



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JAQUELINE PEREIRA PEDRO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA
LEITURA LITERÁRIA:
UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA**

Londrina - PR
2026

JAQUELINE PEREIRA PEDRO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA
LEITURA LITERÁRIA:
UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco

Londrina - PR
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Pedro, Jaqueline Pereira.

O processo de alfabetização a partir da leitura literária: uma perspectiva humanizadora / Jaqueline Pereira Pedro. - Londrina, 2026.
111 f.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Alfabetização humanizadora - Tese. 2. Leitura literária - Tese. 3. Teoria histórico-cultural - Tese. 4. Educação - Tese. I. Franco, Sandra Aparecida Pires. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA: UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Membro 2 Prof. Dra. Cyntia Graziela
Guizelim Simões Giroto
Unesp Marília

Prof. Membro 3 Prof. Dra. Greice Ferreira da
Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 24 de fevereiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

À Deus e Nossa Senhora Aparecida, pelas orações atendidas e fortaleza nos momentos difíceis durante essa caminhada.

Aos meus pais, Sidnei Braulino Pedro e Vera Lucia Pereira Pedro, exemplos de amor e fé, que acreditaram em mim até quando eu não acreditava, meus maiores incentivadores e parceiros para todas as horas, sem eles nada seria possível. Obrigada!

À minha orientadora, professora Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, pela paciência e delicadeza, e ainda mais por ter me escolhido nessa jornada, aprendi muito com você!

À minha família, pelo incentivo, que sempre estiveram presentes e me apoiaram para que eu continuasse seguindo em frente.

Às amigas de antes e as que construí durante esses dois anos, que dividiram angústias e conquistas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, pelos ensinamentos e acolhida durante as disciplinas.

À CAPES pelo apoio financeiro.

“Os pequenos leitores de literatura infantil, se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida.”

(Arena, 2010, p. 41)

PEDRO, Jaqueline Pereira. **O processo de alfabetização a partir da leitura literária: uma perspectiva humanizadora**. 2026. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO GERAL

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e teve como objetivo geral compreender a contribuição da leitura literária para o processo de alfabetização humanizadora das crianças dos Anos Iniciais, e como objetivos específicos: abordar a relação entre leitura literária e a Teoria Histórico-Cultural, elucidar e diferenciar os conceitos de leitura e ato de ler e, conceituar a alfabetização humanizadora e evidenciar sua relevância para as relações sociais, a cultura e o desenvolvimento psíquico, o que origina o problema de pesquisa: quais as contribuições da leitura literária no processo de alfabetização humanizadora das crianças dos Anos Iniciais? A presente pesquisa pautou-se na fundamentação teórica dos estudiosos da leitura literária; sobre o processo humanizador que torna os sujeitos histórico-culturais, capazes de transformarem o seu meio ao mesmo tempo em que se apropriam dos meios externos; sobre alfabetização humanizadora, a fim de se assegurar uma aprendizagem de qualidade, em que a alfabetização deve ser intencionalmente planejada; e há a análise de dados a partir da Seção “Eu Faço Assim” do Boletim do NAHum. Trata-se de uma pesquisa descritiva e bibliográfica, com delineamento de levantamento, tratamento qualitativo dos dados e abordagem crítico-dialética. Como resultados, podemos concluir que por meio da leitura literária é possível contribuir para a alfabetização humanizadora e a formação leitora de nossas crianças dos Anos Iniciais.

Palavras-chave: Alfabetização Humanizadora; Leitura Literária; Anos Iniciais; Teoria Histórico-Cultural.

PEDRO, Jaqueline Pereira. **The literacy process through literary reading: a humanizing perspective**. 2026. 101 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

GENERAL ABSTRACT

This research was developed based on the perspective of Cultural-Historical Theory and had as its general objective to understand the contribution of literary reading to the process of humanizing literacy among children in the Early Years of Elementary Education. Its specific objectives were: to address the relationship between literary reading and Cultural-Historical Theory; to elucidate and differentiate the concepts of reading and the act of reading; and to conceptualize humanizing literacy and highlight its relevance to social relations, culture, and psychological development. These objectives give rise to the research problem: what are the contributions of literary reading to the process of humanizing literacy among children in the Early Years of Elementary Education? The present study was grounded in the theoretical framework of scholars of literary reading; in discussions on the humanizing process that constitutes subjects as historical-cultural beings, capable of transforming their environment while simultaneously appropriating external means; and in the concept of humanizing literacy, with the aim of ensuring quality learning, in which literacy must be intentionally planned. The study also includes data analysis based on the section “Eu Faço Assim” of the NAHum Bulletin. This is a descriptive and bibliographic study, with a survey design, qualitative data treatment, and a critical-dialectical approach. As a result, it can be concluded that literary reading contributes to humanizing literacy and to the development of young readers in the Early Years of Elementary Education.

Key-words: Humanizing Literacy; Literary Reading; Early Years; Historical-Cultural Theory.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	11
2.1	Pesquisas preliminares	14
3	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	21
4	LEITURA, ATO DE LER E LEITURA LITERÁRIA	40
4.1	Leitura	41
4.2	Ato de ler.....	48
4.3	Leitura literária	53
5	ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA	61
5.1	A Alfabetização Humanizadora e a Consciência Gráfica	70
5.2	Análise Da Seção “Eu Faço Assim” Dos Boletins Do NAHum	73
5.3	A relação entre as práticas da Seção “Eu Faço Assim” dos Boletins do NAHum e a Leitura Literária.....	90
6	CONCLUSÃO	101
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

1. INTRODUÇÃO

A leitura literária para o desenvolvimento das crianças que estão no início do seu processo de alfabetização é um dos caminhos para o processo de alfabetização humanizadora (Arena, D., Arena, A., 2025). Ela pode auxiliar a criança dos Anos Iniciais no seu desenvolvimento como um todo, seja ele linguístico, cognitivo, emocional e sociocultural, e também das suas experiências cotidianas (Camargo e Silva, 2020). Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo compreender a contribuição da leitura literária para o processo de alfabetização humanizadora das crianças dos Anos Iniciais.

Esse objetivo ressalta que o meio onde a criança está inserida interfere no modo como esse processo acontece e as suas necessidades e ações a serem mediadas por aqueles que estão ao seu redor, assim como a compreensão da criança como um ser humanizado e de direitos também é fundamental, já que as ações norteadas ao redor da mesma devem ter uma intenção e uma finalidade por trás, sempre pensando no bem do aluno e de quem está com ele durante o seu processo de alfabetização.

Nesse contexto, origina-se o seguinte problema: quais as contribuições da leitura literária no processo de alfabetização humanizadora para as crianças dos Anos Iniciais? Além disso, deve-se pensar em aprimorar a elaboração do conhecimento e a interação da criança com a sociedade, entendendo-a como um ser histórico-cultural, que tem experiências e vivências próprias que interferem durante o seu processo de alfabetização.

Com o grande número de crianças que estão em processo de alfabetização nos Anos Iniciais surgiu a necessidade de entender melhor como o processo de alfabetização ocorre e de que maneira a leitura literária está atrelada a ele, já que a leitura de textos literários é de grande importância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Quando se trata da perspectiva humanizadora, logo pensa-se na cultura humana e nas relações sociais que vão se constituir ao decorrer da alfabetização, em que o meio colabora para o desenvolvimento da criança como um sujeito social e histórico, com experiências e vivências próprias capazes de formar a sua personalidade e modo de viver. Por isso, a importância de se entender o que está colaborando para que a criança aprenda nesse momento tão significativo, que é

a alfabetização, ainda mais se tratando de um processo humanizador. Nesse sentido, os objetivos específicos foram:

- Abordar a relação entre leitura literária e a Teoria Histórico- Cultural, a fim de compreender mais sobre como as funções psíquicas e o meio interferem na alfabetização;
- Elucidar e diferenciar os conceitos de leitura e ato de ler, e como essas ações são fundamentais para que ocorra a humanização da criança dos Anos Iniciais;
- Conceituar a alfabetização humanizadora e evidenciar a relevância desse processo para as relações sociais, a cultura e o desenvolvimento psíquico.

