permitir que ela utilize a escrita como leitora e produtora de textos” (Miller; Mello, 2008, p. 11-12).

Os atos de escrever frequentemente são apresentados para as crianças de modo equivocado, por exemplo quando elas iniciam o processo de escrita pelo lado técnico, como no desenho das letras.

Apresentada de forma equivocada na hora inadequada, a experiência da escrita vai se tornando, desde cedo, uma experiência negativa do ponto de vista emocional: a criança vai acumulando uma história de fracasso (e de cansaço) em relação à escola e à escrita (Miller; Mello, 2008, p. 2-3).

A ideia não é que a criança se canse da escrita, mas, sim, que utilize o ato de escrever na sua plenitude, podendo, assim, expressar suas ideias e registrar seus questionamentos, o que aprendeu, suas dúvidas, suas sugestões e os aspectos do conhecimento que ela gostaria de ampliar. Sendo a escrita um instrumento do pensamento humano, quanto mais a criança a utiliza e domina essa ferramenta, mais possibilidades de desenvolvimento são apresentadas.

O ato de escrever pode ser ensinado para as crianças em atividades do cotidiano escolar, nas quais o professor pode assumir o papel de escriba dos alunos, registrando as ideias deles no quadro ou escrevendo um texto coletivo ou uma lista na lousa. Em um ambiente alfabetizador, repleto de intencionalidades, aos poucos, as crianças percebem como a escrita se organiza pelo testemunho diário do seu uso na sala de aula, isto é, o professor pode provocar o desejo de escrita nas crianças, e, quando elas tiverem essa necessidade, passarão a buscar os meios de expressar as suas ideias e os seus pensamentos por meio dessa

habilidade, tal como testemunharam. Ao passo que os alunos trilham o caminho da escrita, eles desenvolvem a capacidade de autoria dos seus textos.

Com relação ao ensino do ato de ler, nas turmas de alfabetização, um dos encontros mais significativos que a criança tem é aquele com os livros de literatura infantil, que são justamente pensados para elas. O primeiro encontro acontece por meio da sessão de mediação, na qual “a voz do mediador transforma o texto gráfico em texto sonoro e a criança entende a narrativa mesmo sem saber ler” (Bajard, 2012, p. 32). Essa prática é vivida pela criança desde pequena: em alguns casos, pode acontecer no ambiente familiar, habitualmente, na educação infantil, e, mais tarde, nos anos iniciais. Dessa forma, a criança vai aos poucos garantindo a capacidade de compreensão do texto, antes de conseguir lê-lo. Entretanto,

é apenas a leitura que possibilita compreender de maneira autônoma textos nunca antes vistos nem escutados. É assim que o leitor de jornal transforma artigos até antes desconhecidos em textos conhecidos. Ler para ele consiste em “tomar conhecimento de um texto gráfico desconhecido”. Trata-se de um ato de compreensão, sim, mas específico, operando sobre uma matéria gráfica, o que não é o caso da escuta, que opera sobre uma matéria sonora (Bajard, 2012, p. 92).

Nesse contexto, é visível que a criança percorre um processo, pois, da escuta do texto, ela passa para o momento de operar sobre o material gráfico, sobre o texto escrito, realizando, agora, operações visuais de leitura (Bajard, 2012). Nas salas de alfabetização, algumas situações podem dificultar a compreensão textual, como a utilização de textos abstratos, comumente disponibilizados pelos professores, o que impede a leitura como prática cultural. Na verdade, a estratégia precisa ser outra, visto que “a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais!” (Foucambert, 1994, p. 10).

Portanto, no contato diário com as crianças e na escuta atenta do que elas têm a dizer, o professor alfabetizador pode coletar dados preciosos acerca de textos que chamam a atenção delas e, a partir disso, organizar situações em que estes sejam colocados à disposição dos alunos. Para além disso, há a necessidade de apresentar outros materiais gráficos para que elas explorem. Certamente, o professor, na sua intencionalidade, pode gerar nas crianças a necessidade de leitura e de escrita. Conforme Arena (2021, p. 1),

não bastam apenas livros! Sãos as pessoas, de todas as idades, as responsáveis pela criação de necessidades. Adultos e crianças leem livros

para debater ideias, para resolverem juntos problemas comunitários que os afetam. Palavras descoladas da vida não se afinam com a alfabetização humanizadora; elas são insignificantes, desinteressantes, descartáveis, ocas, estéreis, não se pode fazer com elas trocas com alguém, porque ninguém as quer.

