

Izabella Domingues Torres Horta

Alfabetização Humanizadora, vez e voz às crianças:
Análise dos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora

Marília
2025

Izabella Domingues Torres Horta

Alfabetização Humanizadora, vez e voz às crianças:

Análise dos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Stela Miller

Marília

2025

H821a	Horta, Izabella Domingues Torres Alfabetização Humanizadora, vez e voz às crianças: : Análise dos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora / Izabella Domingues Torres Horta. -- Marília, 2025 78 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Stela Miller 1. Educação. 2. Ensino Fundamental. 3. Alfabetização. 4. Alfabetização Humanizadora. 5. Boletins do NAHum – Núcleo de Alfabetização Humanizadora.. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

Izabella Domingues Torres Horta

Alfabetização Humanizadora, vez e voz às crianças:
Análise dos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Stela Miller

UNESP – Câmpus de Marília

Orientador

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

UNESP - Câmpus de Marília

Prof^a. Dr^a. Greice Ferreira da Silva

UEL - Universidade Estadual de Londrina

Marília, 29 de abril de 2025.

AGRADECIMENTOS

Navegamos as águas nem sempre calmas da Ciência em nossa pátria, onde, por vezes, a corrente parece nos impelir à desistência. Contudo, resistimos, qual faróis em meio à névoa do derrotismo, escolhendo a senda árdua, conscientes das ciladas e dos atalhos sedutores. Nosso Brasil, terra de abundâncias paradoxalmente inacessíveis a muitos, clama por um olhar que valorize o saber, que recuse a desumanização e a precarização do ofício de educar.

E nós, que ousamos abraçar a docência, a pesquisa em Educação, a trincheira da Alfabetização que almeja humanizar e emancipar, sabemos que a jornada é feita de desafios. Mas em nossos ombros repousa a doce responsabilidade de alterar o rumo, de semear em terras áridas a esperança de um futuro mais fértil, onde a educação floresça plena e vibrante. Essa missão, cara professora, caro professor, é nossa, daqueles que trilham o caminho da emancipação e da garantia de uma educação equitativa e de qualidade.

Esta dissertação, tecida de incontáveis esforços, é dedicada à minha família, porto seguro e fonte inesgotável de apoio. São eles que me impulsionam a persistir na batalha diária por uma educação que alcance cada coração brasileiro. Aos meus amados irmãos, Catarina e João Gabriel, que a distância jamais silencia o incentivo e a inspiração para que eu persiga meus sonhos e me torne, a cada amanhecer, uma educadora mais completa. Dedico também ao meu marido, companheiro de luta por uma educação como prática da liberdade, Rodrigo que vem tecendo essa caminhada comigo e me inspirando cada dia.

Minha profunda gratidão à professora Stela Miller, que guiou a construção deste trabalho, do qual tanto me orgulho. À Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), que por oito anos transcendeu o espaço físico, acolhendo-me como um segundo lar, palco de minha jornada acadêmica e da culminância do mestrado. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), meu reconhecimento pelo apoio fundamental. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Partimos da compreensão de que a alfabetização é a assimilação dos processos de leitura e escrita intrinsecamente ligados à dimensão social e cultural da linguagem. Embasados na Teoria Histórico-Cultural, na Filosofia da Linguagem e dialogando com pensadores como Foucambert e Bajard, nossa pesquisa se propõe a investigar os Boletins do NAHum – Núcleo de Alfabetização Humanizadora, no período de 2020 a 2022, incluindo também dois Boletins especiais: Boletim de Aniversário e o Boletim especial em homenagem ao Élie Bajard. A abordagem da alfabetização humanizadora contrasta com as abordagens oficiais de alfabetização, que frequentemente ensinam leitura e escrita de forma mecânica, desvinculada de seu contexto dialógico e discursivo. Nosso objetivo principal é pôr em discussão o conceito de alfabetização humanizadora, seus princípios e a relação intrínseca entre a teoria que a fundamenta e as práticas pedagógicas que ela inspira, evidenciadas nos enunciados e nas atividades propostas nos boletins analisados, conforme divulgados nos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), que se opõem às abordagens baseadas em cartilhas ou métodos fonológicos e silábicos. A metodologia desta pesquisa se configura como uma análise, focando na interpretação dos conteúdos dos boletins do NAHum no período selecionado, complementada pela contextualização histórica do núcleo em confronto com as políticas e práticas educacionais esvaziadas e pouco enriquecedoras. Argumentamos a importância de desafiar esses modelos pedagógicos e enfatizamos a necessidade de promover, no ensino da língua portuguesa, estratégias que capacitem a emancipação e a democratização da cultura por meio da escrita. Esta dissertação inclui, inicialmente, uma breve contextualização histórica sobre a fundação do NAHum, uma descrição da estrutura do site do núcleo e dos conteúdos pedagógicos disponíveis no site. Em seguida, como ponto central da pesquisa, examinamos os boletins de alfabetização publicados pelo NAHum entre 2020 e 2022. Nosso desafio é tornar claros os princípios orientadores da alfabetização humanizadora e advogar pela promoção de uma educação de alta qualidade para todas as crianças no Brasil. Este estudo se alinha com a busca por práticas de alfabetização que reconheçam a natureza complexa e contextualizada da linguagem, promovendo a participação ativa dos alunos na construção de significados por meio da leitura e escrita. O enfoque na alfabetização humanizadora representa um compromisso com uma educação não-excludente, equitativa e socialmente relevante para as crianças brasileiras.

Palavras-chave: educação; ensino fundamental; alfabetização humanizadora; Boletins do NAHum – Núcleo de Alfabetização Humanizadora.

ABSTRACT

This research investigates the concept of humanizing literacy as disseminated in the bulletins of the Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) [Humanizing Literacy Nucleus] from 2020 to 2022, including two special bulletins: the Anniversary Bulletin and the special bulletin in homage to Élie Bajard. Grounded in the Historical-Cultural Theory and the Philosophy of Language, and in dialogue with thinkers such as Foucambert and Bajard, this analysis aims to elucidate the principles and the intrinsic relationship between the underlying theory and the pedagogical practices evidenced in the statements and activities proposed in the analyzed bulletins. This approach contrasts with official literacy methods that often teach reading and writing mechanically, detached from their dialogical and discursive context. The methodology comprises an analysis focusing on the interpretation of the NAHum bulletins' content, complemented by the historical contextualization of the nucleus in confrontation with emptied and unenriching educational policies and practices. The study argues for the urgency of challenging these pedagogical models, advocating for Portuguese language teaching strategies that promote emancipation and the democratization of culture through writing, ultimately aiming for a high-quality education for all children in Brazil. This study aligns with the search for literacy practices that recognize the complex and contextualized nature of language, fostering the active participation of students in the construction of meaning through reading and writing. The focus on humanizing literacy represents a commitment to a non-exclusive, equitable, and socially relevant education for Brazilian children.

Keywords: education; elementary school; humanizing literacy; NAHum Bulletins – Humanizing Literacy Nucleus.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura dos boletins Alfabetização Humanizadora Vez e voz às crianças!	21
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UEL	Universidade Estadual de Londrina
NAHum	Núcleo de Alfabetização Humanizadora
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PPGE	Programa de pós-graduação em Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Origens do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) e de seus boletins	16
1.2	Alfabetização Humanizadora no contexto da Política Nacional de Alfabetização (2019)	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
2.1	Conceito de linguagem	29
2.2	Visão Monista da linguagem	31
2.3	Uma metodologia própria das ciências humanas	32
2.4	Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico Cultural: aproximações teóricas para o entendimento da Alfabetização Humanizadora	35
2.5	Linguagem e o desenvolvimento das capacidades superiores	38
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	44
3.1	A linguagem como objeto do processo de alfabetização: o enunciado como ponto de partida	44
3.2	Atos de leitura e de escrita de enunciados como apropriação da cultura e o processo de humanização das crianças	49
3.3	Os Caracteres: unidades de construção da linguagem escrita	62
4	CONCLUSÕES.....	69
	REFERÊNCIAS	70
	ANEXO –	74

1 INTRODUÇÃO

Antes de falar mais profundamente sobre o objeto que compõe a pesquisa de mestrado, necessariamente é preciso que eu me apresente como pesquisadora da alfabetização e traga para esse espaço um pouco da minha trajetória vivida até aqui. Sou natural de Belo Horizonte, Minas Gerais, e me graduei em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), situada na cidade de Marília, interior paulista, lugar que me abraçou na graduação e com que mantive o vínculo institucional por meio do Mestrado em Educação.

Os caminhos que me levaram a sair da minha terra natal e me aventurar em solo paulista para cursar Pedagogia em uma instituição pública são distintos da maioria das e dos estudantes que escolhem pedagogia por gostarem de criança, ou brincaram de escolinha em algum momento da vida. No meu caso, a motivação de escolher a profissão docente era um pouco mais profunda que essa paixão pela infância; existia uma inquietação que se tornou um objetivo profissional e um compromisso pessoal relacionado à aprendizagem.

A motivação era pessoal e interna: a minha trajetória escolar foi marcada por muita luta; o processo de alfabetização foi marcado por desvios ortográficos, dificuldades de interpretação de textos e, posteriormente, no ensino fundamental II, houve a necessidade de repetir de ano. Tudo isso gerou marcas em mim e fez com que eu olhasse para a educação não com o brilho no olhar de quem escolhe uma profissão por amor, mas com o desejo de fazer algo de diferente.

Em uma das disciplinas que cursei no programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, intitulada *Leitura e leitores: teorias e práticas*, ministrada pelo professor Dagoberto Buim Arena, pude questionar alguns momentos sobre o meu próprio processo educacional, partindo de discussões muito sérias acerca da apropriação da leitura e a construção da identidade leitora na infância, temas tratados nos encontros que tivemos na nossa formação. Nesse movimento de olhar para o meu próprio processo de formação me encontrei com minhas três faces, as três faces de uma Izabella.

Me encontrei nessa disciplina com a Bella da infância, lembrando da dificuldade com a alfabetização e as marcas de erros ortográficos oriundos das práticas de alfabetização guiadas pela falsa simetria entre aquilo que ouvimos e

escrevemos. Passei pela necessidade de fazer leituras em voz alta e mesmo assim não compreendendo os enunciados com clareza. O medo de escrever e cometer erros, a sensação de incapacidade gerada por uma educação competitiva e pouco humanizadora em que a falácia da meritocracia reinou e a competição e o ranqueamento dos alunos me colocavam em posições que me desmotivaram.

Naquela época eu não entendia o porquê de tamanha dificuldade, e não compreendia como eu errava tanto a grafia correta das palavras se eu escrevia exatamente o que eu ouvia. Eu me tornei dependente da leitura em voz alta buscando uma compreensão para o escrito por meio do som das palavras que eu pronunciava, mas o que eu estava fazendo era apenas decodificar sem compreender que aquilo não era leitura, e que meus erros de escrita vinham desse lugar de sonorização oriunda do método fônico.

Anos depois, já graduada em pedagogia e vinculada ao programa de pós-graduação em educação, percebo algumas pistas do porquê do insucesso naquele momento escolar que me proporcionaram algumas marcas que perpetuaram por minha jornada até o ensino médio, com bastantes erros ortográficos e um certo receio de errar as normas de escrita.

Essas marcas escolares me trariam a dois possíveis caminhos: um seria o afastamento dos estudos; por algumas vezes tive a vontade de me livrar do peso do não aprender e, por conta do medo de errar, manter uma distância segura entre mim e as palavras. Já o outro seria a docência, para que meus alunos não precisassem passar pelas mesmas dificuldades pelas quais eu passei. E foi apoiada no desejo de fazer diferente que tive a oportunidade de vivenciar, na graduação, as primeiras experiências na docência em alfabetização para o público de jovens e adultos que viria a me colocar frente a frente com o desejo de ensinar os atos de escrita e leitura e assim me aproximar do meu objeto de estudos que é a alfabetização humanizadora.

No projeto de alfabetização de jovens e adultos, ainda em processo de formação inicial, tive algumas sacadas e instrumentos de trabalho muito bons. Optei pelo uso do computador e ferramentas de escrita na construção de livros de receitas, na escrita conjunta de cartas e nos primeiros tateios no processo de escrita e de leitura dos meus alunos idosos. Optei pelo uso do alfabeto móvel (que hoje

seria substituído pelo banco de caracteres móveis) e, por meio de diversos caminhos e atividades ligadas à cultura e às necessidades que eles tinham de fazer uso da linguagem escrita em sua função humana e social, proporcionei situações em que meus alunos fizessem grandes descobertas no universo da leitura e da escrita.

E no decorrer das discussões da pós-graduação me lembrei com carinho e um certo orgulho daquela estudante-professora Iza que, mesmo sem saber de conceitos que aprenderia e mesmo sem ter lido ainda autores que trataram de alguns princípios que fazem total diferença na compreensão do que é de fato leitura e escrita de textos, já tinha algumas condutas e fazia escolhas metodológicas próximas de se alcançar uma alfabetização capaz de humanizar os alunos. Algumas condutas e escolhas eu já não faria mais, outras seriam melhoradas e amadurecidas, mas só foi possível esse resgate de conduta por conta de muita leitura e aproximação teórica com os autores que foram tratados em discussões oportunizadas pela graduação e pós-graduação.

Foi nos grupos de pesquisa e nas disciplinas ministradas na Faculdade de Filosofia e Ciências que tive meu primeiro contato com autores e pesquisadores que foram muito importantes para a construção desta dissertação. Por meio da minha participação no Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância, coordenado pela Professora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, fui apresentada a obras do chamado Círculo de Bakhtin, a obras de Volochinov e discussões de conceitos como responsividade, amorosidade, palavra, enunciado, e tantos outros que foram muito importantes para minha formação e para o lugar que ocupo no campo da pesquisa em alfabetização humanizadora.

Foi ao final da minha graduação, em 2019, inserida no campo da alfabetização de jovens e adultos, bolsista de projeto de extensão sob orientação do professor José Carlos Miguel, que senti a necessidade de me aprofundar no tema da alfabetização. Estava fazendo um excelente trabalho com meus alunos, mas sentia que precisava de mais conhecimento para guiar com mais assertividade as minhas práticas. Porém, chega o ano de 2020, e com ele o desafio gerado pela pandemia; o projeto de extensão teve que ser interrompido naquele ano, a faculdade ficou paralisada por alguns meses e depois retornou em ensino remoto; eu precisei retornar a minha cidade natal e me resguardar junto a minha família para me

proteger dos perigos causados pela Covid-19. Nesse período de isolamento, medo e insegurança eu não deixei de frequentar as reuniões de grupos de pesquisa, e surgiram nesses espaços indagações referentes à forma como o governo de extrema direita lidava com a pandemia, e, principalmente, os rumos que a educação e a alfabetização tomavam nesse período.

Essas indagações também faziam parte dos meus pensamentos, e foi ao final de 2020 que tive acesso ao primeiro boletim do Núcleo de Alfabetização Humanizadora, espaço de diálogo dedicado a discussões sérias referentes à alfabetização e que marcaram naquele período e continuam marcando espaço de resistência e de luta por um ensino não excludente e por uma alfabetização humanizadora para todas as crianças.

Eu que já havia escolhido o campo da alfabetização, mas ainda não tinha um objeto de pesquisa, acabara de encontrar nas publicações dos boletins do NAHum o que me faltava para encontrar e definir minha questão de pesquisa. Encontrei naquele espaço dedicado à alfabetização bons caminhos para traçarmos uma mudança significativa na concepção de alfabetização e na prática, para tornarmos o processo de alfabetização mais humanizador. E, para isso, decido analisar os boletins do NAHum a fim de efetivar uma discussão acerca desse conceito de Alfabetização Humanizadora, movida pela necessidade de combater práticas de alfabetização pouco enriquecedoras para o processo de formação dos alunos.

Na medida em que saíam novas publicações dos Boletins, havia reuniões de grupos de estudos tanto *online*, com a presença de professoras alfabetizadoras e pesquisadoras e pesquisadores de vários estados brasileiros, quanto presencialmente assim que os protocolos sanitários foram se flexibilizando, as vacinas tomadas e o campus reaberto.

Durante o mestrado, tive também a oportunidade de participar de dois cursos que foram cruciais para o meu aprofundamento nessa temática, o curso de extensão: *Alfabetização Humanizadora: princípios e funções dos caracteres*, o curso *Ensino de Leitura e Escrita: fundamentos teóricos e práticos na obra de Élie Bajard* em que pude aperfeiçoar os conhecimentos presentes na obra *Eles leem mas não compreendem. Onde está o equívoco?* (Bajard, 2021).

Esses passos mencionados acima foram essenciais para que eu traçasse a minha trajetória de pesquisa em parceria com minha orientadora, Stela Miller, que em todo o meu processo me auxiliou na construção e aperfeiçoamento da pesquisa e foi fundamental na construção desta dissertação.

O presente trabalho tem como objetivo principal pôr em discussão o conceito de alfabetização humanizadora e os princípios que o definem, tal como veiculados pelos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum). Para tanto, a análise se debruçará sobre os materiais publicados nesses boletins, buscando deduzir a base conceitual e os princípios que organizam a proposta de alfabetização humanizadora defendida pelos pesquisadores da educação e professores da rede de ensino básico que neles publicaram. Ademais, será realizada uma reflexão crítica sobre o ressurgimento de propostas metodológicas consideradas pouco enriquecedoras para a educação, a partir da análise das documentações e propostas oficiais sobre alfabetização mencionadas nas publicações do período de recorte da pesquisa.