Diante destes objetivos, a dissertação se dividiu nas seguintes seções. Na primeira, apresentamos a metodologia da pesquisa com o uso de buscadores booleanos sobre a temática. Na segunda seção discutimos a Teoria Histórico-Cultural, com foco nas pesquisas de Vigotski sobre as funções psíquicas e o meio, e a sua influência no processo de alfabetização. Na terceira seção falamos sobre leitura, ato de ler e leitura literária, e em como esse processo de ler está ligado à alfabetização humanizadora e seus propósitos. E na quarta seção abordamos a Alfabetização Humanizadora com ênfase na cultura humana, humanização e consciência gráfica, como prática serão analisados os Boletins do NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora) e as suas relações com a leitura literária.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva e bibliográfica, com delineamento de levantamento, tratamento qualitativo dos dados e abordagem crítico-dialética, a qual compreende uma trajetória que levará à solução do problema proposto inicialmente. Segundo Gil (1999), a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, abordando a dinâmica do problema pesquisado e visando descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo de significados, a fim de estudar os fenômenos humanos e sociais pela especificidade do seu objeto, além de analisar com profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições, e utilizar fontes diversas.

Por isso, essa pesquisa bibliográfica foi feita a partir de teses e dissertações sobre leitura literária, ato de ler, leitura, alfabetização humanizadora e Teoria Histórico-Cultural, sendo possível se realizar um estudo epistemológico sobre os assuntos, a fim de compreender como e porque a leitura literária, o ato de ler e a literatura infantil são importantes para o desenvolvimento da criança que está no processo de alfabetização, a partir de uma perspectiva humanizadora, portanto, serão investigados alguns autores, como Arena (2010; 2021), Bissoli (2004; 2001), Miller (2020), etc.

Santos Filho e Gamboa (1997, p. 68) abordam a importância de uma análise epistemológica na pesquisa educacional:

A análise epistemológica situa-se como análise conceitual de segunda ordem que questiona os fundamentos das ciências, os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade e veracidade (contexto da justificativa) da pesquisa científica (as questões de primeira ordem ou factuais são próprias de cada ciência específica). Na análise de segunda ordem procuramos revisar ou reintegrar nossa compreensão do que está envolvido na pesquisa factual ou de primeira ordem.

Sendo assim, o estudo epistemológico na pesquisa educacional, seguindo o mesmo autor, tem como objeto a produção do conhecimento gerado como pesquisa científica na área de educação, essa análise epistemológica supõe a compreensão da obra científica como um todo lógico que é capaz de articular com diversos fatores.

Gamboa (1998) em sua pesquisa classifica as abordagens de pesquisa em três grandes grupos: empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, sendo esta última a abordagem desta pesquisa. De acordo com Gamboa

(1998, p. 108), “as pesquisas com abordagem crítico-dialética utilizam técnicas bibliográficas e históricas com estudos de textos, documentos, registros etc., priorizando a análise do discurso”, além de apresentar concepções específicas sobre a causalidade, os critérios de cientificidade e a ciência. O autor entende essa dialética como um “método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (Gamboa, 2007, p. 34), já que a realidade é um dos pontos de partida para que haja mediação entre os sujeitos.

As pesquisas crítico-dialéticas têm a necessidade de assegurar mais informações a fim de que ocorram análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, fundamentado no materialismo histórico, destacando as críticas e as necessidades de que se investiguem o conceito de causalidade, além de trazer a própria ciência como uma construção histórica, sendo um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais (Gamboa, 2007). Inclusive, nessa abordagem, Gamboa (2007), traz o homem como um ser social e histórico, determinado por contextos políticos, econômicos e culturais, além de ser um transformador desses mesmos contextos:

O homem é considerado nas investigações identificadas como crítico-dialéticas como um ser social, no sentido do indivíduo incluído no conjunto das relações sociais. Dependendo da formação social na qual se situa e da correlação de forças existentes, o homem se converte em força de trabalho, mão-de-obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história etc. Apesar de ser histórica e socialmente determinado, também é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, de educar-se por meio das ações políticas e de libertar-se através da prática revolucionária (Gamboa, 2007, p. 146).

Gamboa (2007) aborda então as diferentes concepções de homem na sociedade, desenvolvendo uma progressiva concepção marxista do homem e a partir disso conceitua uma educação crítica, capaz de formar um homem novo, e de construir uma sociedade mais livre e justa. Outro ponto importante da abordagem crítico-dialética e que se encontra nesta pesquisa é a contextualização, a qual se refere aos fenômenos estudados:

Os fenômenos devem ser estudados considerando seus entornos, seus ambientes naturais, os contextos onde se desenvolvem e têm sentido. Nesse sentido, essas abordagens podem ser consideradas críticas. No entanto, as abordagens dialéticas dão prioridade às categorias de temporalidade (tempo) e historicidade (gênese, evolução e transformação) (Gamboa, 2007, p. 114).

O meio em que a criança está inserida teve papel importante no decorrer desta pesquisa, já que ele exerce papel importante no processo de humanização da criança como sujeito social, com características essencialmente humanas, do desenvolvimento da consciência e personalidade durante o processo humanizador (Miller, 2020). É a partir do meio e da realidade onde a criança está inserida que se entende o todo no contexto da dialética, e por isso, é possível atribuir um sentido na relação da educação com a sociedade (Gamboa, 2007).

Existem diversas maneiras de se elaborar a categoria tempo e historicidade dos fenômenos estudados, por isso, Gamboa (2007) traz à tona o interesse crítico emancipador de uma pesquisa, a chamada atividade intelectual reflexiva, que é organizada para desenvolver a crítica e alimentar a práxis, transformando o real e buscando compreender os processos dessa transformação, quais as contradições e potencialidades de mudança, já que, segundo o autor,

o conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras. A práxis elevada à categoria epistemológica fundamental se transforma em critério de verdade e de validade científica. A práxis significa reflexão e ação sobre uma realidade, buscando sua transformação. Transformação orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e da humanidade em seu devir histórico (interesse crítico emancipador) (Gamboa, 2007, p. 173).

De acordo com Gamboa (2007), a pesquisa crítico-dialética oferece uma compreensão profunda da relação entre ciência e prática social, enfatizando que o conhecimento não é um produto do contexto histórico, mas sim uma ferramenta de transformação. Nessa abordagem, o ser humano é visto como um agente social ativo, moldado por, mas também capaz de alterar, suas circunstâncias econômicas, políticas e culturais. Conforme diz a perspectiva crítico-dialética, a compreensão da realidade, das dinâmicas sociais e das ações transformadoras é direcionada para a conquista de níveis mais elevados de liberdade, alcançados por meio de lutas contínuas e da superação das contradições sociais. A trajetória da humanidade confirma essa afirmação. O principal objetivo cognitivo nesse tipo de abordagem é o de emancipar e libertar.