Essa sensibilidade do professor para incluir no seu planejamento textos que façam sentido para as crianças permite tornar conhecidos os diversos textos disponíveis no meio social. Ademais, o professor passa a ter clareza da sua função de provocador de necessidade de leitura nas crianças, pois ele as incentiva a questionar os textos, a explorar estratégias em busca do sentido. Nessa perspectiva,

a formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante de jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção etc. (Foucambert, 1994, p. 10).

Isso posto, é importante conhecer as estratégias de leitura que as crianças realizam e ensinar-lhes outras, para que compreendam o material gráfico com os quais elas têm contato. Essa ação do professor refere-se a ensinar atos de ler. As crianças precisam aprender a questionar o texto, posto que “saber ler, entre tantas conceituações, seria aprender a fazer perguntas e a procurar as suas respostas no texto” (Arena, 2010, p. 245). O professor pode ajudar as crianças a levarem tudo o que sabem, a traçarem inúmeras hipóteses sobre o texto, a negociarem sentidos para que consigam efetuar a leitura. A ideia é evitar, na sala de aula, o uso de textos descontextualizados. Desse modo,

a criança, desde pequena, pode conviver com os textos reais, que condizem com seus interesses, com sua curiosidade, que criam cada vez mais a necessidade de aprender, o que descarta a possibilidade do uso de textos descontextualizados, elaborados com a finalidade de ensinar a criança a ler e a escrever, em que a repetição de letras, sílabas e palavras é privilegiada (Silva, 2021, p. 84).

Entende-se que, em uma sala de aula na qual a alfabetização acontece de forma humanizadora, é possível inserir no planejamento os textos reais, os quais circulam socialmente, incluindo as obras de literatura infantil. Dessa maneira, o professor, intencionalmente, desperta a exploração dos materiais gráficos, promovendo o ato de ler, sendo que a leitura é uma “produção protagonizada pelo sujeito que tenta ler” (Arena, 2010,

p. 243). Vale ressaltar que os professores não ensinam a leitura para os alunos, como habitualmente se pensa, pois esta só passa a existir

quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. Ao apoiar-me nessa argumentação, poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Dessa maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos (Arena, 2010, p. 243).

Nota-se, então, que a leitura é do sujeito, é um ato de compreensão individual. Por ser um ato cultural, a presença do outro apontando como agir diante da diversidade dos textos encontrados e a estratégia de leitura a ser utilizada é fundamental. Na mesma direção, Jolibert (1994, p. 14) afirma que “não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados)”. Assim, no cotidiano, as crianças observam o mais experiente com a cultura manuseando os escritos, e estes, de algum modo, geram nelas o desejo de fazer o mesmo. É justamente esse desejo, essa necessidade de ler e de escrever, que precisa ser cultivado na sala de aula por meio de boas práticas junto às nossas crianças.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao se pensar um ambiente de alfabetização, vem à mente uma sala de aula viva, com crianças falantes, questionadoras, que riem, leem, brincam, divertem-se, escrevem e têm relacionamentos. Uma sala de aula deve expressar uma vida que pulsa, o movimento da arte que é viver. Na verdade, o que se deseja é “que as salas de alfabetização sejam espaços de vida, de projetos movidos pelas necessidades e por palavras portadoras de sentidos!” (Arena, 2021, p. 1).

Cabe ao adulto mais experiente com a linguagem escrita contribuir para que as crianças acessem o conhecimento mais elaborado, pois é assim que elas se humanizam, no contato com a cultura. Tal apropriação pode ser uma aventura, partilhada e dialogada com os alunos. Nesse ambiente de trocas, as crianças podem discutir e formular suas hipóteses “sobre a escrita e sobre questões das relações humanas, como o respeito, a solidariedade, o amor” (Duarte *et al.*, 2019, p. 125). Nessa acepção de uma alfabetização humanizadora defendida ao

longo deste artigo, as crianças possuem voz e são chamadas a compor as ricas experiências das atividades humanas relacionadas à leitura e à escrita.