A metodologia de análise utilizada ao longo da produção dessa dissertação é uma metodologia própria das ciências humanas, assumindo como o compromisso central a análise levando em consideração todo o contexto sociocultural vivido no momento. Se faz necessário um cotejo de ideias, a fim de, por meio das diversas vozes dos outros, sermos capazes de compreender, confrontar e dialogar sobre a importância do ensino da língua pelo e para seu uso, tratando a apropriação da linguagem de maneira dialógica e discursiva. Consiste na análise dos boletins do NAHum e de outros documentos pertinentes, buscando identificar e categorizar os conceitos, princípios e discussões presentes.

A organização deste texto segue a seguinte estrutura: inicialmente, será apresentado o NAHum e sua proposta de Alfabetização Humanizadora, contextualizando-a em relação à Política Nacional de Alfabetização (2019). Em seguida, será apresentada a fundamentação teórica que embasa a discussão, abordando o conceito de linguagem, a visão monista, a metodologia das ciências humanas e as aproximações entre a Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico-Cultural. Por fim, a seção de análise e discussão dos resultados explora a linguagem como objeto do processo de alfabetização, os atos de leitura e escrita como apropriação

da cultura e o papel dos caracteres na construção da linguagem escrita, culminando nas conclusões.

1.1 Origens do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) e de seus boletins

Nesta seção, exploraremos o contexto de surgimento do NAHum em janeiro de 2020, destacando a inquietação do grupo de professores e pesquisadores frente aos rumos da educação e, em particular, da alfabetização no Brasil. Analisaremos a preocupação do núcleo com a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e sua base teórica centrada no método fônico e em uma visão de leitura e escrita como mera decodificação e codificação.

Discutiremos a urgência sentida pelo grupo em contrapor-se a essa política, defendendo uma formação das crianças como seres pensantes, capazes de utilizar o conhecimento para compreender e agir no mundo. Apresentaremos os educadores que formaram o grupo inicial do NAHum e como, mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia de COVID-19 e a necessidade de isolamento social, o núcleo conseguiu se organizar remotamente, criando sua página na Web como um espaço de discussão e divulgação de suas ideias.

Ressaltaremos a importância dos boletins bimestrais, intitulados "Boletim Alfabetização Humanizadora - Vez e voz às crianças", como um dos principais veículos de disseminação das reflexões teóricas e das práticas pedagógicas alinhadas com a proposta do NAHum, contrastando com abordagens tradicionais baseadas em cartilhas e na consciência fonológica. Descreveremos brevemente a estrutura dessas publicações e sua periodicidade, bem como o convite à participação de leitores.

O Núcleo de Alfabetização Humanizadora nasceu em janeiro de 2020 a partir da inquietação de um grupo formado por professores e pesquisadores que têm uma afinidade teórica perceptível: eles se uniram com a intenção de marcar uma posição frontalmente contrária aos rumos que a educação e principalmente a alfabetização estavam tomando no país. Havia a preocupação com o teor da Política Nacional de Alfabetização (PNA) que estava em fase de implementação e que carregava em sua base propostas de alfabetização que estariam intimamente ligadas a critérios que têm suas bases nas ciências naturais, no método fônico e em uma compreensão de leitura e escrita como atos de decodificação e codificação, respectivamente.

Fazia-se necessário, de forma urgente, opor-se a essa política de alfabetização proposta pelo governo federal (2019-2022). Contrariamente a essa política, calcada nos princípios do método fônico, que reduz a aprendizagem da linguagem escrita ao conhecimento do sistema de organização formal da língua, sem contato ou relação com a existência das crianças, os membros do NAHum engajaram-se na luta pela formação das crianças como seres pensantes, que utilizam o conhecimento adquirido nas relações em sala de aula para compreender o mundo e agir de maneira ativa e responsável.

Educadoras e um educador formaram o grupo do NAHum: Dagoberto Buim Arena, Stela Miller, Elianeth Dias Kanthack Hernandez, Adriana Pastorello Buim Arena, Érika Christina Kohle, Sônia de Oliveira Santos e Vanilda Gonçalves de Lima. Esses professores constituíram o grupo inicial, que logo foi ampliado com o ingresso das professoras Suely Amaral Mello, Neire Márcia da Cunha e Fernanda Duarte Araújo.

No início do ano de 2020, em março mais precisamente, começamos a viver o período pandêmico de nossa recente história: a pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, se espalhou rapidamente pelo mundo, levando a graves consequências para a saúde pública e economia global. No Brasil, a rápida disseminação do vírus exigia medidas urgentes para conter sua propagação e mitigar os impactos econômicos e sociais.

Nesse momento, não havia ainda uma vacina ou outra forma de prevenção e combate ao vírus SARS-CoV-2 a não ser o distanciamento, o uso de máscaras e a higienização correta das mãos e dos objetos; medidas emergenciais extremas precisaram ser tomadas e houve a necessidade de, em alguns momentos, adotar o *lockdown*; estabelecimentos tiveram de se manter fechados, escolas, shoppings, lojas, e demais locais que promovessem a aglomeração de pessoas tiveram que paralisar suas atividades, ou transferir suas atividades para o ambiente de casa, cumprindo suas funções de trabalho em *home office*.

As atividades do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) também foram afetadas: mal o grupo começava a ser organizado, teve de se reunir remotamente. Seus participantes aproveitaram o recurso das reuniões *online* e, no decorrer do ano de 2020, dedicaram-se ao processo de sua organização: criaram a

página do NAHum na Web, cujo endereço é <https://nahum-lescrever.com.br/>, constituindo-se em um espaço de discussão e de apropriação de conhecimentos acerca do tema. Por meio dela, o grupo deu início à divulgação de suas ideias em diferentes seções de informação, como artigos, histórias, *podcasts*, vídeos, etc., incluindo a publicação de boletins bimestrais, alguns dos quais compondo o objeto da pesquisa realizada.

Nem mesmo as dificuldades do isolamento, o fechamento das universidades e das escolas de ensino básico impediram que as discussões e a luta por uma educação de qualidade se enfraquecessem. O NAHum foi um dos espaços de diálogo que se intensificaram nesse momento: ao longo dos meses, foram publicados, a partir de dezembro de 2020, os boletins de discussões sobre diversos temas que versavam tanto sobre as preocupações acerca dos rumos que a alfabetização tomava no período de vigência de um governo de extrema direita, quanto sobre as dificuldades que os professores e alunos tinham em se adaptar ao estado de pandemia, ao ensino remoto e ao distanciamento causado entre professores e alunos.

Pelas informações constantes nessa página, fica evidenciado quais as intenções que esse grupo de educadores tem em unir esforços e dedicar um tempo de produção e discussão para compor esse espaço virtual de estudos sobre alfabetização. Em uma de suas seções – Quem somos – pode-se constatar a motivação do grupo ao criar o NAHum:

Somos um grupo de educadores interessados, por um lado, fazer avançar os estudos sobre alfabetização que propiciem, notadamente às crianças pobres do Brasil, condições para a apropriação de atos de ler e de escrever que promovam o seu desenvolvimento intelectual. De outro, queremos abrir trincheiras de resistência contra as políticas públicas que visam a desumanizá-las (NAHum).

A linguagem verbal é um poderoso instrumento de inserção dos sujeitos na sociedade, nas diversas formas de participação em diferentes instâncias sociais e nas relações estabelecidas entre as pessoas dos mais variados coletivos em que o intercâmbio social acontece. Por essa razão, o grupo do NAHum elege a linguagem verbal, e não o sistema de organização formal da língua, como seu objeto de estudo, divulgação e constituição das práticas de leitura e de escrita. O grupo almeja a formação de crianças pensantes, aludindo, com isso, ao processo interno que a

criança executa ao se deparar com o texto escrito e realizar uma incessante busca pelos sentidos existentes naquele conjunto de caracteres que estão dispostos em sequência formando uma unidade de significação.

O NAHum estabeleceu como objetivo, que aparece em uma das áreas de sua página na Web:

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 (NAHum).

Além disso, os colaboradores do NAHum pretendem “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.”

Os boletins bimestrais, publicados na página do NAHum, constituem um veículo destinado a colaborar na obtenção desses objetivos. Com o nome de *Boletim Alfabetização Humanizadora - Vez e voz às crianças*, essa publicação “tem como objetivo a divulgação de reflexões teóricas e demonstrações de práticas que não utilizem cartilhas ou manuais voltados à consciência fonológica, ao método fônico ou silábico” (NAHum, grifo no original da página).

A estrutura das publicações segue o padrão (1) *Editorial*, espaço reservado para expressar pontos de vista dos integrantes do NAHum. (2) *De professor para professor*, onde ocorrem reflexões teóricas e discussões acerca das temáticas abordadas no editorial. (3) *Eu faço assim*, em que são divulgadas práticas pedagógicas de alfabetização que são consonantes com as propostas do Núcleo de Alfabetização Humanizadora. E, por último, (4) *Mural*, espaço reservado a dicas de leitura e publicação de informações adicionais ao leitor.

Figura 1: Estrutura dos boletins Alfabetização Humanizadora Vez e voz As crianças!



Fonte: elaboração da autora.

Os exemplares do *Boletim Alfabetização Humanizadora - Vez e voz às crianças* inseridos na página do NAHum, começaram a ser publicados em dezembro de 2020 e, até o momento - março/abril de 2025 -, já totalizam 27 edições regulares e quatro boletins especiais: Boletim Especial de aniversário – dezembro 2021; Boletim Especial em homenagem a Élie Bajard- outubro de 2022; Boletim Especial – Célestin Freinet – dezembro de 2023 e Boletim Especial Bílingue dedicado a José Martí – dezembro 2024.

Os boletins aceitam contribuições de seus leitores: na página do NAHum, há um espaço para serem recebidos artigos curtos sobre a temática de alfabetização que tenham um vínculo com a perspectiva humanizadora adotada pelo NAHum, a serem publicados em duas seções, a saber, a seção *De professor para professor* e a seção *Eu faço assim*. Ambos os textos devem conter entre 2.300 e 2.400 caracteres contando seus espaços, conforme informações que se encontram no corpo da seção *Boletim*, que inclui, também, os contatos para envio dos artigos.

1.2 Alfabetização Humanizadora no contexto da Política Nacional de Alfabetização (2019)

Para darmos continuidade ao trabalho de análise do meu objeto de pesquisa, os boletins de alfabetização do NAHum, a presente sessão se dedicará a trazer para a discussão abordagens que ainda exercem significativa influência no cenário da alfabetização brasileira. Nosso foco principal será o método fônico, amplamente difundido e que fundamenta, em grande medida, as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019.

Inicialmente, buscaremos compreender a lógica interna do método fônico, sua ênfase na correspondência entre grafemas e fonemas, e a concepção de que a alfabetização se inicia pela decodificação e codificação dos sons da língua. Em seguida, nos debruçaremos sobre a própria PNA de 2019, analisando sua definição de alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético, e a centralidade que o documento confere à percepção das relações grafofonêmicas como via de acesso ao princípio alfabético.

Contudo, essa perspectiva será confrontada com os princípios da Alfabetização Humanizadora, defendida pelo Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum). Investigaremos as críticas que o NAHum direciona a essa visão de alfabetização, especialmente no que concerne à preocupação com a humanização do processo, a necessidade de garantir a compreensão dos enunciados e a defesa da *consciência gráfica* – a relação direta entre caracteres e sentidos – como um caminho mais rico e significativo para a apropriação da escrita, em contraposição à mera codificação de sons isolados.

Dedicaremos também atenção à questão da compreensão textual e da fluência em leitura oral, pontos centrais no discurso da PNA. Analisaremos a proposição de que a compreensão seria um ato posterior à decodificação e à automatização da leitura oral, confrontando essa visão com a perspectiva do NAHum, que entende a compreensão como um elemento intrínseco ao ato de ler desde os seus primeiros momentos, indissociável da interação com a totalidade do enunciado.

Nesse contexto, discutiremos a crítica do NAHum à aplicação de testes de fluência leitora como instrumentos válidos para avaliar a proficiência em leitura. Argumentaremos como essa metodologia, focada na precisão da pronúncia de palavras isoladas e, inclusive, pseudopalavras, pode mascarar fragilidades na compreensão textual e descontextualizar o verdadeiro objetivo da leitura: a interação com o sentido do texto.

Finalmente, introduziremos o *Manifesto: Por uma Alfabetização Humanizadora não-excludente e culturalmente diversa* (Vide Anexo, p. 74-76), documento elaborado em parceria com o NAHum e o Grupo de Pesquisas da obra de Élie Bajard. Apresentaremos brevemente os princípios teóricos que norteiam essa abordagem, que se propõe como uma alternativa às concepções centradas no método fônico e na PNA, enfatizando a autonomia da linguagem escrita, o respeito à diversidade cultural e a inclusão de todas as crianças no processo de alfabetização.

O objetivo desta sessão é, portanto, estabelecer um panorama claro das diferentes concepções de alfabetização em questão, delineando o contraste entre a abordagem centrada na codificação/decodificação e a perspectiva humanizadora. Essa discussão preparará o terreno para que possamos analisar os boletins de alfabetização do NAHum à luz dos princípios teóricos explicitados no manifesto, buscando identificar como esses princípios se materializam nas reflexões e propostas pedagógicas do núcleo.

Acreditamos que essa análise comparativa nos permitirá aprofundar a compreensão das bases teóricas que sustentam a Alfabetização Humanizadora e de que modo ela se posiciona em relação a outras abordagens presentes no debate educacional contemporâneo.

Uma das abordagens que ainda persistem no ensino da leitura e escrita é o método fônico, que enfatiza a relação entre as letras e os sons da língua. Esse método é baseado no princípio de que as crianças devem aprender a ler e escrever por meio da compreensão dos sons individuais (fonemas) associados a cada letra ou grupo de letras (grafemas). O processo começa com a apresentação dos sons das letras do alfabeto, não apenas seus nomes, mas como eles soam individualmente (método da boquinha) e em diferentes palavras. As crianças aprendem a distinguir e identificar os fonemas, aprendem a combinar os sons das

letras para formar sílabas e palavras, são ensinadas a decodificar, ou seja, a utilizar as informações dos sons das letras para ler e entender as palavras escritas.

Na versão final do caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançado em abril de 2019, aparece o conceito de alfabetização que é definido como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (Brasil, 2019, p. 18). Há uma ênfase na questão de o material gráfico ser representante dos sons da fala e a crença de que é por meio dessa percepção dos fonemas que a criança ou adulto analfabeto consegue alcançar o princípio alfabético. Para a visão de alfabetização que o documento apresenta, a pessoa em processo de alfabetização deveria ser guiada gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas.

A criança aprende as letras, mas, nesse processo, não as compreende como signos gráficos que têm como função expressar os sentidos através da sua configuração levando em conta todo o contexto de produção e sua função ligada à expressão humana. Nesse caso, o ensino se limita à mera transmissão de informações, o conhecimento adquirido torna-se superficial, limitado a descrições e definições, reforçado por exercícios de fixação, mas sem influência significativa na formação humana.

Segundo a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), uma pessoa começaria a ler e a escrever em um movimento de decodificação e codificação:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/ fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (Brasil, 2019, p.18).

Ao contrário do documento publicado naquele período, os integrantes do NAHum se preocupam em propor um processo de alfabetização que seja capaz de humanizar, deixando claro que a alfabetização é um processo que tem que garantir que o aprendiz seja capaz de compreender os enunciados escritos e produzir seus próprios enunciados com a função social da comunicação humana. E que o processo de alfabetização está vinculado não à codificação e à representação de sons, mas na chamada consciência gráfica que marca a relação direta entre caracteres e sentidos.

A Política Nacional de Alfabetização também defende que a compreensão de textos é um ato diverso da leitura e estaria ligada à fluência em leitura oralizada:

A compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral (Brasil, 2019, p.19).

Ao longo de toda a publicação da PNA, é apresentado um discurso extremamente sedutor, sempre enfatizando a necessidade de que, para que haja um sucesso no combate ao analfabetismo, o caminho possível seriam as práticas de alfabetização baseadas em evidências, termo esse que, no caso, remete ao campo próprio dos estudos clínicos da área da saúde, como se o analfabetismo fosse um problema de natureza biológica e não um problema de ordem social e política. A todo momento o discurso enfatiza o êxito no processo de alfabetização baseado em cinco componentes essenciais, sendo eles a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos (Brasil, 2019) Percebe-se que o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão do texto estão citados por último e a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática carregam as primeiras posições na ordem de componentes essenciais apresentados pelo documento.

Essa afirmação é fortemente rebatida pelos pesquisadores e professores que formam o Núcleo de alfabetização humanizadora (NAHum) que compreendem a alfabetização sob outra ótica de conhecimento, pelo fato de compreenderem que o processo de alfabetização é um objeto específico das ciências humanas por se situar no campo da educação e que a linguagem e sua apropriação realizam-se principalmente e majoritariamente por meio de trocas sociais. Arena (2021) apresenta no Boletim número 2 vinculado ao Núcleo de Alfabetização a seguinte afirmação acerca dessa visão que se opõe ao conceito de alfabetização apresentado pela Política Nacional de Alfabetização:

A alfabetização cuida da humanização da criança em formação, pelo estudo e a apropriação da constituição gráfico-ideológica dos enunciados e do desenvolvimento de uma consciência gráfica, isto é, um modo de pensar que percebe as funções dos caracteres, tão diversos quanto sejam as exigências das trocas, na criação de sentidos (Arena, 2021, p. 1).