Sendo assim, a abordagem crítico-dialética é uma abordagem que busca compreender a realidade por meio da análise das relações sociais, históricas e culturais. Inspirada nas teorias marxistas, essa abordagem considera que o

conhecimento é produzido em contextos específicos e que os fenômenos devem ser estudados em suas inter-relações e dinâmicas, como ocorre na alfabetização humanizadora. Ela propõe uma leitura crítica, enfatizando a transformação e a emancipação do indivíduo como parte fundamental do processo educativo e social. Além disso, a abordagem crítico-dialética valoriza a práxis, ou seja, a ação reflexiva que visa não apenas entender o mundo, mas transformá-lo. Esse método permite que educadores e pesquisadores desenvolvam uma compreensão mais profunda das realidades que cercam o ato de educar, promovendo uma educação que busca a justiça social e a libertação.

2.1 Pesquisas preliminares

Para complementar os autores mencionados anteriormente, a coleta de dados também incluiu a utilização da pesquisa booleana, também conhecida como busca lógica. Essa técnica consiste na combinação ou exclusão de determinados conceitos, por meio dos chamados “operadores *booleanos*”, com o objetivo de refinar e direcionar a pesquisa. O emprego dessa metodologia visa tornar a busca mais precisa e eficiente.

Assim, como primeiro buscador foi utilizado o Google Acadêmico, com as palavras-chave: “leitura literária” “alfabetização humanizadora”, obteve-se 11 resultados já na primeira pesquisa, os quais foram analisados os títulos e os resumos de cada um, e eles não estavam alinhados com o objeto de estudo da pesquisa, alguns divergiam no referencial teórico adotado e nos contextos fora dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir disso foram selecionados 7 trabalhos. A seguir encontra-se a tabela com os trabalhos escolhidos em ordem cronológica:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para o Estado da Arte Google Acadêmico.

ANO	TÍTULO	AUTORES	LINK
2022	Literatura infantil: contribuições para a formação da criança leitora numa perspectiva humanizadora	Celia Aparecida Reginato	https://repositorio.unesp.br/items/56a8ce3e-2fb7-45d1-9fce-c13384593487
2023	Pão, poesia e leitura na infância: o poder dos livros na humanização das crianças	Cyntia Giroto	https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/15828

2023	A leitura é decifração, operação abstrata, negociação de sentido? Concepções do ato humano de ler	Cleunice Tortorelli; Cynthia Giroto	https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/48111
2023	A literatura e a formação de sentido pessoal para alunos nos anos iniciais do ensino fundamental	Carolina Reis Costa Prudente	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38163
2023	Leitura literária na perspectiva da teoria histórico-cultural: implicações para o processo de alfabetização	Luiz Tiroli; Nathalia Beleze; Adriana Regina de Jesus Santos	https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20026
2024	O ensino dos atos de ler e de escrever nas práticas alfabetizadoras dos boletins do NAHUM: seção “eu faço assim” de 2020 a 2021	Gabriela Rodrigues Cordeiro; Greice Ferreira da Silva	https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3479
2024	O processo de alfabetização a partir da literatura infantil: uma perspectiva humanizadora	Jaqueline Pedro Sandra Franco	https://www.ppedu.uel.br/images/ppedu/noticias/2024/anais-II-coloquio-leitura-e-praticas-pedagogicas.pdf#page=243

Fonte: Google Acadêmico, 2024.

A dissertação de Reginato (2022), “Literatura infantil: contribuições para a formação da criança leitora numa perspectiva humanizadora”, teve como objetivo geral compreender como a literatura infantil contribui para a formação da criança leitora na perspectiva humanizadora, a partir de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e em pesquisas de Literatura infantil de cunho bibliográfico, além de uma pesquisa de campo com crianças de 8 a 9 anos, que estão no Ensino Fundamental I. Com isso, a autora mostra-nos a importância da leitura de textos literários, seja qual for o contexto, é de extrema necessidade para a formação do sujeito leitor e do desenvolvimento das suas capacidades, valores e atitudes.

O artigo escrito por Giroto (2023), “Pão, poesia e leitura na infância: o poder dos livros na humanização das crianças”, trata-se de uma apresentação oral em uma mesa redonda intitulada “Um olhar estético e poético para as produções de leitura (literária) e escrita na/para Infância”, durante o Congresso SemiEdu - 2022: (Trans)Ver

a vida pelas lentes de uma educação científica, sensível, ética, estética e artística, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Cuiabá-MT. Foram discutidas questões relacionadas à leitura literária e escrita na infância e humanização das crianças, abordando linguagem, leitura, escrita, literatura infantil e os contextos dos atos humanos. O debate tematiza a conjugação entre as palavras eleitas para expressar o título: pão como nutrição real e simbólica, leitura, infâncias, livros, crianças e humanização.

O artigo de Tortorelli e Giroto (2023), “A leitura é decifração, operação abstrata, negociação de sentido? Concepções do ato humano de ler”, apresentou reflexões sobre o ato de ler, de escrever, da decifração de signos e do sistema de produção de sentidos como atividade dialógica à luz da filosofia da linguagem, teve como objetivo tentar clarificar esses conceitos e ampliar a massa aperceptiva do educador quanto às práticas pedagógicas, envolvendo esses saberes de forma a amenizar o analfabetismo em suas várias formas. Os autores se utilizam de pesquisa bibliográfica e abordam a ideia de que a leitura não é somente a decifração de signos ou mera percepção abstrata, é um elemento abarcador de negociação de sentidos, ou seja, há trocas de perguntas do leitor ao texto, distinção entre fluência leitora e leitura, como fusão de todos os meios dados a ler e a contribuir com o projeto pessoal do ato humano a ser ensinado às crianças.

A dissertação de Prudente (2023), “A literatura e a formação de sentido pessoal para alunos nos anos iniciais do ensino fundamental”, investigou como a literatura pode contribuir com a formação de sentidos pessoais para as crianças ingressantes no Ensino Fundamental, que estão em processo de alfabetização. Por isso, a autora realizou uma pesquisa bibliográfica, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, e defende um ensino de literatura promotor de desenvolvimento humano, em que as ações de estudo tenham sentido pessoal e significado sociais para o aluno. Desse modo, a autora acredita em uma aprendizagem escolar que ofereça condições adequadas para o ensino da leitura literária e favoreça o processo de aprendizagem da linguagem escrita, de acordo com a sua função social e as condições reais de vida das crianças, reconhecendo a literatura como possibilidade de abertura às maravilhas do mundo.

O artigo de Tiroli, Beleze e Santos (2023), “Leitura literária na perspectiva da teoria histórico-cultural: implicações para o processo de alfabetização”, teve como objetivo discorrer sobre a importância da leitura literária no processo de alfabetização,

a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Questionando-se quais são as principais implicações da leitura literária para o processo de alfabetização, tendo como premissa os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural? É uma pesquisa bibliográfica, utilizando as categorias marxistas ‘conteúdo’ e ‘forma’, a autora aponta para a possibilidade de redimensionar o processo de alfabetização a partir da leitura literária, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pensando em uma abordagem que vai além da perspectiva didático-instrumental, um processo com foco na formação do sujeito leitor.

O artigo de Cordeiro e Silva (2024), “O ensino dos atos de ler e de escrever nas práticas alfabetizadoras dos boletins do NAHUM: seção “eu faço assim” de 2020 a 2021”, teve como objetivo investigar como os conceitos dos atos de ler e de escrever se materializam nas práticas das professoras alfabetizadoras que escrevem na seção “Eu faço assim”, dos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum – no período de 2020 a 2021. Além de conhecer o NAHum, seus objetivos e princípios, e discutir os pressupostos teóricos que sustentam a alfabetização numa perspectiva humanizadora e verificar como tais pressupostos ancoram o ensino dos atos de ler e de escrever nas práticas alfabetizadoras das professoras. A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental e aponta que o foco do ensino e da aprendizagem se localizam nos enunciados vivos e plenos de sentidos que as crianças trocam, elaboram e se apropriam, em que os professores criam interesses nas crianças de aprender os atos de ler e de escrever.