Certamente, a escola ocupa um papel crucial na vida das crianças, pois é por meio da educação que a humanização ocorre. Na atualidade, tem-se uma batalha que precisa ser travada diariamente para que a alfabetização mecânica, artificial, saia de cena e dê lugar a uma alfabetização humanizadora, a qual possibilita o ato de ler e o ato de escrever na sua plenitude.

Consequentemente, para o professor poder transformar a sua prática, o diálogo que se processa nos cursos de formação continuada é primordial. É preciso que os professores se atentem a essas novas práticas, de como pode ocorrer o ensino dos atos de ler e de escrever, porque tudo depende da atuação deles. Cabe a eles conhecer, saber das implicações que isso tudo acarreta para a vida dessas crianças, já que elas podem ter uma visão da linguagem escrita como uma mola propulsora das suas potencialidades.

Ainda, existe a necessidade de se fomentar discussões relativas ao ensino dos atos de ler e de escrever como práticas sociais e culturais, de se discutir junto aos professores alfabetizadores caminhos que auxiliem na construção de uma prática pedagógica que faça com que as crianças aprendam a manejar a leitura e a escrita como ferramentas na sua função social. Acima de tudo, esses movimentos são importantes porque as crianças merecem respeito e que acreditemos na sua capacidade. Por fim, o papel do alfabetizador é colaborar com a formação de crianças leitoras e produtoras de texto, sobretudo favorecer o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. **Apropriação da linguagem escrita como prática cultural**: reflexões sobre a realidade de duas turmas de 1º ano do ensino fundamental. 2015. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. Bendito aquele que provoca a necessidade. **Alfabetização Humanizadora**: Voz e Voz às Crianças, n. 6, p. 1, set./out. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br>. Acesso em: 8 set. 2023.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Re-vista**, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115190>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006.

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

BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção questões da nossa época, v. 52).

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

BRITTO, Luiz Percival L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de. (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 3-19. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Acesso em: 30 ago. 2023.

DUARTE, Hebe *et al.* As palavras “gostam de brincar”, “fazem pegadinhas”: alteridade, ética e constituição do discurso escrito com as crianças. *In*: GOULART, Cecília M. A.; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina (orgs.). **Alfabetização e discurso**: dilemas e caminhos metodológicos. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 111-128.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 1.

KOHLE, Érika Chrsitina; MILLER, Stela; CLARINDO, Cléber, Barbosa da Silva. Contribuições do professor para a aprendizagem de atos de escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, p. 669-686, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16736/pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a.

LEONTIEV, Alexis N. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978b. p. 261-284.

LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. **A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136035>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LURIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 143-189.

MELLO, Suely Amaral. Apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual**:

fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 181-192.

MELLO, Suely Amaral. A construção da natureza humana na educação de jovens e adultos. *In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; MIGUEL, José Carlos (orgs.). **Abordagens pedagógicas do ensino de linguagens em EJA**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.*

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464441603>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. **Alfabetização Humanizadora: Vez e Voz às Crianças**, n. 1, p. 2, nov./dez. 2020a.

MILLER, Stela. Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”? **Alfabetização Humanizadora: Vez e Voz às Crianças**, n. 1, p. 1, nov./dez. 2020b.

MILLER, Stela; ARENA, Dagoberto Buim. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino em Re-vista**, v. 18, n. 2, p. 341-353, 2011.

MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infanti, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.

RIBEIRO, Ana Laura. **Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita**. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2004.

SILVA, Greice Ferreira da. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil**. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106626>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVA, Greice Ferreira da. Os atos de ler e de escrever: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 77-88, jul. 2021.

VYGOTSKI, Levy Semiónovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In: VYGOTSKI, Levy Semiónovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995a. v. 3, p. 139-168.*

VYGOTSKI, Levy Semiónovich. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In: VYGOTSKI, Levy Semiónovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995b. v. 3, p. 183-206.*

VYGOTSKI, Levy Semiónovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKII, Levy Semenovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103-117.*