Outra questão passível de críticas e que é pano de fundo para as discussões feitas pelo NAHum se refere a aplicações de testes de fluência nas escolas como instrumento de avaliação do nível de leitura dos alunos e aparecem como tema de discussão nos boletins do Núcleo. Esse tipo de avaliação, que calcula o nível de precisão com que é pronunciada uma porção de palavras, de forma alguma tem a capacidade de aferir o nível de compreensão de leitura e se, de fato, o aluno se apropriou do que foi decodificado.

Por meio da Secretaria de Educação, governos de alguns estados brasileiros solicitaram a aplicação dos chamados “Testes de fluência leitora”, a fim de medir a qualidade da leitura e sua fluência e rapidez. Nessa proposta avaliativa, o estudante realiza uma leitura para um docente, a fim de que o seu desempenho seja associado a um *Perfil Leitor*. O teste, gravado e posteriormente avaliado por um programa de computador, e apenas parcialmente pelo professor, contém uma gama de palavras desconexas e de pseudopalavras, incluindo pequenos textos que remetem às antigas cartilhas, em que o aluno é submetido à leitura a fim de ser avaliado pela maneira de proferir as palavras.

Quando esse tipo de teste é feito, os resultados podem mascarar um dos maiores problemas no que se refere ao ensino de linguagem, que seria a fragilidade na compreensão do texto. Quando a criança repete uma sequência de palavras decodificadas, ela não é chamada à compreensão de um todo organizado com o objetivo de estabelecer uma interação com o outro; as palavras estão descontextualizadas e, no máximo, elas poderão saber o significado delas, mas nem sempre. E esse não é o objetivo do teste, tanto é que, nele, estão incluídas pseudopalavras, como afirmamos acima.

Então, utilizar esse tipo de mecanismo com a finalidade de avaliar a capacidade de leitura só é válido para quem define leitura como a capacidade de extrair o som de palavras escritas. Para a equipe do NAHum, não seria apropriado. Para saber se houve de fato a compreensão de um enunciado lido, é preciso que ele seja uma totalidade, com um significado dentro de um contexto. Vale ressaltar que esse tipo de proposta desprendida do aspecto semântico passa a ignorar ou minimizar o vínculo existente entre a palavra e o significado, afastando o ato de ler

de sua função enunciativa e dialógica, sem que estabeleça um elo entre caracteres e significados (Bajard, 2021).

Tratar a leitura como mera decodificação e pronúncia de uma série de palavras é desqualificar a noção de totalidade que tem um texto. Além disso, apenas evidencia as dicotomias existentes nos diferentes contextos brasileiros, em que existe um abismo sociocultural muito marcante, porque a taxa de analfabetismo está diretamente relacionada às condições sociais e de acesso à cultura.

A fim de ocupar espaço na defesa pela Alfabetização Humanizadora foi elaborado em parceria com o NaHum e o Grupo de Pesquisas da obra de Élie Bajard (1937-2017) um documento intitulado *Manifesto: Por uma Alfabetização Humanizadora não-excludente e culturalmente diversa*, apresentando os princípios teóricos que fundamentam as práticas defendidas pelo grupo de Alfabetização.

Esse manifesto propõe uma profunda reflexão sobre as bases da alfabetização, defendendo uma abordagem que rompe com modelos tradicionais e prioriza a inclusão e o respeito à diversidade cultural das crianças. Seus princípios e argumentos delineiam uma concepção de alfabetização que se ancora nas ciências humanas e na centralidade da linguagem escrita para sua autonomia na realização de atos de leitura e de produção de enunciados.

Um dos pilares desta perspectiva reside na autonomia da linguagem escrita em relação à oral (ponto 1). O manifesto argumenta que as unidades visíveis da escrita, os caracteres, possuem uma existência material independente dos sons da fala. O vínculo entre a linguagem oral, a língua de sinais e a escrita se estabelece através dos sentidos ideológicos que permeiam seus signos (ponto 2), conforme a filosofia da linguagem de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev. Essa compreensão desloca o foco de uma transposição fonema-grafema para uma apropriação mais complexa e significativa da linguagem.

A linguagem escrita é concebida como um artefato cultural complexo (ponto 3), essencial para a apropriação da cultura humana pelas novas gerações, na linha do pensamento de Vigotski. Diferentemente de uma visão que a subordina à oralidade, o manifesto postula que a escrita tem como fonte primária a linguagem interior (ponto 4), a esfera do pensamento e da significação individual, e não a mera reprodução de sons.

Nesse contexto, o manifesto estabelece uma clara distinção entre o campo da Linguística e o da Alfabetização Humanizadora (pontos 5 a 8). Enquanto a Linguística se dedica ao estudo do fonema, sua produção fisiológica e percepção auditiva, situando-se no domínio das ciências da natureza e da linguagem oral, a Alfabetização Humanizadora elege a linguagem escrita como seu objeto primordial (ponto 10).

Ao contrário de uma visão que concebe a escrita como um mero "espelho" da oralidade (ponto 9), a Alfabetização Humanizadora volta-se para as unidades próprias e independentes da escrita: os caracteres (ponto 10). Além disso, considera os sentidos compartilhados com a linguagem oral, os gêneros textuais, a figura do Outro na relação com a escrita, a cultura da vida escolar e, fundamentalmente, os atos humanos de ler e escrever como manifestações objetivas da interação com a escrita.

Ao fazer essas escolhas, a Alfabetização Humanizadora se distancia dos estudos da fisiologia da produção sonora e das classificações da linguagem oral, inserindo-se no campo das ciências humanas (ponto 11). Essa mudança de perspectiva é crucial para a humanização do processo de alfabetização, promovendo a inclusão e valorizando a cultura de todas as crianças (ponto 12).

A abordagem não-excludente da Alfabetização Humanizadora se manifesta em sua capacidade de acolher aqueles que não podem ouvir fonemas, ver caracteres, movimentar-se ou que possuem diferentes estilos de raciocínio e vivenciam intensamente suas próprias culturas (ponto 13). Os caracteres, como manifestações objetivas de signos ideológicos, tornam-se unidades manipuláveis e portadoras de sentido para todos, possibilitando o acesso à escrita através de diferentes meios sensoriais e cognitivos (ponto 14).

Culturalmente, essa perspectiva oferece a todas as crianças a oportunidade de desenvolver seu intelecto com base em suas próprias raízes culturais (ponto 15). Ao se situar no campo das ciências humanas, a Alfabetização Humanizadora propõe rupturas significativas nas concepções e metodologias tradicionais (ponto 16).

Essas rupturas questionam a visão dogmática da escrita como puramente alfabética (16.1) e a concepção tecnicista que despreza a autonomia cultural da linguagem escrita (16.2). A proposta humanizadora busca banir da escola temas de

ódio e violência, promovendo a amorosidade, a solidariedade e a paz (16.3). Ela também abala teorias que priorizam aspectos biológicos e fonêmicos, resultando em exclusão cultural (16.4), como o método fônico e certas interpretações do construtivismo.

A Alfabetização Humanizadora convida os educadores a entenderem a linguagem escrita como plural, construída por unidades visíveis – os caracteres – com sua própria natureza semiótica e funcional (16.5). Sua não-exclusão reside no reconhecimento de que todas as crianças nascem incluídas na sociedade, e a alfabetização deve respeitar suas individualidades e culturas (16.6). Finalmente, essa ruptura desloca o olhar do corpo biológico da criança para sua mente inteligente e culturalmente situada (16.7).

Em suma, o manifesto "Por uma Alfabetização Humanizadora não-excludente e culturalmente diversa" apresenta uma visão transformadora da alfabetização, centrada na autonomia da linguagem escrita, no respeito à diversidade e na inclusão de todas as crianças, ancorando-se no rico campo das ciências humanas para promover um aprendizado significativo e conectado com a cultura de cada indivíduo.

A partir desse manifesto podemos compreender melhor os princípios norteadores da Alfabetização Humanizadora e olhar para os boletins publicados pelo Nahum observando esses pontos importantes para a nossa compreensão aqui acima citados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceito de linguagem

Para tecermos uma discussão a respeito da linguagem, primeiramente é necessário estabelecer o conceito de linguagem a que nos referimos, o conceito de palavra no contexto de linguagem que adotamos e relacionar esses conceitos com o campo de estudos em que nos encontramos. É pensar na linguagem partindo do ponto de vista das ciências humanas, tomando como objeto a compreensão de linguagem na concepção dialógica e sua natureza indissociavelmente social.

Devemos então ter em mente que a linguagem, como apresenta Volóchinov, “não é uma dádiva divina ou da natureza. Ela é produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLÓCHINOV 2019, p.248). Somos os únicos animais que desenvolveram a capacidade social de comunicação, porque nós, ao longo dos anos, necessitamos nos comunicar uns com os outros a fim de cumprir uma atividade laboral. Foi pela necessidade do trabalho que, diferentemente de outros mamíferos, fomos capazes de construir uma forma muito robusta de comunicação chamada de língua. E por isso não é possível, nem tampouco plausível, tratar a língua dissociada da sua origem social.

Ao assumir a natureza social da língua, e pensar na sua formação intimamente ligada a sua função dialógica de comunicação entre os seres humanos, percebemos então que, quando apresentamos uma análise sobre a palavra, devemos ter em mente que jamais será possível distanciar essa palavra que circula na boca das pessoas, que é escrita e se perpetua dessa maneira ao longo dos anos, da situação cotidiana extraverbal em que ela foi gerada. Como apresenta Volóchinov:

Obviamente, a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge de uma situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido (VOLÓCHINOV, 2019 p. 117).

A palavra não mais é vista como um objeto estéril, ela passa a carregar toda a situação social que está presente em seu cerne e só pode ser compreendida como

um fenômeno de comunicação cultural: a palavra deixa de ser autossuficiente e não pode mais ser desvinculada de sua natureza social, não podendo, então, ser compreendida fora dos enunciados do cotidiano, em que as palavras exercem a função de estabelecer um elo entre o que é dito e as situações extraverbais que envolvem todo o contexto social daquele momento. Em outras palavras, Volóchinov descreve: “A palavra é um esqueleto, que só ganha carne viva somente no processo da percepção criativa e, por conseguinte, somente no processo da comunicação social viva” (VOLÓCHINOV, 2019, p.135).

A própria concepção de linguagem é consolidada através do seu elo por meio dos enunciados, encharcados de cultura, pois é por meio do objeto escrito que o signo é materializado e é através dele que são estabelecidas as trocas entre o material escrito e a sua natureza social. É a compreensão da linguagem escrita como um instrumento de interação, um encontro de cultura, língua pulsante.

Quando a palavra se desloca desses acontecimentos do cotidiano, ela perde sua natureza social e passa a não mais ser contemplada como um enunciado, perde seu caráter ideológico e não pode mais ser passível de análise. Nesse caso, Volóchinov aponta “A própria palavra, quando abordada de modo isolado, como um fenômeno puramente linguístico, não pode, é claro, ser nem verdadeira, nem falsa, nem ousada, nem tímida” (VOLÓCHINOV, 2019 p. 118). Então, são os próprios acontecimentos do cotidiano que fundamentam a palavra, fazendo com que ela traga na sua formação todo o valor, tudo de profundo e sensível das relações humanas; sem esses acontecimentos os enunciados não são construídos e a palavra se esvazia de toda sua formação social.

Para que os enunciados sejam criados, é necessário que exista uma situação social como pano de fundo, podendo ser chamada de contexto. É através dos contextos sociais que se estabelece uma relação entre o dito e o subentendido. Jakubinskij traz um conceito chamado de massa aperceptiva, que nada mais é do que um conjunto de situações sociais que transpassam o enunciado; é por meio dessas situações externas que conseguimos extrair dos enunciados os vínculos sociais e tudo que pode estar subentendido e, partir daí, conseguir alargar nossa percepção sobre o mundo e ampliar assim nossa massa aperceptiva.

Compreendemos e percebemos melhor ainda a fala de outrem em uma conversa quando nossa massa aperceptiva tem muito em

comum com aquela de nosso interlocutor. É isso o que faz com que a fala de nosso interlocutor possa estar incompleta e muito alusiva; e inversamente, quanto maior a diferença entre as massas aperceptivas dos interlocutores, maior a dificuldade de compreensão (JAKUBINSKJI, 2015, p. 93).

No tópico a seguir, passaremos a discutir uma visão monista de linguagem, a fim de compreender a importância de tratar a linguagem como uma unidade de sentidos e como isso pode influenciar positivamente a apropriação da linguagem escrita e o processo de alfabetização.

2.2 Visão Monista da linguagem

A língua, para além da sua forma, é capaz de tornar possível as relações entre as pessoas. Foi por meio dessa comunicação que a sociedade conseguiu se organizar, pensando na sua própria hierarquização; toda a questão de divisão de classes e a exploração dos povos só se tornaram possíveis porque as leis e os costumes foram constituídos pela fala e eternizados por meio da escrita ao longo dos anos. Isso é enfatizado por Volóchinov, ao tratar sobre a influência da língua na organização social de classes: “ é como se a palavra consagrasse com sua autoridade do passado as leis que favoreciam a minoria governante e que propiciavam a servidão da maioria subjugada” (Volóchinov, 2019 p. 251).

Ao compreender a linguagem como centro da comunicação humana, e analisá-la partindo das construções dos enunciados vinculados às situações cotidianas e trazendo consigo toda a sua complexidade enquanto criação ideológica abarcada de cultura, assumimos ter a linguagem um caráter monista. A visão monista da linguagem é compreendida como o encontro entre leitor, autor e obra, em que é estabelecido um vínculo inseparável entre signo e ideologia, entre os sujeitos e as situações cotidianas que os cercam. Com isso, o signo com seu caráter ideológico assume-se como um mediador das relações humanas e por meio do material escrito transmite dialogicamente a materialização da cultura.

Dito isso, é necessário para nós a compreensão da visão monista da linguagem, no sentido de partir da análise antes de tudo sociológica da linguagem, entendendo a escrita como um instrumento de comunicação humana, não havendo

a possibilidade de separar o material escrito da sua função dialógica, porém, na prática, tende-se a notar uma tentativa de separação de conteúdo e forma.

Principalmente quando pensamos na apropriação da linguagem escrita na infância, em vez de proporcionar às crianças um infiltrar no universo da escrita viva, mediada pelas trocas verbais, sobretudo entre alunos e professores, em que o centro da apropriação se dê sobretudo na palavra viva, a prática de alfabetização distante da visão monista tende a retirar da palavra todo o seu sentido, reduz-se a ensinar a escrita e a leitura fora dessa unidade, desse elo entre signo e ideologia, fora da expressiva função comunicativa da linguagem escrita, distante dos enunciados da vida cotidiana. Assim como para os monistas o corpo e a mente são indissociáveis e são uma única substância, a língua também é inseparável da vida, inseparável da cultura e das relações que a cercam.

Quando oferecemos às crianças palavras fora do cotidiano, as crianças não estabelecem o vínculo entre as palavras e a sua vida, vínculo necessário para que elas atribuam sentido ao material escrito, não havendo um terreno concreto para a sua compreensão. Encontrar a essencialidade do material escrito é estar disposto a uma busca incessante pelo seu sentido; não é um trabalho de decodificação, mas acima de tudo é um estado de reflexão da ideologia do cotidiano: pensar no material escrito como materialidade da cultura, ter em mente que a palavra nasce das relações humanas e carrega valor.

2.3 Uma metodologia própria das ciências humanas

Ao propor o pensamento da linguagem como uma unidade de sentidos, e entender que no processo de apropriação da linguagem esse vínculo deve ser mantido, que a linguagem escrita deve ser apresentada em seus usos, que muito além da sua forma, as palavras trazem em sua composição marcas da cultura humana expressas por signos ideológicos, propomos uma discussão a respeito de como tratamos o estudo da linguagem e de como é necessária uma metodologia própria das ciências humanas.

Na medida em que assumimos a visão monista de linguagem como uma unidade de sentidos, trabalhar e conceber o estudo da linguagem na ótica das

ciências naturais, ou outras concepções tal qual o objetivismo abstrato, preocupado com questões mais gramaticais e estruturais da língua, ou o próprio subjetivismo individualista, que introduz o campo da língua de uma maneira mais estéril por compreender a língua como uma atividade de criação individual, fora da sua relação dialógica não é suficiente nem é concebível. Pensemos: qual é o compromisso de análise das ciências humanas? Vai muito além de analisar a forma da língua de uma maneira técnica e puramente gramatical. O compromisso das ciências humanas é com a reflexão, a análise dos dados, baseados em toda uma construção de conceitos e visões de mundo. Assim como apresenta Volóchinov:

Quando considerada fora e independente dessa comunicação, a obra artística é simplesmente um objeto físico ou um exercício linguístico pois ela se torna artística apenas graças à interação entre o criador e o contemplador, ou seja, como aspecto essencial no acontecimento dessa interação (Volóchinov, 2019, p.116).