O artigo de Pedro e Franco (2024), “O processo de alfabetização a partir da literatura infantil: uma perspectiva humanizadora” teve como objetivo investigar as contribuições da literatura infantil no processo de alfabetização, entendendo a leitura literária como uma produção propriamente humana e humanizadora, com fundamentações sobre o processo humanizador que torna os sujeitos histórico-culturais, sobre alfabetização, a fim de se assegurar uma aprendizagem de qualidade. Como resultados, as autoras apontam que o ensino e a aprendizagem do ato de ler devem ser considerados uma prática social, histórica e cultural, na qual entende-se a importância de heranças históricas, como a memória, a qual é um fundamental para incentivar a leitura e a escrita no início do processo de alfabetização.

Dos 7 trabalhos encontrados nesse primeiro buscador, 5 foram de grande utilidade para essa pesquisa, pois se encaixavam nos estudos sobre leitura literária e alfabetização humanizadora e estavam inseridos na mesma perspectiva de pesquisa

da Teoria Histórico-Cultural, desse modo, contribuíram de forma significativa para a pesquisa, trazendo informações consistentes que ajudam a compreender melhor a relação entre alfabetização e humanização e fortalecem a base teórica do estudo., sendo eles: “Literatura infantil: contribuições para a formação da criança leitora numa perspectiva humanizadora”, de Reginato (2022), “Pão, poesia e leitura na infância: o poder dos livros na humanização das crianças”, de Giroto (2023), “A leitura é decifração, operação abstrata, negociação de sentido? Concepções do ato humano de ler”, de Tortorelli e Giroto (2023), “Leitura literária na perspectiva da teoria histórico-cultural: implicações para o processo de alfabetização”, de Tirol; Beleze e Santos (2023), e “O ensino dos atos de ler e de escrever nas práticas alfabetizadoras dos boletins do NAHUM: seção “eu faço assim” de 2020 a 2021”, de Cordeiro e Silva (2024).

O segundo buscador utilizado foi o SciELO, na primeira busca feita com as palavras: “leitura literária” “alfabetização humanizadora”, não foram encontrados nenhum resultado. Na segunda tentativa utilizou-se “leitura literária” e foram encontrados 51 resultados, que foram filtrados com os seguintes filtros - Coleções: Todos; Periódico: Todos; Idioma: Todos; Ano de publicação: 2021; Ano de publicação: 2024; Ano de publicação: 2019; Ano de publicação: 2020; Ano de publicação: 2022; Ano de publicação: 2023; SciELO Áreas Temáticas: Ciências Humanas; WoS Áreas Temáticas: Educational; WoS Áreas Temáticas: Education; WoS Áreas Temáticas: Literatura; Citáveis e não citáveis: Todos; Tipo de literatura: Artigo. Após filtrar os resultados, somente 5 permaneceram, os quais foram analisados os títulos e os resumos de cada um, 4 foram excluídos, pois falavam sobre o estudo de Aidan Chambers, sobre livro-álbum, leitura para jovens e o outro sobre sociologia, a partir disso foi selecionado apenas 1 trabalho, de Veloso e Paiva (2021), intitulado “Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa”, mas que após uma leitura mais crítica, também não foi utilizado, pois baseava-se em outra perspectiva teórica e prática do que se discute nessa pesquisa.

Na terceira pesquisa utilizou-se a palavra-chave “Alfabetização humanizadora”, porém não obtive resultados, sendo assim, resolvi digitar apenas “Alfabetização”, e com isso obtive 1046 resultados, que foram filtrados com os seguintes filtros - Coleções: Brasil; Periódico: Todos; Idioma: Todos; Ano de publicação: 2023; Ano de publicação: 2020; Ano de publicação: 2024; Ano de publicação: 2019; Ano de publicação: 2022; Ano de publicação: 2021; SciELO Áreas

Temáticas: Ciências Humanas; WoS Áreas Temáticas: Education; WoS Áreas Temáticas: Educational; WoS Índice de Citações: Todos; Citáveis e não citáveis: Todos; Tipo de literatura: Todos. Após filtrados encontrei 18 resultados, os quais foram analisados os títulos e resumos, infelizmente excluí todos, pois os assuntos eram diferentes do que estava sendo pesquisado (os assuntos eram: habilidades aritméticas, sociologia, literatura financeira, EJA, cartilha, física, discursos pedagógicos, estatística, aprendizagem virtual, educação física, educação de adultos, método analítico, escolas radiofônicas e educação do campo).

Como terceiro buscador utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na primeira busca foi digitado as palavras-chave: “leitura literária” “alfabetização humanizadora”, mas não houve nenhum resultado, na segunda busca apenas “leitura literária” e foi encontrado 1027 resultados, que foram filtrados com os seguintes filtros - Idioma: português; Assunto: leitura literária; Área de conhecimento CNPq: EDUCACAO – Com essa filtragem apareceram 6 resultados, excluí-se 4 pelo título e resumos fora do assunto da pesquisa (assuntos: bebês, creche, curso de pedagogia, contação de histórias), e sobraram apenas 2. A seguir encontra-se a tabela com os trabalhos escolhidos em ordem cronológica:

Quadro 2 – Trabalho selecionado para o Estado da Arte -Teses de dissertações.

ANO	TÍTULO	TIPO	AUTORES	LINK
2019	O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário	Tese	Ana Maria Moraes Scheffer	https://repositorio.uff.br/jspui/handle/uff/10076
2023	Pequenas crianças, grandes leitoras: práticas de leitura literária na Educação Infantil.	Dissertação	Silvia Nogueira Zerbini	https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39547

Fonte: BDTD, 2024.

A tese de Scheffer (2019), “O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário”, teve como objetivo conhecer e compreender qual tem sido o papel da sala de leitura na formação do leitor literário a partir das mediações de leitura literária desenvolvidas nesse cronotopo em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. É uma pesquisa de cunho qualitativo de abordagem histórico-cultural, com

análises de dados fundamentadas nos estudos de Bakhtin sobre a filosofia da linguagem e de Vigotski sobre a psicologia de base social. A autora aponta em sua tese que o papel da sala de leitura na formação do leitor literário assume centralidade por ser um tempo-espço que potencializa interações, onde tempos-espços dos sujeitos em interação se entrecruzam aos tempos-espços das obras que vão sendo compartilhadas e apropriadas pelos sujeitos, isso só se torna possível quando as mediações em torno do texto literário consideram o jogo de sentidos que se dá entre leitor e texto.

A dissertação de Zerbini (2023), “Pequenas crianças, grandes leitoras: práticas de leitura literária na Educação Infantil” a pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de leitura literária vigentes na Educação Infantil, dando ênfase ao papel do professor, e, a partir dos dados produzidos, elaborar uma proposta formativa nessa área. Para isso, a autora fez observações dentro de seis salas de aula de uma escola em São Paulo e foi aplicado um questionário aos professores que atuam no segmento em questão. Com essa análise chegou-se à conclusão de que, embora os professores tenham convicção da importância do acesso à literatura para as crianças pequenas, não sabem bem como planejar, organizar, viver e avaliar bons contextos de leitura literária com seus alunos. A sugestão da autora foi convidar o professor a viver a literatura como experiência, podendo despir-se de concepções que a colocam em um lugar de uma obrigação curricular sem sentido.