Tomemos como exemplo a citação destacada acima. O autor apresentava uma discussão de análise de um determinado conteúdo artístico, mas, no nosso caso em que pesquisamos a linguagem e a concebemos em sua forma dialógica e enunciativa esse aspecto também nos cabe. Além de nos atentarmos às formas, nosso compromisso de análise é, também, e pode se dizer majoritariamente, com uma reflexão das marcas culturais, da interação que o escrito tem com o cotidiano, tendo em vista que o centro do material escrito está no próprio diálogo.

Vale ressaltar que “É justamente essa dependência entre o enunciado e as condições concretas nas quais ele ocorre que têm uma enorme importância para nossa pesquisa” (Volóchinov, 2019, p. 257). Apenas quando propomos considerar as relações entre a formação dos enunciados e a sua essência na comunicação social, ao compreender que a língua marca a expressão e a vivência e que a escrita documenta essa relação, conseguiremos estabelecer uma metodologia própria das ciências humanas capaz de construir todo seu processo de análise considerando a especificidade da linguagem e sua origem social e cultural.

Ao assumirmos essa definição de linguagem, conseguimos estabelecer a visão monista de linguagem, compreendendo que, assim como os monistas não concebiam a separação da alma e do corpo e entendiam o homem como uma unidade inseparável, a palavra só é concebida dentro de enunciados, com todas as

marcas da expressão da cultura e, principalmente, em sua função dialógica, não podendo separar a palavra dessa forma viva e em movimento. Com isso, fica cada vez mais lúcida a necessidade de repensar a forma como ensinamos e como propomos o encontro da criança com o universo da cultura escrita em sala de aula; esse contato deve ser feito dentro de uma lógica que traga para a escola objetos sociais de cultura: a escrita e a leitura devem sempre pertencer a essa unidade indissociável que é sua função social.

Compreendendo toda a importância que a natureza social da linguagem tem na concepção da Filosofia da Linguagem e a percepção de um olhar sociológico da língua, chega o momento de repensar a forma metodológica de analisar e também de fazer pesquisa no campo da educação. Com isso, apresentamos a forma como será o nosso olhar para a pesquisa sob a ótica das ciências humanas. Fazer ciência nesse campo da educação compreende sua especificidade social e cultural, tendo a linguagem compreendida com suas marcas e com toda a manifestação social e cultural que ela carrega em sua origem, diferentemente do que ainda é posto em prática.

O presente percurso metodológico descreve as etapas percorridas na análise dos boletins de alfabetização produzidos pelo Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) no período compreendido entre 2020 e 2022. A investigação teve como objeto de estudo um corpus documental composto por 12 boletins regulares e 2 boletins especiais (o boletim de aniversário e o boletim especial sobre Bajard), totalizando 14 produções textuais. A seleção desse corpus visou obter uma amostra representativa das discussões e reflexões promovidas pelo NAHum ao longo desse período.

Após a seleção das produções que compõem o objeto de análise, procedeu-se à leitura integral dos 14 boletins. Essa etapa exploratória teve como objetivo identificar os temas recorrentes, as ênfases discursivas e as principais preocupações pedagógicas presentes nos textos. A leitura atenta e sistemática permitiu emergir os núcleos de análise que orientariam a investigação.

Após a definição dos núcleos temáticos emergentes da leitura dos boletins – a linguagem como objeto da alfabetização tendo o enunciado como ponto de partida, os atos de leitura e escrita como apropriação cultural e o processo de humanização,

e os caracteres como unidades de construção da linguagem escrita –, a etapa subsequente da pesquisa direcionou-se à busca por referenciais teóricos que pudessem complementar e amparar a discussão em torno desses eixos.

Nesse sentido, foram selecionadas leituras de autores que dialogam com as concepções de linguagem, alfabetização, cultura e desenvolvimento humano presentes nos núcleos de análise identificados nos boletins do NAHum. A escolha desses referenciais teóricos teve como objetivo aprofundar a compreensão das perspectivas subjacentes às publicações do núcleo, permitindo estabelecer um diálogo entre as práticas e reflexões ali presentes e as discussões teóricas relevantes para o campo da alfabetização.

A articulação entre os núcleos de análise e o arcabouço teórico selecionado se mostrou fundamental para a interpretação dos dados e para a construção de uma análise consistente. Acreditamos que a aproximação entre as categorias emergentes dos boletins e os conceitos teóricos permitirá uma compreensão mais aprofundada de como o NAHum concebe e operacionaliza a alfabetização em uma perspectiva humanizadora.

2.4 Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico Cultural: aproximações teóricas para o entendimento da Alfabetização Humanizadora

Iremos neste tópico estabelecer uma aproximação teórica entre Freinet e Vygotsky, uma aproximação bem-vinda no contexto da pesquisa, porque ambos os autores colaboraram no desenvolvimento do conceito de Alfabetização Humanizadora utilizado ao longo das publicações do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum). Para compor essas aproximações, usarei como base a obra *A vida na escrita e a escrita na vida - um encontro entre Vygotsky, Voloshinov e Freinet*, composta por artigos cujos autores trazem contribuições que são relevantes para a temática abordada. Iniciaremos apresentando um pouco sobre como Freinet e Vygotsky, mesmo em momentos e contextos históricos distintos, aproximavam-se teoricamente no que diz respeito à compreensão de uma educação mais humanizadora.

Na abordagem educacional que Freinet defendia, destaca-se o protagonismo da criança na construção das bases de suas próprias regras, utilizando os recursos disponíveis em seu ambiente e enfrentando os desafios que surgem em sua jornada pelo mundo. Para Freinet, as barreiras que confrontam a criança, ao invés de serem obstáculos, podem ser tão significativas quanto os recursos, pois estimulam o raciocínio e a criatividade, potencializando assim o desenvolvimento na infância. Inspirado pelo conceito de educação pelo trabalho e pela valorização da atividade cultural genuína, que contrasta com a artificialidade dos métodos tradicionais de ensino, Freinet advoga que toda aprendizagem deve ser embasada na experiência direta.

Seguindo essa linha de pensamento, Freinet propõe uma educação fundamentada nas necessidades intrínsecas das crianças, enriquecida pela influência positiva da afetividade, da imaginação, dos sonhos e dos ideais. Ele enfatiza que a fórmula pedagógica ideal reside na harmonização entre as exigências das necessidades individuais e a promoção de um ambiente educacional permeado por sentimentos nobres e aspirações elevadas. Além disso, reitera a importância fundamental da escola em promover o desenvolvimento da personalidade das crianças, destacando que o objetivo primordial da escola não é apenas transmitir conhecimentos, mas também considerar cuidadosamente a forma como o conhecimento é apresentado, levando em conta o impacto na mente e no desenvolvimento dos alunos.

Segundo Mello (2021), tanto para a abordagem histórico-cultural quanto para Freinet, o papel da escola é essencialmente o mesmo: transmitir a cultura historicamente construída às novas gerações, enquanto se compromete a ampliar o acesso a objetos que representam a evolução civilizacional. Para Freinet, esses objetos são *a lenta conquista da civilização*, um patrimônio que precisa ser compartilhado para impulsionar o processo educacional. Da mesma forma, Vigotsky pensa esse assunto nessa perspectiva, defendendo a exposição das crianças ao que há de mais elaborado na cultura. Ele argumenta que essa exposição não apenas estimula o desenvolvimento infantil, mas também cria referências complexas que desafiam e fortalecem as funções psíquicas das crianças. Assim, ambos os autores enfatizam a importância de uma educação que valorize e promova o acesso

ao conhecimento culturalmente enriquecedor como parte integrante do processo de desenvolvimento humano.

Freinet ressalta que a educação verdadeiramente eficaz só ocorre quando a criança demonstra um desejo genuíno de aprender. Para ele, as ajudas, lições e exemplos só têm impacto educacional se forem desejados e integrados à experiência ativa da criança. Ele argumenta que o afeto desempenha um papel crucial nesse processo, destacando a importância da escuta atenta do professor para compreender e estimular os desejos de aprendizagem das crianças. Essa abordagem se alinha com a perspectiva histórico-cultural, que também enfatiza o papel do afeto na relação da criança com o conhecimento. Negligenciar o desejo de aprender da criança, segundo Freinet, resultaria em uma educação artificial que interrompe o fluxo natural de descobertas que surgem da curiosidade da criança à medida que ela explora o mundo ao seu redor, como também apontam Arena e Mello (2021).

Neste contexto, a educação desempenha um papel crucial na formação da personalidade. Além disso, a concepção de criança compartilhada por Freinet e Vigotsky destaca a potencialidade e a capacidade da criança, enfatizando a necessidade de proporcionar um ambiente onde ela possa explorar o mundo com autonomia. Durante esse processo de exploração, a criança desenvolve suas próprias regras de vida, que moldam sua atitude e personalidade.

Freinet tinha em sua concepção uma preocupação com a ambientação da sala, a forma que o professor conduzia o processo, a preocupação com a formação humana e social das crianças e a preocupação em estabelecer um ambiente que fosse capaz de promover a solidariedade e a afetividade, um ambiente de comunhão. “A sua escola não era uma escola de ensino, simplesmente, mas de formação humana” (Arena, 2021, p. 84).

A escola e seu entorno deveriam oferecer espaços que fossem capazes de enriquecer as experiências vivenciadas no processo de formação. Por conta disso, Freinet acreditava que a melhor forma para se trabalhar era organizando o espaço de trabalho em ateliês repletos de objetos e materiais para a manipulação e criação, propondo atividades pedagógicas que fossem capazes de despertar e alavancar os aperfeiçoamentos das atividades do cotidiano, da vida.

A intenção de Freinet em defender essa forma de trabalho era romper com o padrão de reprodução que historicamente caracterizava a escola e, com isso, trazer para dentro do cotidiano escolar a vida, e fazer com que a aprendizagem ocorresse ao longo desses momentos em que as crianças trabalhassem nos ateliês em conjunto, utilizando a escrita e a leitura sempre vinculadas a situações de vida. Assim como os pesquisadores e fundadores do NAHum também defendem em suas publicações e manifestos.

2.5 Linguagem e o desenvolvimento das capacidades superiores

O desenvolvimento das capacidades superiores é um conceito que está presente na teoria histórico-cultural, e se refere ao aprimoramento de funções mentais mais elevadas, como por exemplo o próprio pensamento abstrato, a capacidade que a criança tem de solucionar problemas mais complexos. Essas capacidades são apontadas como superiores por serem desenvolvidos por meio da atividade humana no seio da cultura e envolverem processos de natureza cognitiva mais sofisticados.

O aprimoramento dessas funções mais sofisticadas não é algo congênito; ao contrário, como apontamos acima, as capacidades superiores são desenvolvidas paulatinamente através da interação que as crianças têm com os adultos e com outras crianças e o ambiente sociocultural em que vivem. Ao longo dos seus estudos, Vygotsky e seus seguidores propuseram uma teoria de desenvolvimento que carrega em sua base a importância crucial do contexto social e cultural para o desenvolvimento humano.

Nesse processo, a linguagem ocupa um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades superiores, permitindo às crianças conseguirem internalizar conceitos e símbolos que são apresentados culturalmente a elas. Por isso, então, a ênfase que a Teoria Histórico-Cultural dá ao processo de interação entre pessoas, principalmente entre pessoas com graus de conhecimento mais elevados e as pessoas que ainda não conseguiram desenvolver habilidades de maneira mais efetiva.

É esse contato com o parceiro dito mais experiente que permite à criança um avanço a uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, um nível de desenvolvimento ainda não alcançado, mas que a criança ao ser estimulada pelo ambiente e todo o contexto de diálogo e com a ajuda do outro consegue aos poucos alcançar e superar.

A infância é considerada um período determinante e crucial para o desenvolvimento humano, é a fase em que mudanças significativas são alcançadas, novas percepções motoras, sensoriais e cognitivas são desenvolvidas. Durante os primeiros anos de vida, os pequenos estão em um processo exploratório, em que através dos seus sentidos e do movimento eles exploram o mundo e interagem com o ambiente físico ao seu redor.

É por meio desse movimento que as crianças desenvolvem noções iniciais de espaço, tempo e causalidade. Nesse período, a atividade manipulatória dos objetos pela criança faz com que ela aos poucos tenha um domínio dos procedimentos e passe a interagir socialmente elaborando ações com os objetos. E o papel do adulto nesse momento é extremamente importante: é por meio da observação, imitação e comparação das ações dos adultos que os pequenos começam a afinar suas relações com os objetos e compreendê-los.

Na medida em que a criança vai crescendo, novas relações e percepções dela com as pessoas e com o mundo ao seu redor surgem, e, no caso da criança pré-escolar, tanto a brincadeira simbólica (em que objetos e ações representam outras coisas) quanto os jogos de papéis sociais (pelos quais se imitam papéis e interações) são imprescindíveis para o desenvolvimento infantil. É por meio dos jogos de faz de conta, e brincadeiras simbólicas que as crianças representam à maneira delas, situações em que ela não consegue vivenciar e compreender na sua integralidade; por meio desses movimentos são desenvolvidas tanto habilidades sensoriais quanto, morais, cognitivas e sociais.

É também por meio dessas brincadeiras simbólicas que a criança internaliza a linguagem dentro desse contexto cultural e social, buscando dar sentido e expressar suas compreensões do mundo ao seu redor. Além disso, ao lidar com o mundo simbólico, a criança desenvolve sua capacidade de compreensão das representações, e isso é muito importante na apropriação da linguagem escrita e na

compreensão da representação das palavras e seus sentidos e significados por meio dos enunciados escritos.

Segundo Elkonin(2021), o desenvolvimento psicológico infantil ocorre por meio do processo de assimilação, no qual as crianças incorporam tudo o que aprendem durante seu crescimento de forma idealizada, graças à interação com a realidade social. A realidade social desempenha um papel fundamental como fonte de desenvolvimento, e tudo o que as crianças adquirem torna-se parte de sua riqueza interna mediante a assimilação.

Um dos exemplos apresentados por Elkonin (2021) sobre assimilação durante o desenvolvimento das crianças é a própria capacidade da fala: a apropriação da linguagem no período infantil ocorre por meio da assimilação do idioma materno, que se torna um instrumento completo de comunicação e cognição e de formação do pensamento. A linguagem se torna, então, fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse sentido, o autor aponta que “A convivência com adultos determina tanto o conteúdo das formas de assimilação do idioma, como o processo de assimilação” (Elkonin, 2021, p.148). E na medida em que essas relações vão se modificando e aperfeiçoando, novas interações, novas atividades vão aparecendo e modificando também a forma como a criança vai assimilando os conteúdos da cultura.

A criança passa a identificar os objetos pelos seus diferentes nomes, e nesse processo ela começa a separar a palavra do objeto denominado, como também separa o significado das coisas da forma como as pronunciamos. Mas a princípio esse processo de apropriação da linguagem ainda não ocorre de maneira autônoma.

Na medida em que a criança passa a frequentar o ambiente escolar, ela começa a modificar completamente o seu processo de assimilação, é o momento em que ela alarga suas relações com diferentes adultos e passa a interagir com crianças da sua idade, e esse ambiente de trocas entre pares amplia e modifica a forma como as crianças assimilam os conteúdos da cultura. Davidov, aponta essa mudança de estatuto da criança ao ingressar na escola no seguinte trecho:

O ingresso na escola permite à criança sair dos limites do período infantil, assumir uma nova posição social na vida e passar a realizar a Atividade de Estudo, socialmente importante, que fornece um rico material para satisfazer seus interesses cognitivos. Esses interesses

atuam como premissas psicológicas para que surjam necessidades de assimilar o conhecimento teórico (Davidov, 2020 p. 219).

Compreendendo o desenvolvimento das capacidades superiores e a importância dada à aquisição da linguagem nesse processo, seguiremos no próximo tópico abordando a apropriação da linguagem escrita e o processo de humanização, pensando nas práticas de alfabetização e na educação brasileira e como esses processos podem afetar o desenvolvimento de capacidades superiores da criança.

No cenário educacional brasileiro, o ensino é baseado em associações, visualizações, deduções e realização de exercícios, e essa lógica não tem como centralidade a função de formação humana na perspectiva da educação desenvolvimental, que é proposta pelos autores da teoria da atividade de estudos.

Pode-se caracterizar a educação tradicional muito próxima das escolas de massa que se constituíram para atender a demanda dos filhos de pessoas do campo e de trabalhadores pobres. Esse ensino consistia na execução de tarefas básicas e elementares, como ler, escrever e contar.

A educação ainda segue esse padrão de associação, visualização e repetição de exercícios, e, quando pensamos especificamente no processo de alfabetização das crianças, isso se evidencia. Ao longo dos anos, as crianças brasileiras são submetidas a estratégias tradicionais de alfabetização, ao uso de cartilhas simplistas que não apresentam um vínculo expresso com a vida e a cultura, e que se distanciam da função dialógica que a linguagem apresenta.

Uma abordagem que ainda persiste no ensino da leitura e escrita é o método fônico que enfatiza a relação entre as letras e os sons da língua. Esse método é baseado no princípio de que as crianças devem aprender a ler e escrever por meio da compreensão dos sons individuais (fonemas) associados a cada letra ou grupo de letras (grafemas). O processo começa com a apresentação dos sons das letras do alfabeto, não apenas seus nomes, mas como eles soam em diferentes palavras. As crianças aprendem a distinguir e identificar os fonemas e a combinar os sons das letras para formar palavras, eles são ensinados a decodificar, ou seja, a utilizar as informações dos sons das letras para ler e entender as palavras escritas.

A criança aprende as letras, mas nesse processo não as compreende como signos gráficos que têm como função expressar os sentidos através da sua

configuração levando em conta todo o contexto de produção e sua função ligada à expressão humana. Nesse caso, o ensino se limita à mera transmissão de informações, o conhecimento adquirido torna-se superficial, limitado a descrições e definições, reforçado por exercícios de fixação, mas sem influência significativa na formação humana.

Por outro lado, segundo Kohle (2021), ao estruturar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita de forma a incentivar a criação de enunciados escritos dirigidos a um interlocutor específico, o professor proporciona à criança uma necessidade real de escrever, o que leva a perceber a escrita como uma habilidade vital para sua vida cotidiana. Ao explorar diferentes gêneros de enunciados, a criança passa a compreender a linguagem escrita como um meio de comunicação entre indivíduos, permitindo que ela se insira no contínuo fluxo de trocas de mensagens essencialmente humanas que ocorrem no processo comunicativo.

A escrita é um instrumento cultural de extrema complexidade, fundamental para a formação e o desenvolvimento da inteligência na criança. Seu processo de internalização envolve a participação em diversas atividades que implicam o emprego das capacidades humanas, que ao mesmo tempo, por serem exercidas, se desenvolvem na criança.

Dentro desse contexto, a função social da escrita está intrinsecamente ligada ao fato de a criança realizar atividades que atendam à sua necessidade de escrever, expressar-se e interagir socioculturalmente com os outros. A produção escrita como meio de estabelecer relações com o outro é parte fundamental dos processos de assimilação e internalização dos conteúdos culturais que satisfazem as necessidades da criança como sujeito histórico e cultural.

Ao escrever, a criança expressa seus desejos, sonhos, sentimentos, informações, descobertas e experiências para os outros. Em outras palavras, ela utiliza a linguagem em sua função social, inserindo-se em práticas de leitura e escrita que envolvem um contínuo processo de assimilação e internalização dos atos de leitura e escrita, que têm início de forma organizada logo nos primeiros anos da educação escolar.

O diálogo é fundamental na atividade o tempo todo. É necessário que haja uma tripla relação entre professor, aluno e o meio sociocultural no processo de ensino-aprendizagem, e essa relação é fundamental quando os alunos estão se apropriando da linguagem escrita. O professor deve propiciar o mais vasto contato com objetos culturais de diversos gêneros e funções e se preocupar sempre em trazer enunciados que tenham em sua essência um vínculo social.

Na medida em que o docente volta a sua prática ao desenvolvimento dos seus alunos, o trabalho da leitura é desenvolvido em uma atitude conjunta, que implica a compreensão de que os enunciados são compostos por signos que expressam, em sua origem, uma posição de interlocução entre leitores e produtores. Desse ponto de vista, quem lê assume uma posição ativa, compreendendo o enunciado em sua origem e seus propósitos e não apenas tendo a leitura como um processo mecânico de decodificação e identificação de palavras memorizadas sem constituir os seus sentidos e sem haver uma percepção do objeto escrito enquanto manifestação cultural humana.

Quando a criança é submetida a uma alfabetização por meio do método fônico, a relação que ela estabelece com o texto escrito tem sua centralidade na representação sonora desse objeto e não concentra seus esforços na compreensão de seus significados. Nesse processo, trabalha apenas com uma capacidade perceptiva e de memorização. Por outro lado, quando lidamos com a composição sónica dos enunciados, trabalhamos com a busca pelos sentidos, que “envolve condutas analíticas, reflexivas e de elaboração mental de nível mais elevado, pois vai além do reconhecimento e da identificação de elementos do sistema formal da língua” (Miller, 2020, p.3).

Essas condutas de análise, reflexão e elaboração mental que vão se desenvolvendo na medida em que a criança começa a lidar com a leitura e a escrita são cruciais no processo de formação da atividade de estudo, atividade que guia o desenvolvimento da criança a partir dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da qual são formadas e desenvolvidas as capacidades de análise, síntese e planificação mental, que tornam a criança capaz de fazer a generalização dos conceitos e abstrações, lidando mentalmente com os objetos. Ler enunciados reais e

completos e escrever enunciados para interlocutores são ações fundamentais nesse processo de desenvolvimento da criança.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Partindo da leitura dos Boletins no período (2020-2022), foi possível fazer uma seleção de conteúdos e temas que seriam necessários para a conclusão do nosso objetivo - pôr em discussão o conceito de alfabetização humanizadora, seus princípios e a relação intrínseca entre a teoria que a fundamenta e as práticas pedagógicas que ela inspira, evidenciadas nos enunciados e nas atividades propostas. Com isso, encontramos o caminho necessário para a construção desse conceito de alfabetização humanizadora, e exemplos de práticas pedagógicas que seguem a perspectiva humanizadora em sua construção.

Foram definidos os três eixos teóricos que serão analisados e discutidos nessa sessão, sendo eles: 3.1 A linguagem como objeto do processo de alfabetização: o enunciado como ponto de partida, 3.2 Atos de leitura e de escrita de enunciados como apropriação da cultura e o processo de humanização das crianças e 3.3 Os Caracteres: unidades de construção da linguagem escrita.

Por meio dessas sessões de discussão conseguiremos trazer contribuições dos Boletins do NAHum, juntamente com discussões e conceitos de autores afins para apresentarmos a conceituação da Alfabetização Humanizadora e exemplos de práticas pedagógicas que contribuem com o processo de humanização das crianças.

3.1 A linguagem como objeto do processo de alfabetização: o enunciado como ponto de partida

Existe uma preocupação evidente quando as professoras e os professores alfabetizadores iniciam o ano letivo: se ao final dele a maioria de seus alunos estará alfabetizado. Essa é uma preocupação genuína, levando em consideração que além de uma cobrança interna e uma responsabilidade na formação dos alunos, ainda existem as cobranças externas, os pais cobram que seus filhos estejam alfabetizados, os diretores cobram que, numericamente falando, seus alunos saiam alfabetizados ao final do ano, e os governadores cobram bons índices de alfabetização para que isso possa ser usado em suas campanhas políticas. Muitas são as cobranças de bons resultados nos testes e nas avaliações de alfabetização, e os instrumentos de avaliação criados ao longo dos anos têm em sua estrutura uma

fragilidade que faz com que os resultados mascarem problemas sérios que dizem respeito à formação desses alunos e às dificuldades de compreender os enunciados escritos e o uso social da linguagem escrita.

Contudo, no campo da Alfabetização Humanizadora, o processo de alfabetização não é o porto final, não é o objeto de desejo do professor que ao final do ano se vangloria de ter entregado bons resultados nas avaliações externas e ter treinado seus alunos exaustivamente a juntar sílabas e formar palavras. Aqui compreendemos que a alfabetização não é uma finalidade, é o caminho necessário ao processo de humanização.

Neste capítulo abordaremos o tema Linguagem como objeto do processo de alfabetização: o enunciado como ponto de partida. Para isso apresentaremos alguns conceitos como o de linguagem e de enunciado fundamentados nos teóricos da base da alfabetização humanizadora, e utilizaremos os boletins de alfabetização humanizadora em suas edições 5 de junho/ agosto de 2021, 6 de setembro/ outubro de 2021, 7 novembro/dezembro de 2021, e 11 de junho/agosto de 2022 para compor a discussão e compreender algumas questões da problemática do ensino da escrita no Brasil para destacar a dicotomia entre o ensino das unidades formais da língua, criticado pelos integrantes do NAHum, e a proposta humanizadora que utiliza os enunciados como ponto de partida.

O livro *Em torno dos russos e de seus conceitos de linguagem*, escrito por Arena (2025), um dos fundadores do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NaHum), reúne conceitos muito caros para a compreensão efetiva tanto do papel da linguagem escrita no processo de humanização, quanto na compreensão dos enunciados como objetos de ensino e de aprendizagem que norteiam o movimento de apropriação da linguagem escrita e que mantêm a vivacidade e o vínculo indissociável entre a palavra e a cultura humana. Segundo Arena (2025):

A linguagem escrita é concebida como o instrumento cultural privilegiado que propicia as trocas sociais e, por essa razão, impulsiona o desenvolvimento da consciência, de um ponto de vista teórico, dos estudantes e da sua consciência de classe, e, em decorrência dessa formação, é ampliada a qualidade de sua intervenção na vida social e impulsionado seu desenvolvimento intelectual (Arena, 2025 p. 100).

Ao compreendermos a linguagem escrita como esse instrumento cultural que impulsiona o desenvolvimento da consciência, e enfatizarmos não ser possível tratar a língua como um objeto a ser separado dos atos humanos de ler e de escrever, trazemos para o centro do processo de alfabetização os atos humanos da linguagem escrita: atos de ler e escrever. Nesse sentido, os atos de ler e de escrever são materializados por meio dos enunciados que carregam em sua gênese marcas sociais, econômicas, políticas e humanas.

O autor ressalta em seu livro que tanto Vigotski quanto Voloshinov concebem a base dos enunciados situada nos acontecimentos da vida, também chamados por Vigotski de “contexto”.

Nestes termos, a situação social são os eventos reais da vida, econômica, social e culturalmente formados, redesenhados pela linguagem, considerada instrumento fundamental para a comunicação social, ou, em respeito às ideias nucleares de Volóchinov, para a troca social. A troca social se dá pela troca verbal, pelos enunciados concretos, constituintes da linguagem exterior, necessária para essa troca. Se há troca, se o enunciado é a moeda de troca, sua natureza caminha para ser substancialmente dialógica (ARENA, 2025 p. 124-125).

Cada expressão que usamos está inserida em um contexto específico e carrega consigo a marca da cultura e as opiniões das pessoas. Por isso, quando as crianças aprendem a ler e escrever, elas não estão apenas decifrando símbolos, mas sim compreendendo a história e os valores de uma sociedade, além de refletir as diferenças sociais e os pontos de vista políticos e morais presentes na vida real. É por isso que o trabalho com os enunciados é tão importante para a alfabetização porque os enunciados são a chama que deixa acesa a vida, a história e as marcas de uma sociedade e refletem os anseios, os desejos humanos.

É esse enunciado o objeto de aprendizagem que assume seu papel na humanização, porque é gerado na relação entre os homens e se mantém vivo em ambientes escolares em virtude da troca imediata e contínua entre professores e crianças, considerados seres em desenvolvimento na direção de um ponto de chegada: a humanização (ARENA, 2024, p. 9).

Complementando essa concepção apresentada acima, podemos destacar o trecho escrito por Miller na edição especial de aniversário do NAHum publicada em dezembro de 2021 em que a autora afirma que:

A capacidade de ler enunciados desenvolve-se no processo de leitura de enunciados, e a capacidade para produzir enunciados escritos desenvolve-se no processo de produção escrita dos diferentes gêneros enunciativos. Com isso estamos afirmando que a criança, desde o início do processo de alfabetização necessita conviver com enunciados escritos completos, inteiros, originais e não apenas frações deles – trechos, palavras, sílabas ou letras, tanto nos momentos de realização de leituras, como nos momentos da escrita de enunciados (Miller, 2021, p. 2).

O trabalho com enunciados permite que o processo de alfabetização seja cada vez menos excludente, na medida em que ensinamos os alunos a lidarem com os enunciados e a olharem para eles como unidades de sentido, fazendo com que todos possam ter acesso aos atos de leitura e escrita independente de quaisquer questões físicas ou biológicas.

No Boletim de número 11, Arena inicia o editorial dando ênfase a visões de alfabetização que acabam retornando ao palco de discussão tanto do professorado quanto de profissionais de outras áreas que também falam sobre alfabetização: a existência de pré-requisitos de coordenação motora, discriminação auditiva, discriminação visual, o funcionamento auditivo, a visão, a mobilidade de braços e punhos, uma série de fatores biológicos que deveriam estar em ordem para que a criança pudesse ser ensinada a ler e escrever. A crítica a esse olhar biologizante da educação é bem presente neste início de editorial e nos faz refletir sobre a forma como professores e educadores acabam culpabilizando o insucesso de seu percurso como alfabetizadores nas fragilidades de seus alunos, em vez de olhar para a forma como o processo de alfabetização escolhido por eles por si só já exclui alguns dos alunos. Como afirma Arena, “no palco central, estavam apenas os que viam, ouviam, falavam e mexiam livremente mãos e braços. Os demais, fora de todos os cenários” (Arena, 2022, p. 1).

O autor continua seu caminho por essa crítica à insistência em lidar com a linguagem escrita como um subproduto da fala humana que, por meio do método fônico, trabalha massivamente com a criança para desenvolver nela a consciência fonológica, considerando que esse seria o único meio de alfabetizar as crianças. “Vimos também passar diante de nossos olhos e ouvidos defesas de outro pré-requisito: o da necessidade de consciência fonológica. Se a criança não discriminar um fonema, não saberá estabelecer sua correspondência com um

grafema, dizem!” (Arena, 2022, p. 1). E mais uma vez excluímos os alunos que por alguma questão auditiva não conseguem estabelecer o vínculo fonema/grafema, e é perdido de vista nesse processo o vínculo que realmente deveria ser trabalhado: o vínculo entre enunciado e sentido.

Por trás de todo esse trabalho de aproximação da alfabetização com a área das ciências da natureza e todas essas questões que lidam com a linguagem sob o olhar mais mecânico de *unir sílabas, formar palavras, extrair sons das letras*, que não apresentam a linguagem como ela é explorada no cotidiano, existe um real distanciamento do olhar histórico e cultural da linguagem escrita e da compreensão do que realmente importa nesse percurso de formação das crianças: o seu processo de humanização e a construção de sua personalidade.

Isso reforça qual é a forma como alguns professores - como outros profissionais e como os próprios políticos - compreendem as crianças como seres que não pensam, não se posicionam nem tampouco fazem escolhas. Esse tipo de alfabetização não fortalece o pensamento crítico, não fortalece a formação de uma juventude que reflete sobre a situação em que vive e não apresenta a linguagem como um objeto cultural. E o projeto de uma educação para e pelo capital se mantém.

Enquanto isso, o NAHum busca se distanciar dessa educação transmissora de conteúdos, formalista e disfuncional. Kohle destaca, no editorial da edição 6 de junho de 2021, a posição que o núcleo toma em relação à defesa de uma educação que é capaz de humanizar:

O NAHum luta por um ensino que promova o desenvolvimento intelectual, moral e ético; que propicie condições objetivas de participação social às crianças. Isso 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.

A autora se baseia em Ilyenkov (2007), filósofo marxista soviético, para tecer uma aproximação entre o filósofo e suas críticas contundentes à escolástica e o ensino de conteúdos inúteis à realidade dos estudantes e, concordando com o posicionamento de Ilyenkov, alimenta as discussões em torno da alfabetização e da compreensão do enunciado como ponto de partida para o processo de

alfabetização. Erika Kohle argumenta que o desenvolvimento infantil está intrinsecamente ligado à interação com a cultura, pois a natureza social do ser humano exige a participação em atividades sociais para a transformação de condutas em comportamentos humanos. Cada nova geração se beneficia do conhecimento acumulado pelas anteriores, apropriando-se das "riquezas" do mundo por meio da participação ativa na sociedade, o que molda o desenvolvimento individual. Nesse caso, no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, quando o professor traz para dentro da sala de aula situações de criação de enunciados reais, para um interlocutor real, os atos de escrita se materializam e tornam-se necessários pelas crianças. “Trabalhar com os diversos gêneros do enunciado leva a criança a compreender a linguagem escrita como um processo de interlocução entre sujeitos, e a se inserir no fluxo infinito de encadeamento de enunciados trocados entre os participantes desse processo essencialmente humano” (Kohle, 2021, p.1).

Defendemos que o ensino da escrita deve se basear em atos reais, que mostrem como a linguagem é utilizada no cotidiano, e que leve em conta as condições de produção dos textos, para que a criança compreenda como eles são criados. De fato,

[...] quando o professor ensina o aluno a escrever por atos reais de escrita, enfatizando o modo como a linguagem se materializa no dia a dia das pessoas, por meio do enunciado e de suas condições de produção, a criança desenvolve a compreensão de como os textos são criados tanto no plano de seus conteúdos quanto no plano de suas formas (Kohle, 2021 p.3).

Entretanto, nós ainda nos afastamos do que é observado na prática, pois, de modo geral, mantemos em nossas escolas uma abordagem de aprendizagem que é fragmentada, pautada nas unidades da língua de maneira estanque e fora de contexto, cujo produto final é a aquisição de habilidades técnicas provenientes de atos que a criança realiza como uma obrigação, porque não vê naquela atividade nenhum vínculo com suas necessidades intrínsecas: são atividades monótonas, repetitivas e que afastam as crianças dos atos reais da escrita.

3.2 Atos de leitura e de escrita de enunciados como apropriação da cultura e o processo de humanização das crianças

Nesta seção, exploramos o campo da linguagem através da compreensão dos atos de leitura e de escrita de enunciados como apropriação da cultura, percorrendo uma trajetória que vai da crítica à abordagem tradicional, centrada na decodificação de letras e sons, até a defesa de uma prática pedagógica que valoriza a linguagem como um fenômeno social e cultural. Por meio dos Boletins de Alfabetização Humanizadora e a partir das contribuições de autores como Miller e Arena, por meio da perspectiva da Filosofia da Linguagem, com Volochinov, discutimos como a conexão entre a linguagem escrita e a produção cultural escrita é fundamental para a construção de significados e o desenvolvimento da criticidade. Ao longo do texto, apresentamos evidências de que a alfabetização, quando centrada nos enunciados produzidos socialmente, promove a formação de sujeitos ativos, capazes de utilizar a linguagem escrita como instrumento de humanização.