Ambos os trabalhos se mostraram fundamentais para a construção do aporte teórico desta pesquisa, uma vez que permitem compreender a leitura literária em diferentes contextos escolares e em distintas etapas do desenvolvimento infantil. Ao colocar em diálogo esses dois estudos, observa-se que ambos convergem para a defesa da literatura como experiência humanizadora, capaz de promover encontros entre leitor e texto em uma perspectiva histórico-cultural.

Na terceira busca foi digitado “alfabetização humanizadora”, mas infelizmente não se obteve nenhum resultado.

3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Esta seção teve como objetivo discutir a Teoria Histórico-Cultural, com foco nas pesquisas de Vigotski sobre as funções psíquicas e o meio, e a sua influência no processo de alfabetização, uma vez que esta pesquisa teve como base a perspectiva

da Teoria Histórico-Cultural, a qual foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores, tendo como um dos principais nomes, Vigotski¹. Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielorrússia, e completou o primeiro grau em 1913, em Gomel. Começou sua pesquisa literária em 1917, após graduar-se na Universidade de Moscou, com especialização em literatura. De 1917 a 1923 lecionou literatura e psicologia numa escola em Gomel. Vigotski era um leitor assíduo em vários campos de pesquisas, como linguística, ciências sociais, psicologia, filosofia e artes. Em 1924, mudou-se para Moscou e deu início aos seus trabalhos como psicólogo, após a Revolução Russa de 1917. “Sua produção intelectual representa uma contribuição importante do ponto de vista teórico-metodológico. Rompe com as visões deterministas de desenvolvimento humano e é denominada de teoria histórico-cultural” (Prestes, 2018).

Trabalhou em conjuntos com estudantes e grandes estudiosos, como Luria, Leontiev e Sakharov, iniciando uma série de pesquisas na área da psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia, em que algumas dessas pesquisas foram interrompidas por sua morte prematura, aos 38 anos, de tuberculose, no dia 11 de junho de 1934. Embora tenham sido interrompidas precocemente, as pesquisas de Vigotski provocaram transformações significativas na psicologia e em seus estudos, introduzindo uma perspectiva histórica com foco na compreensão do pensamento e dos processos cognitivos que ocorrem nas crianças em desenvolvimento.

Vigotski, em concordância com estudos de Prestes (2018), trabalhava sob a ideologia marxista e via essa linha de pensamento como uma fonte científica valiosa, aplicou então essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos, e ficou conhecido como o principal nome da Teoria Histórico-Cultural. Ele foi o pensador que compreendeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humano, segundo sua teoria, o desenvolvimento psicológico ocorre por meio das interações sociais e culturais. Para ele, o aprendizado não se dá isoladamente na mente da criança, mas é mediado pela linguagem, pelos instrumentos culturais e pelas relações sociais, ou seja, o ambiente cultural e as interações com outras pessoas, especialmente adultos e colegas mais experientes, desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo.

¹ O nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vigotsky. Optamos por utilizar a grafia Vigotski, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, será empregada a grafia adotada em cada uma delas.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida principalmente por Vigotski e seus colaboradores (como Luria² e Leontiev³), é uma abordagem psicológica que entende o desenvolvimento humano como resultado da interação entre o sujeito e o meio (ambiente social e cultural) em que ele vive. Ao invés de identificar o desenvolvimento como algo apenas biológico ou individual, essa teoria destaca que a cultura, a linguagem e a interação social são os principais motores do desenvolvimento psicológico. Como princípios centrais dessa teoria estão o desenvolvimento da criança como ser humano social, histórico e cultural; as funções psíquicas superiores, entendidas como capacidades cognitivas humanas (pensar logicamente, planejar, lembrar de forma voluntária ou resolver problemas); e a mediação de signos, mediada por instrumentos culturais, como a linguagem e os símbolos, os quais permitem à criança organizar seu pensamento e controlar o comportamento (Prestes, 2018).

A Teoria Histórico-Cultural vê o desenvolvimento humano como um processo ativo e coletivo, em que o sujeito se apropria de formas culturais de agir, pensar e sentir por meio da interação social e da linguagem, transformando sua própria mente. Ela tem grandes implicações para a educação, pois coloca o signo como mediador e a aprendizagem como força motriz do desenvolvimento. Pesquisas nessa teoria mostraram que as funções psíquicas especificamente humanas (pensamento lógico, memória consciente e vontade) não se apresentam prontas ao nascer, para Zoia Prestes (2010, p, 36), essas funções

formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade.

O processo de desenvolvimento da criança aborda muitas questões que se envolvem e se manifestam nas interações sociais e culturais, nas brincadeiras, na linguagem e nas experiências cotidianas que vivencia. É nesse contexto que a

² *Alexander Romanovich Luria* (1902-1977) foi um famoso psicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimento. Foi um dos fundadores da psicologia cultural-histórica onde se inclui o estudo das noções de causalidade e pensamento lógico-conceitual da atividade teórica como função do sistema nervoso central.

³ *Aleksei Nikolaevich Leontiev* (1904-1979) foi um psicólogo soviético fundamental para o desenvolvimento da psicologia histórico-cultural. Após a morte de Vygotsky, Leontiev teve um papel central em sistematizar e expandir suas ideias, especialmente no que se tornou conhecido como a Teoria da Atividade.

alfabetização se insere, não como um aprendizado técnico, mas como parte constitutiva de sua formação integral. Ao considerar as experiências vividas pelas crianças no processo de alfabetização, é importante incluir o conceito de humanização, o qual não se reduz ao ensino técnico da leitura e da escrita, a vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenham um papel na definição da relação com as situações vividas pela criança (Vigotski, 2018). A humanização implica na apropriação, por parte do aluno, dos objetos da cultura humana e da construção das relações sociais, nas quais a criança aprende a interagir com o outro e a compreender seu papel dentro de um coletivo, se constituindo nesse processo.

A alfabetização, portanto, torna-se um meio de acesso à cultura, ao pensamento crítico e à formação de uma identidade social. Nesse sentido, a humanização é um elemento central na emancipação do sujeito, pois permite que a criança expanda suas vivências, desenvolva sua capacidade de expressão e reflexão, e se torne um indivíduo mais consciente de seu lugar e de sua atuação no mundo. Ao incorporar essas dimensões no processo de alfabetização, cria-se um ambiente mais enriquecedor e transformador, que nessa perspectiva, ensina a ler e escrever e, por essa razão, também promove a participação ativa e crítica na sociedade.

Vigotski (2018) aborda que a vivência é um dos principais meios da relação que a criança tem com meio ao seu redor e para a formação da sua personalidade, já que

as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionadas desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p. 78).

Sendo assim, a vivência representa uma unidade entre a personalidade e o meio, onde estão integradas tanto as características da pessoa quanto as da situação vivida, formando um todo inseparável, ou seja, além do meio em que ela está inserida, a personalidade também é fundamental, pois é a partir dessas vivências que ela se formará. A personalidade de uma pessoa é formada ao longo do tempo, desde os seus primeiros dias de vida, a partir das experiências que ela vive e das relações que estabelece com o mundo ao seu redor, cada vivência, cada pessoa e cada escolha ajudam a construir quem ela é, essas relações têm forte influência no caráter, nos

valores, atitudes e maneira de agir, por isso o ambiente familiar, a escola e a convivência social desempenham um papel fundamental na construção da personalidade.

Portanto, há a necessidade de analisar o meio e a função que ele exerce no desenvolvimento da criança como sujeito social, com características humanas, do desenvolvimento da consciência e personalidade durante o processo humanizador (Miller, 2020). O meio se modifica para a criança a cada grau etário, ou seja, o ambiente se transforma por influência da educação, que se adapta às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: na primeira infância, há a creche; na fase pré-escolar, o jardim de infância; e na idade escolar, a escola (Vigotski, 2018).