Para Bakhtin (2019), a linguagem manifesta-se como um meio fundamental de expressão pessoal em um campo de interação, de troca entre sujeitos. Ele afirma que “a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho, se reduz à criação espiritual do indivíduo” (Bakhtin, 2019, p. 25). Ao mesmo tempo, o ouvinte não é um simples receptor, mas um participante imerso, cuja *posição responsiva* influencia a interpretação e gera novas respostas, inevitavelmente transformando-o em um novo falante. Essa perspectiva realça a natureza dialógica da linguagem, em que cada enunciado é um ponto em uma corrente contínua de interação e construção de significado. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2019, p. 25). Assumimos o mesmo sentido que Bakhtin dá para o enunciado, não como uma unidade convencional, mas como uma unidade real que necessita de uma alternância dos sujeitos e que transmite a palavra do outro. Nesse sentido, quando discutimos Alfabetização Humanizadora e compreendemos a linguagem escrita

como instrumento para a humanização, percebemos que o caminho para o ensino se dá por meio dos enunciados vivos e sua natureza responsiva.

Peço licença aos leitores para fazer o uso de uma analogia, saindo um pouco do formalismo que a linguagem acadêmica exige, para iniciar a discussão sobre a alfabetização e o processo de humanização. A alfabetização, sob a lente da humanização, por propiciar o domínio dos atos de ler e escrever, é uma jornada para a plena realização do ser humano, uma dança em que cada passo nos aproxima da cultura e das virtudes que moldaram a humanidade. Assim como um bailarino aprende uma nova coreografia, a criança que se alfabetiza está aprendendo uma nova linguagem, uma nova forma de se expressar e de compreender o mundo e a si mesma. A escrita, nesse contexto, não é um fim em si mesma, mas um meio para que a criança construa significados e participe ativamente na sociedade.

A história da escrita é como um rico repertório de danças. Ao longo dos séculos, diferentes culturas desenvolveram suas próprias formas de expressar ideias por meio de símbolos. A alfabetização humanizadora convida-nos a participar dessa dança coletiva, aprendendo não apenas os passos básicos, mas também a improvisar e criar novas coreografias. A leitura e a escrita não são atividades isoladas, mas estão interligadas e fazem parte da nossa vida cotidiana, assim como a dança se integra aos nossos momentos de celebração e lazer.

O ato da leitura é um ato de criação, de construção de significados. Ao ler, mergulhamos em um universo de ideias e emoções, explorando novos mundos e expandindo nossos horizontes. É como um bailarino que, ao interpretar uma coreografia, vai além dos movimentos ensaiados e imprime sua própria personalidade à dança. No boletim de número 4, publicado em maio/ junho de 2021, a professora Joice Ribeiro Machado da Silva apresenta-nos uma proposta de se trabalhar o ensino dos atos de ler fora da pronúncia sem sentido dos sons. Ela encontra em Bajard (2021) o caminho para alavancar o processo de alfabetização baseado na proposta metodológica da *Descoberta do Texto*, considerando o desenvolvimento da consciência gráfica, “Lidando com a palavra dentro do texto, com os sentidos aflorados, e com todos os caracteres que compõem a escrita [...]” (Silva, 2021, p. 4).

Bajard aporta que,

Para que ocorra o ato de ler, é imprescindível que a compreensão intervenha pelo tratamento do texto gráfico. A leitura é compreensão, mas qualquer compreensão não é leitura. Para esse ato, é necessário que o(a) leitor(a) atribua significado à matéria gráfica, não à sua tradução sonora (Bajard, 2021, p.141).

O livro *Eles Leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?* contém a proposta de *Descoberta do texto* que tem como protocolo a seguinte estrutura:

- A. Escolha do texto desconhecido a ser compreendido pelos alunos.
- B. Exposição do texto à classe inteira.
- C. Leitura do texto pelos olhos.
- D. Questionamento do(a) professor(a) sobre o sentido do texto.
- E. Síntese pelo mestre das descobertas e do significado do texto.
- F. transmissão vocal do texto (Bajard, 2021, p. 143).

Nessa proposta metodológica, “O texto é escolhido a dedo em função de três critérios: seu caráter desconhecido, seu interesse pelos alunos e sua adequação a seu desenvolvimento linguístico. [...] O primeiro objetivo reside na passagem do desconhecido ao conhecido” (Bajard, 2021, p. 144). No caso do enunciado literário narrativo, o mesmo texto é trabalhado em diversos momentos: primeiramente, o professor apresenta a história oralmente e em seguida convida seus alunos a conhecê-la em sua forma escrita, distribuindo para eles o texto impresso.

A exposição do texto pode ocorrer de diferentes maneiras, dependendo dos recursos que a instituição dispõe: podem aparecer através de cartazes, slides, cópia do texto na lousa, impressão em folhas grandes, para que possa instigar a curiosidade e “instituir um ritual de desvelamento do texto que suscite a curiosidade” (Bajard, 2021, p. 147).

O momento seguinte, que marca a *leitura do texto pelos olhos* é um momento de observação do professor aos seus alunos, são instantes preciosos em que o professor observa cada traço de curiosidade, dúvida, animação e buscas. “Esse é o momento em que cada leitor(a) mobiliza seus meios cognitivos para tomar conhecimento do texto. Nesse instante, o texto passa a ser conhecido. A compreensão ocorre de maneira mais ou menos rápida, segundo a habilidade individual” (Bajard 2021, p. 148).

Seguindo as etapas do protocolo, é chegada a hora de apresentar os questionamentos sobre o sentido do texto. Os alunos apresentam as primeiras

impressões e trazem para discussão lembranças ou experiências vividas que de alguma forma foram despertadas no momento de leitura em silêncio.

A partir do questionamento, os professores conduzem os alunos a irem além da leitura individual. Convidam-nos a buscar índices e a relacioná-los para fazer surgir sentidos. [...] Há múltiplas pistas a serem exploradas: relação do texto com a imagem visual do texto e seu gênero, título e assinatura, temática geral, manifestação de personagens por meio da cadeia anafórica (Bajard, 2021, p. 148).

A professora apresenta na seção *Eu Faço Assim* o trabalho realizado com a turma de alunos, no período de 2020, em que a pandemia trouxe para o campo da educação e, principalmente para o processo de alfabetização, desafios significativos por conta da necessidade de isolamento das pessoas e a adoção de aulas remotas. Nesse contexto, realizou com seus alunos uma sessão de descoberta de texto, utilizando os passos do protocolo de Bajard, seguindo com a preocupação com a escolha do texto, fazendo a exploração do texto com a turma projetando o texto na plataforma utilizada no período remoto, respeitando o encontro do texto em silêncio e partindo desse primeiro contato para realizar os primeiros questionamentos.

É nesse momento que podemos observar as atitudes do leitor diante do texto. As crianças decodificadoras preocupam-se em verbalizar partes dos textos e fogem do questionamento feito inicialmente (de que trata o texto?). As crianças ainda não alfabetizadas não se preocupam tanto em ler linha a linha, mas em buscar palavras que já conseguem ler sozinhas, fazendo relações entre o que já sabem e o que desejam compreender. Elas percebem, em pouco tempo, que o encontro entre suas perguntas e as palavras revelam os sentidos do texto (Silva, 2021, p. 4).

Durante a sessão, a autora apresenta as soluções que utilizou para driblar a distância física entre ela e os alunos e fazer da descoberta do texto um momento assertivo. Ela conta que as crianças não conseguiam realizar as marcações no texto virtual, então ela mesma precisou adaptar e realizar as marcações das palavras descobertas pelas crianças. Um pouco diferente de como seria esse momento se fosse presencial, Bajard (2021) explica que, nessa ação,

Os alunos participam corporalmente da descoberta. Eles se levantam e intervêm com giz de cor na grafia, circulam palavras, ligando-as entre si. [...] Não somente algumas palavras são grifadas, destacadas por círculos ou retângulos, mas interligadas por fios de cores diversas, fazendo aparecer a dimensão vertical do texto, oculta

por sua linearidade. Fios de trama e de urdidura cruzam-se, manifestando a tecelagem da obra (Bajard, 2021, p. 149).

E, mais à frente, Joice apresenta os desfechos da descoberta do texto com sua turma:

Como a proposta não prevê a relação com a fonética, volto a atenção das crianças para a forma gráfica da palavra e para os seus sentidos. Para esclarecer esses sentidos, recorro ao contexto, aos conhecimentos delas e, em última instância, ao dicionário. O professor, depois de avaliar o esgotamento do interesse da turma, faz o resgate do conteúdo conquistado com a participação de todos, e este é o 6º passo: o fechamento da sessão de descoberta do texto. Se todos entenderam e não houver mais dúvidas, vai-se para o 7º passo: a transmissão vocal do texto. Uma criança ou o professor faz a proferição para todos. Depois disso, o texto deve ficar exposto na sala de aula para futuras atividades (Silva, 2021, p. 5).

O processo de humanização, intimamente ligado à alfabetização, envolve a apropriação da cultura humana em sua totalidade. A linguagem escrita, nesse contexto, não é produzida a partir de um conjunto de códigos; ela é um instrumento cultural complexo que molda nossas relações sociais e nos permite construir significados.

A escrita não surge do nada; ela tem uma *pré-história*. Vygotsky rastreia suas origens em formas de representação mais primitivas, como o desenho, o gesto e os jogos simbólicos infantis. A criança, antes de dominar a escrita alfabética, passa por estágios onde rabiscos e desenhos já carregam a intenção de representar algo, demonstrando a progressiva internalização da função simbólica. A escrita, portanto, emerge de necessidades sociais e culturais, inicialmente com funções distintas da fala.

A escrita não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta psicológica que transforma os processos mentais. Ela possibilita a externalização do pensamento, a reflexão sobre a linguagem, o desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, e a autorregulação da conduta. A escrita permite novas formas de organizar e elaborar o pensamento, que não são possíveis na linguagem oral. Ela atua como um instrumento que expande as capacidades cognitivas humanas.

Como afirma Miller (2020), a linguagem escrita não se resume ao domínio técnico do código alfabético. É fundamental que os alunos compreendam os

diferentes tipos de enunciados presentes em diferentes esferas de nossa vida, desde cartas e notícias até histórias e poemas. Além disso, esses enunciados não são neutros; eles carregam valores e ideologia, refletindo as relações de poder existentes na sociedade.

Ao serem expostos a uma variedade de gêneros textuais, os alunos desenvolvem a capacidade de analisar criticamente a linguagem e de produzir enunciados adequados a diferentes situações de comunicação. O professor, nesse processo, atua como um orientador das ações dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem que estimula a participação ativa dos alunos e a construção de conhecimentos de forma colaborativa.

Ao trabalhar com diferentes enunciados, o professor pode auxiliar os alunos a compreender como a linguagem é utilizada para construir identidades, negociar significados e transformar o mundo. Dessa forma, a alfabetização se torna um processo de empoderamento, que permite aos alunos se tornarem sujeitos críticos e participativos.

O Boletim n. 1, de novembro/dezembro do ano de 2020, tendo o *Editorial e De professor para professor* escrito por Miller, e *Eu faço assim* com contribuições de Abreu, apresenta logo no início a definição de linguagem escrita adotada pelo grupo. Nesse sentido, a linguagem escrita é compreendida como 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, 2020, p. 1).

Ao contrário, quando o professor apresenta à criança o material escrito por meio dos “sons das letras, suas diferentes formas de união para formar palavras soltas, frases pontuais, etc., deixa de mostrar à criança a riqueza e a complexidade que marcam o trabalho com os enunciados que fazem parte do acervo vivo da linguagem escrita” (Miller, 2020, p. 1). Complementando essa ideia, Arena (2021) destaca a importância dos enunciados como objetos de aprendizagem no processo

de humanização. Para o autor, a criança, ao se apropriar da linguagem escrita, não decodifica símbolos, mas se conecta com a cultura e a história da humanidade. Dessa forma, é por meio do contato com diferentes enunciados que a criança constrói significados e se torna um ser social.

Volochinov, em sua obra *Palavra na vida e palavra na poesia*, defende a ideia de que a palavra não existe isoladamente, mas está intrinsecamente ligada às situações sociais e culturais. O autor afirma que "a palavra não é autossuficiente. Ela surge na situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela" (2019, p. 117). Ou seja, a linguagem é um fenômeno social e histórico, e os enunciados são as manifestações concretas dessa linguagem em diferentes contextos.

Dessa forma, ao separarmos as palavras de seu contexto de origem, corremos o risco de transformar a linguagem em um conjunto de regras e convenções arbitrárias, desvinculadas da vida. Como um esqueleto sem carne, a palavra isolada de seu contexto perde sua vitalidade e sua capacidade de evocar significados. Volochinov (2019, p. 117) nos alerta que a palavra "é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que seu sentido seja perdido".

Ao ensinar a ler e escrever, é fundamental que os professores ofereçam aos alunos a oportunidade de se conectar com textos que fazem sentido em suas vidas, que abordam temas relevantes e que os convidem a participar de diálogos e debates. Ao mergulharmos nos enunciados, estamos não apenas decodificando símbolos, mas também construindo significados e participando ativamente da cultura.

Como professores(as) e pesquisadores(as) que defendem a alfabetização humanizadora, temos a responsabilidade de oferecer aos alunos experiências de aprendizagem que os conectem à linguagem escrita de forma significativa. Para isso, é fundamental que os enunciados sejam o ponto de partida para as práticas pedagógicas. Ao partir dos enunciados, aproximamos as crianças de situações reais e relevantes, estimulando-as a construir significados e a desenvolver um olhar crítico sobre o mundo.

A alfabetização humanizadora propõe que a criança entre em contato com a linguagem em sua totalidade, como um fenômeno social e cultural. Assim como defende Volóchinov (2019), a palavra não existe isoladamente, mas está inserida em um contexto social e histórico. Ao trabalharmos com enunciados, estamos oferecendo às crianças a oportunidade de compreender a linguagem como um instrumento de comunicação, de construção de identidade e de transformação social.

Essa perspectiva, alinhada com as ideias de Arena e outros pesquisadores da área, nos permite conceber a alfabetização como um processo de humanização, no qual as crianças se apropriam da cultura e se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento.

As primeiras edições dos boletins *Alfabetização Humanizadora Vez e Voz às Crianças*, publicados ao final de 2020 e início de 2021, são um ponto de partida para compreender minimamente o que é Alfabetização Humanizadora e o porquê da necessidade de se adjetivar o processo de alfabetização. Na medida em que a discussão avança, é possível, por meio desse material produzido com a finalidade de abrir o espaço de diálogo com professores(as) e pesquisadores(as) da área da educação, se aproximar do referencial teórico presente nos textos publicados e tornar clara a importância de um olhar que parte das ciências humanas e compreende a linguagem sempre vinculada com a sua função social.

No segundo Boletim, publicado em janeiro/ fevereiro 2021, Arena inicia o editorial apresentando aos leitores a visão alinhada aos estudiosos de origem soviética que abordam em seus escritos a linguagem escrita nas trocas humanas. Nesse sentido, o autor começa seu editorial ressaltando a importância que os enunciados da linguagem escrita têm, como objetos de aprendizagem, no processo de humanização das crianças, considerando que elas, em seu processo de apropriação da linguagem escrita, de fato assimilam os significados sociais, por meio dos signos que expressam a cultura e a vida em sociedade. O autor enfatiza que “É esse enunciado o objeto da aprendizagem que assume seu papel na humanização porque é gerado na relação entre os homens e que se mantém vivo na escola em virtude da troca entre professores e crianças, considerados seres em desenvolvimento” (Arena, 2021, p. 1).

A humanização da criança se concretiza no movimento de deixar de ser observadora do mundo, para tornar-se participante, mergulhando nas palavras que ganham vida e sentido através de suas próprias expressões que se materializam por meio dos enunciados. O contato e a interação com a cultura expressa nos enunciados fazem com que as crianças busquem os sentidos no material escrito, busca essa que não se refere a correspondências sonoro-gráficas, mas que é guiada pela necessidade que elas têm de encontrar os possíveis sentidos que o enunciado pode oferecer.

Essa reflexão nos cabe como professores(as) e pesquisadores(as) da educação porque, ao pensarmos em a alfabetização capaz de humanizar e formar crianças críticas, autores e protagonistas de suas histórias, capazes de compreenderem a realidade e se enxergarem a si mesmas e o mundo a sua volta, temos de propor um processo de ensino-aprendizagem que apresente o mundo por meio das palavras, e que as palavras não se percam e não percam sua vida, com frases estéreis e estereotipadas.

Ao separarmos as palavras de seu contexto de origem, somos enganados na ideia de que, para ensinar a ler, começamos pelas letras, depois sílabas, depois pequenas palavras isoladas, frases sem vínculo com a realidade, e tiramos a oportunidade de apresentar a linguagem com toda a sua capacidade de troca, de estabelecimento de vínculos, de nos levar a ser conscientes daquilo de que nos afastamos, e do que nos aproxima, do que nos torna humanos.