Vigotski (2018) aborda uma regularidade no desenvolvimento psicológico, consistindo no fato de que, no seu decorrer se alteram e crescem não apenas as funções psicológicas, mas principalmente mudam as correlações entre elas, pois existe uma especificidade no sistema de relações entre as funções de acordo com cada período de desenvolvimento. Na passagem de uma idade para outra, muda o sistema de relação entre as funções, e o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema em que ela se desenvolve.

Sendo assim, cada idade tem um meio próprio, estruturado de forma específica para a criança, e esse meio, entendido como algo externo, muda conforme a criança avança de uma idade para outra:

O meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se altera sua relação com a situação. Como já dissemos, o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele (Vigotski, 2018, p. 83).

Mesmo quando o ambiente externo aparenta permanecer praticamente inalterado, o simples fato de a criança estar em constante processo de desenvolvimento já é suficiente para transformar profundamente o papel e o significado dos elementos presentes nesse meio. À medida que a criança cresce, amadurece e adquire novas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, sua forma de perceber, compreender e interagir com o mundo ao seu redor também se transforma. Pode-se então dizer, de forma breve e simples,

que a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece. Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para ela. Sabemos que, muitas vezes, acontecimentos tristes significam alegria para a criança por ela não ter clareza do significado deles. Isso ocorre porque lhe permitem o que comumente não é permitido, por exemplo, lhe oferecem bala para que ela se cale e não atrapalhe. Assim ela percebe uma doença grave da mãe como um acontecimento alegre, prazeroso e, de repente, parece até uma aniversariante. Tudo isso quer dizer que a influência de uma ou outra situação não depende apenas do seu conteúdo, mas também do quanto a criança a compreende ou lhe atribui sentido (Vigotski, 2018, p. 80).

Cada criança percebe e interpreta o mundo de maneira única, um mesmo acontecimento pode ter significados muito diferentes para cada uma delas, Foucambert diz que “uma criança só pode produzir textos a partir da sua experiência com a escrita na situação de leitor; caso contrário, ela apenas codifica por escrito uma mensagem que funciona somente no contexto da comunicação oral” (Foucambert, 1994, p. 39). Isso acontece porque a consciência se forma a partir das experiências pessoais, da história de vida, do ambiente em que a criança vive e da forma como ela se relaciona com os outros. Assim, uma situação que parece simples ou sem importância para um adulto pode ser profundamente marcante para uma criança, dependendo do modo como ela viveu aquele momento. Por isso, é importante ficar atento às vivências individuais de cada criança e o significado que atribuem a ela em determinada situação, e em como isso influencia diretamente sua forma de sentir, agir e aprender.

Aquilo que antes era apenas um brinquedo passa a se tornar um instrumento de aprendizado mais complexo, uma atividade cotidiana, como uma roda de conversa, pode adquirir novos sentidos, dependendo do nível de linguagem e consciência da criança. Objetos, espaços, rotinas e relações que antes tinham uma determinada função ou importância podem assumir significados inteiramente diferentes, refletindo a evolução interna da criança e suas novas formas de se relacionar com o outro. Desse modo, o mesmo espaço pode ser vivido de maneiras completamente distintas por uma criança de dois anos e por outra de seis, ainda que as condições materiais permaneçam as mesmas (Vigotski, 2007).

Para Vigotski (2018), o meio é a fonte de desenvolvimento das características e qualidades especificamente humanas, os momentos essenciais para definição da

influência do meio no decorrer do desenvolvimento psicológico e da personalidade consciente da criança são a vivência. O ambiente em que a criança está inserida, seja dentro ou fora da escola, é o que oferece condições para que ela se desenvolva e desenvolva uma consciência crítica, formada ao longo do processo de socialização e interação com o outro. Durante o processo humanizador, o meio em que ela está tem forte influência na aquisição de habilidades cognitivas, construção de valores e capacidade de se relacionar com o outro, além de contribuir para o desenvolvimento da consciência social da criança, ou seja, da sua capacidade de ver o mundo ao seu redor, compreendê-lo, e se perceber como parte de um coletivo.

Conforme Vigotski (apud Zoia Prestes, 2010, p. 36):

a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem (Vigotski, apud Zoia Prestes, 2010, p. 36).

Com isso, vê-se a importância do desenvolvimento humano para o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas e o meio em que a criança está inserida, já que essas funções surgem da integração entre fatores biológicos e culturais, com intencionalidade, exclusivas dos humanos e caracterizadas pela intencionalidade das ações mediadas. A influência de cada elemento do meio dependerá da relação que tem com a criança, ou seja, o significado de um mesmo elemento do meio pode ser diferente dependendo de sua relação com a criança, já que as experiências e vivências podem ser individuais ou coletivas. A fala, por exemplo, se desenvolve de diferentes formas, alguns começam a falar antes e melhor; outras mais tarde e pior; algumas se atrasam no seu desenvolvimento, outras se adiantam; ou seja, depende do meio falante e da própria mente da criança (Vigotski, 2018).

O desenvolvimento não é, portanto, um processo organizado temporalmente

de modo simples, mas sim de forma complexa, seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo, cada mudança significativa e cada acontecimento isolado se definem pelo ciclo a que estão relacionados, e esses ciclos são observados a partir de diferentes aspectos do desenvolvimento e da relação ao desenvolvimento como um todo, ou seja, é um processo (Vigotski, 2018).

O desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores (Vigotski, 2018, p. 35).

Esse processo de desenvolvimento de formação do homem com todas as suas particularidades e transformações são fundamentais para que haja uma relação entre o meio e o desenvolvimento da criança, já que é a partir dessa relação que o indivíduo estabelece suas interações, relações e até troca de experiências. A partir da mediação de instrumentos culturais e da linguagem, o sujeito internaliza conhecimentos e desenvolve funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é entendido como um processo, que se dá na relação entre o indivíduo e o contexto histórico-cultural em que está inserido.

O desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja, o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções (Vigotski, 2018, p. 95).

Com isso, o desenvolvimento desses conceitos pressupõe o desenvolvimento de várias funções intelectuais, como atenção deliberada, memória lógica, abstração e capacidade de comparar e diferenciar. As experiências e as vivências que a criança sofre são fundamentais para a sua vida social, é uma das principais maneiras de desenvolver as suas funções psíquicas e a psiquê humana, uma vez que as funções psicológicas superiores e as características superiores específicas surgem como formas de comportamento coletivo da criança e como forma de colaboração com outras pessoas.

Arena (2010) aborda as questões psíquicas superiores no processo de escrita da criança, trazendo Vigotski como base principal do conceito:

(...) a escrita apropriada pelo leitor revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização de acordo com o pensamento de Vigotski (2000). Não se trata, desse modo, de insistir apenas na natureza comunicativa da língua escrita, mas no aspecto transformador das funções superiores que permitem a inserção do homem diretamente nas relações humanas permeadas pelo gráfico, atualmente potencializado pelos processadores eletrônicos. Se escrever é entendido como o ato de construir sentidos pelo discurso, o ato de ler também seria a ação de construir sentido. Essa função transformadora da língua obriga a didática da leitura a elaborar novas condutas metodológicas para atender a esse novo leitor e às funções redescobertas do ato de ler (Arena, 2010, p. 243).

Sendo assim, destaca-se que a escrita não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento valioso para o desenvolvimento das funções mentais superiores, já que o processo de ler e escrever são vistos como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança, essas funções incluem habilidades como o raciocínio, o planejamento, a memória e a resolução de problemas. A escrita e a leitura contribuem diretamente com o desenvolvimento dessas habilidades, pois são atividades cognitivas complexas que exigem concentração, organização de ideias e reflexão.

Ao longo do desenvolvimento da criança, os pesquisadores evidenciam uma lei fundamental, a qual consiste em que as funções psicológicas superiores (de origem sociocultural, surgem só no homem, com ações intencionais e mediadas por signos) e as características superiores específicas do homem surgem inicialmente como formas de um comportamento coletivo do indivíduo, como uma forma de colaboração com outras pessoas (Vigotski, 2018). Esse desenvolvimento psicológico da criança se desmembra numa série de aspectos fundamentais, que fazem parte do curso específico da pedologia, da pedagogia etária, e nas leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança ou nas leis gerais do desenvolvimento da personalidade consciente da criança.

Sendo assim, todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las (Vigotski, 2008). Para Leontiev (apud Zoia Prestes, 2010, p. 37)

A atividade humana é uma atividade instrumental. Ela possui uma estrutura de processo mediado. Em outras palavras, ela contém dois elos principais e constituintes: o objeto e o procedimento. Os processos psíquicos e as funções psíquicas adquirem a mesma estrutura no ser humano. O lugar que é ocupado pela ferramenta na estrutura do processo do trabalho físico é ocupado pelo signo, na estrutura dos processos psíquicos. O signo realiza a função de procedimento, de “ferramenta” psicológica, de instrumento psicológico. Por isso, nas primeiras etapas do desenvolvimento de sua teoria, Vigotski chamava-a de instrumental e o método proposto por ele para o estudo psicológico foi denominado de método de dupla estimulação

A atividade humana, segundo a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, é mediada, o que significa que ela se realiza por meio de instrumentos que transformam tanto o ambiente quanto os próprios processos mentais. Nos processos psíquicos essa mediação se dá por signos, como a linguagem, os números e outros símbolos. Esses signos funcionam como ferramentas psicológicas, permitindo ao ser humano organizar, planejar e controlar seu comportamento e pensamento, para Vigotski (2007) a criança começa a controlar o ambiente em que está com a ajuda da fala, o que culmina numa nova organização do próprio comportamento. Essa mediação simbólica é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória voluntária, raciocínio e atenção). Assim, compreende-se que a constituição da mente humana é indissociável da cultura e da interação social, sendo os signos os elementos-chave na construção do pensamento. Vigotski enfatiza a memória como sendo uma função psicológica fundamental:

A memória de crianças mais velhas não é apenas diferente de crianças mais novas; ela assume também um papel diferente na atividade cognitiva. A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual a mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver a conexão entre as duas funções psicológicas (Vigotski, 2007, p. 47-48).

Os signos não apenas auxiliam na comunicação, mas tornam-se instrumentos psicológicos que organizam a estrutura interna da consciência, conferindo à criança a capacidade de planejar, refletir, lembrar intencionalmente e resolver problemas de forma cada vez mais autônoma, além de reestruturar a totalidade do processo psicológico. Desse modo, o desenvolvimento da personalidade consciente está

intrinsecamente ligado à apropriação dos instrumentos culturais, que operam como mediadores entre o indivíduo e o mundo, orientando a formação das estruturas mentais superiores e a construção do eu.

A imitação, por exemplo, tem um papel fundamental no desenvolvimento, como menciona Vigotski (2008, p. 129):

No desenvolvimento da criança, pelo contrário, a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia.

No processo de desenvolvimento infantil, a imitação e a aprendizagem têm papel fundamental, pois ajudam a revelar e construir as capacidades tipicamente humanas da mente. Aquilo que hoje ela realiza com a ajuda de outras pessoas, em breve conseguirá fazer sozinha, a imitação não é uma simples repetição mecânica de comportamentos, mas envolve a internalização de modos de agir, pensar e resolver problemas que são mediados social e culturalmente. Por meio da interação com adultos ou com pares mais experientes, a criança entra em contato com formas mais complexas de atuação no mundo, apropriando-se gradualmente dessas estratégias cognitivas. Esse movimento do fazer com o outro para o fazer autônomo é o que caracteriza a chamada “zona de desenvolvimento proximal”, conceito central na teoria de Vygotsky, que destaca como o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Assim, a aprendizagem colaborativa e mediada se torna a base para a construção de habilidades superiores, como o pensamento reflexivo, a linguagem interiorizada, o controle voluntário da atenção e a capacidade de planejamento, e são fundamentais para o amadurecimento psicológico e a constituição da personalidade consciente.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (Vigotski, 2007, p. 101).

Por isso, a aprendizagem mais significativa é aquela que antecede e

impulsiona o desenvolvimento, atuando como seu orientador, já que o aprendizado se torna uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (Vigotski, 2008). Quando a criança é exposta a novos conhecimentos em contextos socialmente ricos e desafiadores, ela é estimulada a ultrapassar o nível de compreensão que já domina, ativando processos mentais mais elaborados e promovendo transformações internas em sua estrutura cognitiva.

Esse tipo de aprendizagem não apenas acompanha o desenvolvimento, mas o conduz, criando possibilidades de pensamento, linguagem, atenção e memória voluntária. Nesse sentido, o ensino deve ser planejado de forma a estar sempre um passo à frente do desenvolvimento atual da criança. Trata-se de um processo ativo, dialógico e intencional, no qual o conhecimento não é simplesmente transferido, mas reconstruído com base nas interações sociais, reforçando a ideia de que o desenvolvimento psicológico não é um processo natural e espontâneo, mas sim construído por meio da relação com o meio e com os instrumentos culturais.

Zoia Prestes (2010) mostrou algumas conclusões sobre a leitura, sendo a principal a que nos leva a refletir sobre pesquisas contemporâneas, em que a linguagem escrita é uma nova forma de linguagem que se deve concretizar a partir da aquisição pela própria criança, e a leitura não é uma simples tradução de sinais escritos para a linguagem oral, é um processo muito mais complexo, em que o seu processo está internamente ligado ao desenvolvimento da fala interna, onde um depende do outro. Essa perspectiva nos leva a entender a leitura como uma atividade cognitiva complexa, onde a criança precisa compreender o que está lendo e atribuir um significado próprio a partir dele, conectando ideias e conceitos, construindo significado e desenvolvendo habilidades cognitivas.

Vigotski (2018) trouxe a importância de se estudar o desenvolvimento da criança ao longo dos anos, já que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança, é um processo de formação com todas as suas particularidades. Todas essas qualidades, especificidades e particularidades da criança são preparadas ao longo do seu desenvolvimento:

essas novas formas que surgem em determinado degrau etário são preparadas por todo o curso de desenvolvimento, mas não se encontram prontas. [...] o desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio

do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores (Vigotski, 2018, p. 35-36).

Para o autor, o desenvolvimento da criança vem junto com várias outras especificidades, já que “o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada grau etário” (Vigotski, 2010, p. 74), pois cada criança vivencia situações diferentes, em que se leva em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com a situação vivida por ela. Cada um se desenvolve à sua maneira e no seu tempo, cada etapa do seu desenvolvimento acontece de um jeito e com certas especificidades, em cada idade há um meio no qual ela se relaciona com o mundo e atribui significado e sentido ao que vê e vivencia, de acordo com as suas experiências.

Vigotski (2018, p. 83) expôs que:

O meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se altera sua relação com a situação. Como já dissemos, o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele. Poderíamos apresentar, ainda, uma série de momentos que demonstram, decididamente, que qualquer aspecto do desenvolvimento determinará a maneira como este será influenciado pelo meio, ou seja, permanecerá no centro a relação do meio com a criança, e não o meio e a criança isoladamente.