De uma forma bem poética, Volóchinov (2019, p. 134-135) apresenta-nos a palavra como um “Esqueleto, que ganha carne viva somente no processo da comunicação social viva” e nos explica que, para conseguirmos compreender o que nos é dito, ou no nosso caso o que nos é escrito, é necessário considerarmos todo um contexto extraverbal que os origina. Segundo ele:

A particularidade dos enunciados da vida consiste justamente no fato de que eles estão entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida e, ao serem isolados dele, perdem praticamente por completo o seu sentido: quem não conhece o seu contexto da vida mais próximo não irá entendê-los (Volóchinov, 2019, p.120).

Se quisermos afetar nossos alunos e fazer com que haja uma conexão e um interesse que os motive a entrar a fundo nessa busca pela apropriação da

linguagem escrita, os enunciados devem protagonizar essas relações. Para que os alunos se sintam genuinamente motivados a explorar o universo da linguagem escrita e a se apropriarem dela, é fundamental que os enunciados sejam o ponto de partida.

Para isso, podemos ampliar os contextos de leitura e escrita por meio da exploração de diferentes enunciados em diferentes suportes de escrita, como livros, revistas, jornais, *sítes*, etc. Além disso, é importante aproximar as crianças de situações e experiências novas, como a leitura e análise de enunciados presentes em diversos contextos sociais, como cartazes, receitas, notícias, poemas, entre outros.

E, acima de tudo, devemos ouvi-las com atenção, registrando suas interpretações e reflexões sobre os enunciados, suas dúvidas e descobertas, incentivando-as a produzir seus próprios enunciados. Ao valorizar suas vozes e seus pensamentos, as crianças se sentirão autoras do próprio conhecimento, construindo uma relação significativa com a linguagem escrita.

O NAHum propõe esse olhar para a alfabetização sob a ótica das ciências humanas, tendo os enunciados como objeto de análise, direcionando a aprendizagem da linguagem escrita para e em seus usos. “Não há lugar para um olhar exclusivo sobre o objeto - uma palavra - sem que ela esteja em uma cadeia enunciativa (Arena, 2021, p. 3).

Também no segundo boletim, publicado em janeiro/ fevereiro de 2021, Arena apresenta o foco da alfabetização humanizadora e aborda o que é prioritário ensinar e aprender. No texto - *Linguagem escrita: um artefato cultural* - podemos ressaltar a diferenciação que o autor faz entre a visão de alfabetização concebida sob o olhar das ciências humanas e a visão de alfabetização pautada nas ciências da natureza: visão de alfabetização que perpassa a ótica orientada “pelo funcionamento da fisiologia dos órgãos físicos do corpo humano – articulação entre boca, ouvidos e zonas cerebrais – objetos específicos das ciências da natureza” (Arena, 2021, p. 3) em que ele enfatiza:

Para nós, no processo de humanização, é necessário que as crianças se apropriem do objeto culturalmente criado pelos homens na relação com os professores, colegas, familiares e com todos os demais de seu entorno. Portanto, é pela apropriação dos atos de ler e de escrever que a criança vai compreendendo 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).

Ele aponta o deslocamento do foco da aprendizagem em direção à oralidade na medida em que o professor cede lugar de destaque para a vocalização de fonemas, sílabas e palavras distantes dos enunciados e com o vínculo social desfeito. Nesse caso, a preocupação maior de quem ensina é na verificação da pronúncia da criança e não se compreendeu o que estava escrito. “A criança coloca para fora, objetiva, concretiza no papel algo que ela não sabe o que é” (Arena, 2021, p. 3). O sentido da alfabetização se perde nessa prática e afasta ainda mais a alfabetização do seu lugar humanizador.

O Boletim de número 3, publicado em março/abril de 2021, escrito por Hernandez e Santos, presenteia o leitor com algumas reflexões de valor. Hernandez inicia o Editorial esclarecendo o sentido da palavra Humanização que além de ser parte do título dos boletins também é objeto da própria escrita deles. A autora afirma que o termo não é utilizado no sentido idealizado de homem pronto, formado, mas sim de uma constante busca de identidade, de um ‘vir a ser’. Na sequência, ela aponta que a humanização que é pretendida nesse contexto:

é aquela que, em seu sentido lato, 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).

É necessário compreender o NAHum como esse espaço de diálogo que vem ao longo de suas publicações ocupando um lugar teórico que evidencie a importância de colocarmos em prática uma alfabetização que seja humanizadora, que tenha como compromisso central ensinar os atos de leitura e escrita com e para seus usos, mantendo sempre a compreensão da linguagem escrita como apropriação da cultura.

É preciso salientar a importância de motivar a leitura entre as crianças por meio de projetos significativos e contextos que despertem seu interesse e necessidade de ler. Essa abordagem vai além da simples disponibilização de livros, dando importância à criação de um ambiente de aprendizado que seja estimulante e relevante para as experiências e interesses das crianças.

Adriana Pastorello Buim Arena, no Editorial do Boletim de número 6, publicado em setembro/ outubro de 2021, argumenta que simplesmente fornecer livros às crianças não é suficiente para despertar seu interesse pela leitura. Ela critica a abordagem que se baseia em clichês e conselhos vazios, enfatizando que "as crianças não precisam somente de livros! Não precisam de palavras vazias, conselhos vagos" (Arena, 2021, p.1). Para que as crianças desenvolvam uma verdadeira paixão pela leitura, elas precisam estar envolvidas em atividades e projetos que sejam significativos para elas.

Para que a leitura e também a escrita se tornem atividades significativas, é necessário que as crianças vejam valor e propósito em ler e produzir enunciados. Adriana (Arena, 2021) sugere que isso pode ser alcançado por meio de projetos coletivos que envolvam tanto crianças quanto adultos, criando um ambiente onde a leitura e a escrita sejam práticas compartilhadas e valorizadas. Por exemplo, projetos que envolvem a criação de jornais escolares, *blogs*, ou a produção de livros comunitários podem proporcionar às crianças oportunidades para ver a leitura e a escrita como atividades úteis e relevantes.

Adriana (Arena, 2021) destaca que a leitura é uma atividade humana intrinsecamente engajada, motivada pelas relações e interações que as pessoas mantêm em sua vida cotidiana. Ela aponta que as crianças devem estar imersas em contextos onde a leitura e a escrita são vistas como ferramentas essenciais para resolver problemas, compartilhar experiências e participar ativamente da comunidade. Projetos que envolvem leitura e escrita devem ser planejados de maneira a serem relevantes para as crianças, incentivando-as a se envolverem de forma ativa e significativa.

A leitura e a escrita devem ser inseridas em um contexto de projetos colaborativos e pessoais, nos quais as crianças se sintam protagonistas. Isso pode incluir a discussão de notícias, a leitura de histórias em grupo, a escrita de cartas para figuras públicas ou a criação de conteúdo digital que possa ser compartilhado com a comunidade. Essas atividades não apenas motivam as crianças a ler e escrever, mas também promovem um senso de pertencimento e responsabilidade social. Adriana (Arena, 2021), na mesma sessão citada antes, enfatiza que a motivação para ler e escrever deve vir de uma necessidade real e sentida pelas

crianças. Elas devem estar envolvidas em atividades que despertem sua curiosidade e desejo de aprender, transformando os atos de ler e escrever em práticas desejadas e não apenas uma obrigação escolar. Ao integrar a leitura e a escrita em projetos significativos, os professores podem criar um ambiente de aprendizado que não apenas desenvolve a capacidade de leitura e escrita, mas também fomenta a paixão e o prazer por essas atividades que passam a ser constituídas como uma necessidade de expressão. Só assim, por meio da necessidade, que o interesse pela leitura e escrita será desenvolvido pela criança.

Podemos destacar a importância de criar um ambiente educativo que vá além da simples disponibilização de livros, enfatizando a necessidade de projetos e atividades que sejam significativas e engajantes para as crianças. "Ler é bom! Leia para ser alguém na vida! A leitura nos leva para outros mundos." convida Adriana Arena no editorial da 6 edição do Boletim. Ao envolver as crianças em contextos que valorizem a leitura e a escrita como práticas sociais relevantes, os professores podem fazer surgir um interesse genuíno pela leitura, promovendo uma alfabetização que, de fato, humaniza. "A criança lerá se estiver comprometida e empenhada em um projeto coletivo e pessoal de que participa ou de que é protagonista" (Arena, 2021, p. 1). É por meio da participação efetiva e coletiva que as crianças realmente desenvolvem o desejo e a necessidade de ler, tornando-se leitores críticos e apaixonados.

Os enunciados, como vimos, são o coração da alfabetização humanizadora. Ao trabalhar com textos reais e significativos, as crianças entram em contato com a diversidade da linguagem e aprendem a utilizar a escrita para expressar suas ideias, construir conhecimentos e se relacionar com o mundo. Essa abordagem, que valoriza a experiência do aluno e a sua inserção em contextos sociais e culturais, contribui para a formação de leitores e escritores competentes, compreendendo o aluno como ser inteligente, capaz de se apropriar da linguagem escrita entrando em contato com a diversidade de conhecimentos e experiências acumuladas pela humanidade.

3.3 Os Caracteres: unidades de construção da linguagem escrita

A escrita e a leitura, enquanto manifestações culturais universais, representam práticas humanas que se desenvolveram historicamente em resposta às demandas de comunicação, expressão cultural e consolidação de identidades. A leitura, nesse sentido, caracteriza-se como um processo dialógico e uma operação intelectual que envolve a interpretação de signos gráficos portadores de significados.

Há quem ainda compreenda a linguagem escrita como um subproduto da fala humana, como um objeto que materializa a voz, ideia essa que tem base na fonografia, em estudos que tratam a escrita com uma correspondência com a linguagem oral, na medida em que se crê que a escrita seja uma derivação da fala. Nesse sentido, o princípio alfabético concebe uma relação entre sua representação gráfica e sua representação sonora. Essa ideia de simetria ainda é difundida quando a questão da apropriação da linguagem escrita é discutida. Mas Desbordes, em 1996, já dava sinais de que essa era uma crença ingênua:

Direi em primeiro lugar que não se pode creditar aos antigos a crença ingênua em uma identidade entre o escrito e o oral, ou mesmo acusá-los de tal crença. Isso é perfeitamente evidente nos numerosos textos que têm a escrita como objeto. Ela é sempre encarada em suas relações com a língua falada, sem a qual não passa de um desenho desprovido de sentido (Desbordes, 1996, p. 23).

Dagoberto Arena, no Boletim número 2, publicado em janeiro/ fevereiro de 2021, apresentava para os leitores do NAHum a necessária crítica à alfabetização pautada na consciência fonológica, destacando que:

O foco da aprendizagem desloca-se, deste modo, em direção à oralidade e a seus elementos constitutivos, já que, desse ponto de vista, para ler seria necessário a criança aprender a pronunciar letras e sílabas, sem nada compreender e, para escrever, bastaria registrar letras ou sílabas grudadas umas às outras, mesmo que não fizessem sentido algum, porque a expectativa do adulto seria apenas a de verificar se a criança coloca as letras de acordo com a pronúncia. Mas não se sabe se a pronúncia de referência seria a dela, criança, da professora, ou de apresentadores de TV, ou, ainda, uma pronúncia artificializada (Arena, 2021, p. 3).

A construção de um texto e a leitura de enunciados apresentam outro vínculo. A combinação de letras para formação de palavras é disposta em sequência com a intencionalidade de materializar os sentidos. O vínculo existente na língua escrita é com os sentidos atribuídos na construção de seus enunciados. E, para se revelar

esses sentidos, os enunciados são construídos por meio de uma impressão gráfica que marca, que concretiza letra por letra formando cada palavra e torna perceptível o pensamento humano. “Enquanto desenho, a letra é uma marca (character, typos) na qual o elemento se revela e se torna concebível” (Desbordes, 1996, p. 29), sendo assim compreendido como uma unidade de sentido.

Ao compreender a linguagem escrita em sua essência, sem a necessidade de traduzi-la para a fala, permite-se um acesso direto ao seu significado, dispensando a decodificação. Assim como aborda Smith (1999):

Nós podemos ler - no sentido de entender o que está impresso - sem produzir ou imaginar sons. O argumento de que a escrita não pode ser traduzida em fala sem haver uma compreensão prévia destrói um dos maiores sagrados dogmas educacionais - o de que a maneira de ensinar leitura é ensinar fonologia, ou regras de correspondência ortografia-som (Smith, 1999, p.51).

Bajard (2021) caminha para a construção do vínculo necessário entre a escrita e os sentidos: “Aprender a língua escrita consiste em se exercitar ao jogo cognitivo e manual dos vínculos que a cultura institui entre significados e elementos materiais visíveis” (Bajard, 2021 p. 191). Nesse caso, a aproximação existente entre o texto escrito e a fala é o seu conteúdo e os sentidos que são atribuídos a elas por meio das interpretações e das relações que fazemos com o que vimos, ouvimos, sentimos e compreendemos.

Vemos as professoras e professores muito apegados ainda à falsa natureza alfabética da língua, digo falsa porque hoje, mais do que nunca, compomos nossos enunciados escritos majoritariamente vinculados ao mundo digital. Nos comunicamos por escrito pelos celulares, utilizamos sites de busca virtuais para fazermos nossas pesquisas, oferecemos aparelhos digitais diversos às crianças, que mesmo quando não muito estimuladas ao uso das telas em vários momentos já fazem seus primeiros tateios de escritas debruçados sobre caracteres dos teclados, sejam eles no celular, sejam no computador, sejam no tablet. Ao tentar acessar algum vídeo do seu desenho favorito, ou jogar algum joguinho no celular da mãe, por exemplo.

Pensando também na herança que traz a própria invenção da imprensa e o quanto isso gerou de mudanças na própria materialização da escrita, se naquele

momento isso já era evidente, hoje, com a popularização da Internet, a escrita se firma com sua composição tipográfica e isso influencia diretamente na forma como deveríamos propor o aprendizado da língua escrita.

Se a invenção da imprensa já tinha substituído caracteres móveis à caligrafia, era ao preço de uma maquinaria monumental. Hoje a informática reduziu a gráfica do tipógrafo a um pequeno instrumento de bolso que utiliza, como Gutenberg, caracteres móveis pré-formados (Bajard, 2021, p.195).

Ignorar todos esses passos realizados na vida cotidiana da criança e pautar a prática docente de alfabetização pela construção alfabética da língua abraçada pela ideia de consciência fonológica é uma oferta rasa. Nada mais justo que oferecer aos pequenos a sua disposição todos os caracteres disponíveis no teclado do computador, a fim de os auxiliarem nas suas primeiras construções de escrita, se valendo das letras maiúsculas, minúsculas, as letras acentuadas, o espaço em branco, enfim, tudo que compõe a nossa escrita. Mas é comum que se use em sala apenas um alfabeto móvel que, na maioria das vezes, só tem as letras em caixa alta e nada mais.

No Boletim 3, publicado em março/abril de 2021, Hernandes já apontava a posição do NAHum frente a essas discussões apresentadas acima. Segundo Hernandes (2021, p. 3):

Ao assumirmos que a linguagem escrita e a leitura não têm como base os aspectos sonoros, mas sim os gráficos, a presença de material nas salas de aula com vista ao oferecimento de atos de escrita e de leitura não pode ter como base a sonorização. O oferecimento desses materiais deve estar pautado em suportes de escrita, tais como revistas, jornais, livros, mensagens eletrônicas e outros que propiciem a interação com variados textos escritos.

É necessário explicar o porquê de diferenciarmos caracteres de letras quando trazemos para a discussão o uso de caracteres e nos afastamos do *Alfabeto Móvel*, instrumento que foi aclamado e ainda usado por muitos(as) professores(as). Aqui lidamos com a construção da escrita em uso, e isso quer dizer que não há espaço para letras isoladas; assumimos que, para que os enunciados sejam escritos, é necessário que haja muito mais do que uma sequência de letras enfileiradas. “Elas vêm acompanhadas por outras figuras delineadas com traços semelhantes a elas: /,

), 8, ¨, @, ¨, —, %, *, e por figuras, vazios longos entre outras figuras, o espaço, como este na sequência deste enunciado” (Arena, 2024, p. 15).

Para construirmos um texto, necessariamente precisamos usar mais elementos do que letras, necessitamos de um espaço entre as palavras, usamos a vírgula, para separar ideias, usamos exclamação para enfatizar, interrogação como forma de questionar algo, dois pontos, ponto e vírgula, parênteses, e tantos outros elementos são necessários para que através da escrita expressemos e tornemos público o que pensamos. E se pensarmos que hoje, mais do que nunca, o primeiro contato que a criança tem com a escrita são dispositivos eletrônicos, fica ainda mais aceitável a ideia de que o princípio alfabético não basta.

Antes de a criança ter acesso ao livro, ao papel impresso, à manipulação do alfabeto móvel na escola, ela pode ter tido acesso ao celular, tablet, e outros dispositivos de pais e parentes, e nesse momento, percebe, por meio da observação da manipulação dos aparelhos pelos adultos e outras crianças mais velhas, que aqueles caracteres dos teclados têm uma função, pois, para acessar o vídeo no *youtube* e ouvirem mais uma vez a música favorita, ou assistir um episódio de seu desenho é necessário apertar ícones, digitar nomes para pesquisar e executar comandos.

Todos esses passos marcam para a criança o vínculo entre escrita e o sentido expresso pela necessidade que, naquele momento, era acessar nos dispositivos eletrônicos conteúdos de seu interesse. Nesse caso e em tantos outros, são utilizados os caracteres para a construção de sentidos sem que seja necessário passar pela oralização e estabelecer algum vínculo entre fonemas e grafemas. Então é de se questionar a razão pela qual ao entrarem no ambiente escolar as crianças são apresentadas a cartilhas e textos estranhos que não apresentam sequer algum sentido em sua construção. O sentido se perde e dá lugar à percepção das sílabas sonoras.

As sílabas, desde os gregos e da criação da escrita alfabética, não são as unidades da escrita, porque os gregos estabeleceram relações entre letras e fonemas, não entre sílabas escritas e sílabas orais! Elas continuam a ser, como sempre foram, uma das unidades da linguagem oral. As crianças dos tempos que já se foram, entretanto, eram obrigadas a criar o quebra-cabeças da linguagem escrita com essas peças silábicas da linguagem oral (Arena, 2024, p. 20).

A professora Márcia Martins de Oliveira Abreu apresenta em seu texto, no Boletim número 1, a função do espaço em branco na construção dos enunciados escritos no processo de alfabetização:

A compreensão das funções do espaço em branco entre as palavras, linhas, parágrafos, início e final de períodos, após a vírgula e o ponto final, nos versos, na organização semiótica de uma página no papel ou na tela, entre tantas funções, apesar de ainda receber baixa atenção dos alfabetizadores, é fundamental para a construção do conceito de palavra, que é, neste depoimento que faço, o meu objeto de atenção. Somente quando a criança adquire a real consciência dos espaços em branco na escrita, ela é capaz de conceituar a palavra (Abreu, 2020, p. 4).

Podemos destacar na sessão *Eu Faço assim*, do periódico de março/abril de 2021, um bom exemplo de como usar ferramentas digitais na construção de enunciados enfatizando a construção da escrita em uso e trabalhando com os caracteres e espaços em branco como unidades de sentido. Dentro desse espaço desse Boletim a autora apresenta como o *whatsapp* foi utilizado no processo de alfabetização, como a ferramenta que auxiliou no processo de compreensão do espaço em branco na construção dos enunciados, levando sempre em consideração o ensino os atos de escrita, proporcionando a busca pela consciência gráfica.

No boletim especial de outubro de 2022, edição comemorativa de *Homenagem a Élie Bajard* temos alguns instrumentos pedagógicos criados por Bajard e que podemos usar como exemplos humanizadores de trabalhar a alfabetização.

O *Pé de livros* é uma estratégia de mediação de leitura que consiste em disponibilizar livros em espaços informais e inesperados, fora do ambiente tradicional da biblioteca ou da própria sala de aula. A ideia central proposta por Bajard é criar um encontro casual e prazeroso entre crianças e livros, despertando a curiosidade e o interesse pela leitura de forma espontânea.

Os livros são dispostos em lugares onde as crianças circulem normalmente, como as árvores no pátio (exemplo citado no referido Boletim), em bancos, corredores, refeitórios, ou até mesmo em varais. Essa disposição surpreendentemente chama a atenção das crianças e quebra a formalidade associada aos livros.

Nessa proposta, as crianças têm total liberdade para escolher os livros que lhes interessem, manuseá-los e lê-los ali mesmo, sem a necessidade de seguir regras de empréstimo ou ter um objetivo específico como uma tarefa escolar ou o preenchimento de ficha de leitura. Embora a ideia seja um encontro espontâneo, Bajard aponta a importância dos professores nesse processo, atuando como incentivadores da exploração desses materiais e conversando sobre as histórias presentes nos livros.

Na experiência realizada em Marília, apresentada nesse boletim especial, as crianças, quando encontraram os livros pendurados, logo esboçaram uma reação de curiosidade, ao perguntarem *O que é isto?* Fica evidente que a estranheza que essa ação causou nas crianças demonstra que, para muitas delas, o livro ainda é restrito ao ambiente da sala de aula. Levar a leitura para outros espaços, de forma lúdica e descompromissada garantiu a essas crianças uma experiência estética agradável e eficiente para incentivar a prática da leitura.

A *Cerimônia do Nome*, proposta por Bajard (2013), se apresenta como uma espécie de rito de passagem para o universo da escrita. Esse ritual, marcado por um caráter afetivo e festivo, tem como principal objetivo entregar solenemente à criança seu nome gráfico, registrado em um crachá especialmente confeccionado para ela. O autor ressalta a importância do nome próprio como um dos primeiros elementos da língua a serem reconhecidos pela criança, desempenhando um papel crucial na construção da identidade.

A entrega do nome gráfico, portanto, representa um marco no processo de apropriação da escrita, conectando-se diretamente à experiência vivenciada individualmente pela criança. A partir desse momento, a criança começa a estabelecer uma conexão entre a representação gráfica de seu nome e a sua própria identidade, internalizando a ortografia como um contrato social de uso da escrita.

Outro aspecto que é levado em consideração na cerimônia do nome, proposta por Bajard, é o uso da dupla caixa. O autor enfatiza a necessidade de introduzir o uso da dupla caixa a fim de facilitar a compreensão da direção da escrita da esquerda para a direita (a maiúscula inicia nome próprio), e para que haja a distinção entre os nomes. Ao valorizar a identidade da criança e promover um

encontro com seu nome gráfico, essa metodologia contribui para o desenvolvimento da autoconsciência, da socialização e da consciência gráfica.

Esses foram alguns dos exemplos encontrados dentro dos boletins do NAHum que refletem que é possível propor uma forma de trabalho diferente da tradicional, na medida em que nos posicionamos na luta pela alfabetização humanizadora. Se pensamos em conduzir o processo de alfabetização dos alunos a partir desses conceitos aqui discutidos, o espaço do NAHum se coloca como um importante referencial bibliográfico. É por meio dessa luta que cada vez mais podemos garantir que nossos alunos tenham vez e voz.

4 CONCLUSÕES

A análise empreendida neste trabalho, ao pôr em discussão o conceito de alfabetização humanizadora e seus princípios veiculados nos boletins do NAHum, revela a centralidade do enunciado como um objeto de ensino da linguagem escrita. A dedução da base conceitual e dos princípios dessa proposta, a partir da leitura atenta dos materiais publicados, evidencia uma crítica robusta às metodologias que atomizam a língua e negligenciam seu papel intrínseco na interação social e na construção cultural.

A reflexão crítica sobre o ressurgimento de propostas metodológicas pouco enriquecedoras, observada nas menções a documentos oficiais presentes nas publicações do NAHum, ganha contornos mais nítidos diante da defesa apaixonada por uma abordagem que prioriza a totalidade do enunciado. A análise da *Descoberta do Texto* exemplifica como o foco no sentido e na experiência do leitor com textos autênticos se contrapõe a um ensino fragmentado e descontextualizado, que muitas vezes mascara dificuldades de compreensão mais profundas.

Ao tornar clara a importância de priorizar propostas emancipatórias no ensino da língua portuguesa, a pesquisa realizada, embasada na análise dos boletins do NAHum, reforça a urgência de um olhar pedagógico que concebe a linguagem escrita não como um código a ser dominado, mas como um instrumento poderoso de humanização e de participação ativa dos sujeitos na cultura. A defesa do enunciado como ponto de partida se alinha intrinsecamente com o objetivo de promover uma educação que emancipa, que democratiza o acesso à cultura escrita e que forma sujeitos críticos e reflexivos.

Em suma, a análise dos boletins do NAHum não apenas elucida os fundamentos da alfabetização humanizadora, mas também oferece um contraponto essencial às abordagens que insistem em reduzir a complexidade da linguagem escrita a um conjunto de regras formais. A priorização do enunciado como unidade de sentido e como porta de entrada para o universo da leitura e da escrita se configura, portanto, não apenas como uma escolha metodológica, mas como um imperativo ético e político para uma educação que verdadeiramente contribua para a formação integral e para a emancipação das crianças.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Funções do espaço branco entre as palavras na construção dos enunciados escritos no processo de alfabetização.** Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum. 2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>

ARENA, Adriana Pastorello Buim. **Boletim 06 – setembro/outubro de 2021.** Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-06-setembro-outubro-de-2021/>. Acessado em: 21/04/2025.

ARENA, Dagoberto Buim. **Por uma alfabetização humanizadora.** NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, 2021b.

ARENA, Dagoberto Buim, **Linguagem escrita e alfabetização na era digital.** São Paulo: Cortez, 2024.

ARENA, Dagoberto Buim, **Em torno dos russos e de seus conceitos de linguagem** São Carlos: Pedro e João, 2025

ARENA, Dagoberto Buim (*et al.*). **Boletim Especial de aniversário – dezembro 2021.** Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum, 2021b Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-especial-de-aniversario-dezembro-2021/>. Acessado em: 21/04/2025.

ARENA, Dagoberto Buim. **Boletim 12 – setembro/outubro de 2022.** Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum. Disponível em: [http\]](http://)

ARENA, Dagoberto Buim. **Boletim 02 – Janeiro/Fevereiro de 2021.** Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/>. Acessado em: 21/04/2025.

BAJARD, Élie. **A Descoberta da língua escrita.** São Paulo: Editora Cortez, 2013.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do Discurso.** São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização.** Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acessado em: 15/04/2024

DAVYDOV, V. V. **PROBLEMAS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia.** (Tradução de José Carlos

Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas). Cap. IV: Principais teses da teoria materialista dialética do pensamento. P. 118. 2020

DESBORGES, Françoise. O escrito e o oral nas teorias da antiguidade. In: CATACH, Nina. Para uma teoria da língua escrita. São Paulo: Editora Ática, 1996

ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V.; REPKIN, V. V. **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I.** Série

HERNANDES, Elianeth D. Kanthack. **Por que adjetivar a alfabetização?** Boletim do Núcleo de Alfabetização Humanizadora n. 2, 2021a. IN: NAHUM - Núcleo de Alfabetização Humanizadora. NAHum - Lescrever. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/>. Acesso em: 22/08/2025

HERNANDES, Elianeth D. Kanthack; SANTOS, Sônia de Oliveira. **Boletim 03 – março/abril de 2021.** Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum. 2021b Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-03-março-abril-de-2021/>. Acessado em: 21/04/2025.

LYENKOV, E. Our Schools Must Teach How toThink! In: Journal of Russian and East European Psychology, vol. 45, n. 4. Jul–Aug 2007, p. 9–49

JAKUBINSKI, L. **Sobre a fala dialogal.** São Paulo: Parábola, 2015., L. Sobre a fala dialogal. São Paulo: Parábola, 2015.

KOHLE, E. **Por um ensino da linguagem viva!** NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 4 p.1, jul/ago.,2021. IN: NAHUM - Núcleo de Alfabetização Humanizadora. NAHum - Lescrever. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/>. Acesso em: 22/08/2025.

MILLER, Stela. **A hora e a vez de as crianças humanizarem-se.** Boletim do Núcleo de Alfabetização Humanizadora, v. 1, n. 1, 2020. IN: NAHUM - Núcleo de Alfabetização Humanizadora. NAHum - Lescrever. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/>. Acesso em: 22/08/2024.

MILLER, Stela. **Vida Longa ao boletim do nahum!** Boletim do Núcleo de Alfabetização Humanizadora,2021 Disponível em:https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/07/PERIODICO_COMEMORATIVO_21.pdf. Acesso em: 22/08/2024

NAHUM - Núcleo de Alfabetização Humanizadora. **NAHum - Lescrever.** Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/>. Acesso em: 22/08/2025.

SMITH, F. **Leitura Significativa.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia.** Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ANEXO

Manifesto:

Por uma Alfabetização Humanizadora não-excludente e culturalmente diversa

A Alfabetização Humanizadora, por nós considerada não-excludente e culturalmente diversa, se apoia nos seguintes princípios e argumentos.

1. As unidades materiais visíveis da linguagem escrita são autônomas em relação às unidades materiais audíveis da linguagem oral.
2. O vínculo entre linguagem oral, língua de sinais e linguagem escrita se dá pelos sentidos que compõem os signos dessas linguagens, concebidos como signos ideológicos como os concebem Volóchinov, Bakhtin e Medvedev, representantes da filosofia da linguagem de origem russa.
3. A linguagem escrita é concebida, como recomenda Vigotski, como uma linguagem de natureza cultural e complexa, fundamental para a apropriação da cultura humana pelas gerações que chegam ao Planeta.
4. A linguagem escrita, composta por unidades materiais visíveis, dirigidas para os olhos, composta por sentidos ideológicos, tem como fonte e referência a linguagem interior, não a linguagem oral.
5. A Linguística, área do conhecimento não situada no campo das ciências humanas, tem entre seus objetos, o estudo do fonema, a sua produção fisiológica, as suas variações e as suas percepções auditivas.
6. O fonema é concebido como unidade sonora, portanto material e próprio da palavra oral.
7. A produção fisiológica dos fonemas atrai os estudos linguísticos para a fisiologia dos órgãos do corpo humano. A Linguística, portanto, assume a primazia do estudo dos fenômenos da linguagem oral e de seus elementos constitutivos, entre os quais, os fonemas, os alofones e as sílabas.
8. O campo, portanto, é o das ciências da natureza, da produção dos sons e da linguagem oral.

9. Ao analisar as unidades constitutivas da linguagem escrita, a Linguística pode concebê-los como espelhos das unidades orais, isto é, o fonema gera o grafema, e a sílaba oral gera a sílaba escrita.
10. A Alfabetização Humanizadora — não-excludente e culturalmente diversa — elege, ao contrário, como objeto a linguagem escrita, suas unidades próprias e independentes — os caracteres, os sentidos compartilhados com a linguagem oral, os gêneros dos enunciados, a figura do Outro nas relações com a escrita, a cultura da vida na escola, e, sobretudo, os atos humanos com a escrita, manifestados objetivamente nos atos múltiplos de ler e de escrever.
11. Por todas essas escolhas, ela escapa dos estudos da fisiologia do corpo humano, dos sons da linguagem oral, das suas descrições e classificações e, assim, liberta, se aninha nas mentes humanas, na linguagem interior, na cultura de todas as pessoas, portanto, no campo impreciso, mas não menos científico, das ciências humanas.
12. Ao se situar no campo das ciências humanas, ela humaniza, não exclui ninguém, cultua a cultura de todas as crianças e a vida de todos os dias.
13. Não exclui quem não pode ouvir os fonemas, quem não pode ver os caracteres, quem não pode movimentar dedos e boca, quem raciocina de modo diverso, quem vive intensamente sua própria cultura.
14. Os caracteres, manifestação objetiva do signo ideológico na construção de enunciados organizados em gêneros, são figuras manipuláveis, unidades portadoras de sentido, para todos. Ninguém é excluído, porque os olhos podem manipulá-los por sensores óticos, os dedos manipulam caracteres, mesmo sem olhos para ver ou ouvidos para ouvir, mesmo sem boca para produzir sons.
15. Culturalmente, oferece as possibilidades a todas as crianças para que a alfabetização promova o seu desenvolvimento intelectual, com os pés apoiados em sua própria cultura.
16. Situada no campo científico das ciências humanas, a Alfabetização Humanizadora, não-excludente e culturalmente diversa, tende a provocar severas rupturas nas concepções de alfabetização e nas metodologias destinadas a alfabetizar as crianças brasileiras.

16.1. A ruptura pode ser percebida nas paliçadas da defesa, ainda dogmática e aparentemente inabalável, da concepção de que a língua escrita permanece como de natureza alfabética, por vincular grafemas a fonemas.

16.2. A ruptura pode ser percebida nas rachaduras dos argumentos que defendem a visão de que a alfabetização é científica e técnica, porque se baseia na língua oral audível, com evidente desprezo pela linguagem escrita como criação cultural humana, com autonomia de vida em relação aos elementos da língua oral. Esta ruptura permite que qualquer criança seja banhada pela linguagem escrita como portadora de sua cultura e de seus modos de pensar e de agir no mundo.

16.3. A ruptura impede que temas de ódio, egoísmo e violência ocupem lugar na escola e, em movimento inverso, inclui a amorosidade, a solidariedade, a diversidade humana e a paz.

16.4. A ruptura abala os princípios de teorias que tomam os estudos linguísticos fonêmicos como referência, tais como a do método fônico e a do construtivismo e, por essa razão, excludentes, porque priorizam aspectos biológicos e, na mesma toada, excluem culturas e modos de viver no mundo.

16.5. A ruptura permite aos alfabetizadores entenderem a linguagem escrita como plural, construída por unidades visíveis — os caracteres, que se tornaram unidades da escrita desde Gutenberg e se projetam nos processadores de texto para objetivação da linguagem escrita, de natureza semiótica, e também como instrumento de unidade de medida do tamanho dos textos. Os textos são medidos por caracteres, não por letras.

16.6. Esta ruptura é não-excludente, porque entende que as crianças nascem todas no mesmo mundo, todas já incluídas na sociedade. A nossa defesa é por uma concepção não-excludente, isto é, que não exclui nenhuma criança, nem sua cultura, nem seu modo de viver no mundo desde o seu nascimento.

16.7. Esta ruptura permite que não se veja um corpo biológico da criança em funcionamento, com suas possibilidades e limites, mas uma mente inteligente, cultural, situada no cruzamento entre um tempo histórico e um lugar.