Esse trecho de Vigotski traz a ideia central da abordagem da Teoria Histórico-Cultural de que o desenvolvimento da criança é um processo dinâmico e relacional, no qual o meio social e a criança influenciam-se mutuamente. A influência do meio varia conforme o período do desenvolvimento e, principalmente, conforme a forma como a criança vivencia suas experiências e o significado subjetivo que ela atribui às situações vividas. Isso significa que o desenvolvimento não ocorre de maneira linear ou isolada, mas sim a partir das relações sociais, culturais e históricas em que a criança está inserida.

As interações com adultos, pares e instituições, como a escola, são fundamentais na constituição das funções psicológicas superiores, além disso, cada criança atribui sentidos únicos às experiências que vivencia, o que torna o desenvolvimento um processo singular, mesmo dentro de contextos semelhantes. Assim, a aprendizagem não pode ser dissociada das emoções, dos afetos e da história

pessoal de cada criança, pois são esses elementos que dão forma à construção do conhecimento e à formação da personalidade.

Vigotski (2018, p. 83) conclui que:

o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira.

A criança que está no período de alfabetização é um ser histórico-cultural, sendo necessário entender quem está ao seu redor e quais são as suas experiências e vivências, pois o meio em que ela se encontra interfere na sua formação. Com isso, a necessidade de ações intencionais a serem mediadas, e que tenham uma finalidade, a fim de nortear e aprimorar a apropriação do conhecimento e a interação da criança com a sociedade. A fim de que isso ocorra, é necessário a interferência do professor em sala de aula, para que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos dependam de condições objetivas e sócio-históricas experienciadas por eles próprios.

O professor é chamado a organizar sua prática considerando as necessidades de seus alunos e incluindo-os em atividades nas quais eles encontrem sentido e motivo no que está fazendo, dentro da escola ou em suas vidas como um todo (Kohle, 2021). Quando o professor tem intencionalidade e objetivos a serem alcançados durante as suas práticas pedagógicas ele está garantindo um processo de ensino-aprendizagem significativo, para que esses objetivos se cumpram ele necessita levar em consideração as necessidades, os interesses e o nível de desenvolvimento dos seus alunos. Essa intencionalidade precisa de uma reflexão antecipada por parte do professor sobre as suas práticas, pensando de que maneira será possível atingir as necessidades e quais serão os desafios encontrados pelo caminho. De acordo com Duarte (2001), o professor tem a responsabilidade de transmitir à criança o legado histórico e cultural da sociedade em que estão inseridos, já que para a Teoria Histórico-Cultural o conhecimento é social e criado na interação, por isso o professor pode organizar formas adequadas de atividades educacionais, em que o conhecimento será criado e, subsequentemente, assimilado pelo indivíduo.

Nesse sentido, é essencial que a criança, desde o início de seu processo de ensino e aprendizagem, compreenda a linguagem verbal como principal instrumento de mediação nas interações sociais, sendo por meio dela que se estabelecem

vínculos, se compartilham experiências e se constroem conhecimentos. A linguagem permite à criança comunicar-se com o outro, reorganizar suas próprias ações, pensamentos e sentimentos, promovendo o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, como o raciocínio lógico, a memória voluntária, a atenção dirigida e a capacidade de autorregulação.

Vigotski (2008) afirma que o aprendizado, organizado de maneira adequada, resulta em um desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, promover experiências significativas com a linguagem desde os anos iniciais é uma estratégia fundamental para garantir o avanço no processo de humanização do sujeito. A linguagem, nesse contexto, não é compreendida como um instrumento de comunicação, mas como um mediador essencial do pensamento, das emoções e das relações sociais. Ao se apropriar da linguagem em suas múltiplas formas a criança amplia sua capacidade de compreender o mundo ao seu redor e seus significados. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a linguagem nos primeiros anos escolares deve potencializar o desenvolvimento e a formação de sujeitos conscientes, críticos e socialmente engajados.

Para Vigotski (2008), a linguagem e o pensamento se desenvolvem por meio da interação social, o autor traz o pensamento como parte fundamental do desenvolvimento linguístico, pois a linguagem é a chave que transforma o pensamento da criança, permitindo que ela se torne um sujeito consciente, reflexivo e autônomo. Esses elementos estão profundamente interligados e se desenvolvem de forma integrada ao longo da vida da criança, ambos se influenciam mutuamente e juntos constituem a base das tão faladas funções psíquicas superiores. A culminação desse processo é o que Vigotski chama de pensamento verbal, ou seja, o pensamento mediado pela linguagem. Esse pensamento não é mais impulsivo ou sensório-motor, mas consciente, abstrato e refletido, passa a ser então uma função psíquica superior.

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (Vigotski, 2008, p.63).

Esse pensamento verbalizado é transmitido por meio da necessidade que a

criança tem das palavras, como ao fazer perguntas, ela tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos, ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. Martins (2015, p. 71) diz que “o pensamento é produzido por motivos, não existindo como algo em si mesmo, como um fenômeno puro, mas, sim, como pensamento de uma pessoa que possui interesses, aptidões, sentimentos, enfim, uma personalidade”. Conforme a criança se desenvolve e desenvolve seus estados emocionais, a interação com a comunidade verbal exerce um papel essencial, trazendo significados a seus sentimentos, que passam a ser compreendidos por meio das palavras.

A fala, que na primeira fase do desenvolvimento era afetivo-conativa, agora passa para a fase intelectual, e as linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram (Vigotski, 2008). Ao longo do seu desenvolvimento a fala adquire uma função sintetizadora, a qual, por sua vez, é instrumental para se atingirem formas mais complexas da percepção cognitiva, ou seja, a criança começa então a usar a linguagem de forma mais avançada, ela não está apenas dando nome às coisas. Nesse novo estágio do desenvolvimento, a fala ajuda a juntar informações e organizar o que ela percebe, permitindo que a criança compreenda o mundo de uma forma mais complexa (Vigotski, 2007). Com isso, a linguagem adquire um papel fundamental:

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processamento sequencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica.

Nossa pesquisa mostrou que, mesmo nos estágios mais precoces do desenvolvimento, linguagem e percepção estão ligadas. Na solução de problemas não verbais, mesmo que o problema seja resolvido sem a emissão de nenhum som, a linguagem tem um papel no resultado. Esses achados substanciam a tese da linguística psicológica (Vigotski, 2007, p.23-24).

Para o autor, a linguagem é essencial no modo como a criança percebe o mundo ao seu redor, ainda mais em como ela o vê, visualmente falando. Vigotski (2007) mostrou como a linguagem e a percepção estão conectadas desde muito cedo na vida da criança, onde a linguagem influencia na forma como ela pensa e percebe as coisas, “a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em

outras atividades intelectuais é de fundamental importância” (Vigotski, 2007, p. 24).

Vigotski (2007, p. 115-116) exemplifica a relação entre a percepção humana e objeto e significado:

Um aspecto especial da percepção humana, que surge muito cedo na vida da criança, é a assim chamada percepção dos objetos reais, ou seja, não somente a percepção de cores e formas, mas também de significados. Isso é algo para o que não há analogia na percepção animal. Os seres humanos não veem meramente alguma coisa redonda e branca com dois ponteiros, eles veem um relógio e podem distinguir uma coisa da outra. Assim, a estrutura da percepção humana pode ser expressa, figurativamente, como a razão na qual o objeto é o numerador e o significado é o denominador (objeto/significado). Essa razão simboliza a ideia de que toda percepção humana é feita de percepções generalizadas e não isoladas. Para criança, o objeto é dominante na razão objeto/significado e o significado subordina-se a ele. No momento crucial em que, por exemplo, um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado “cavalo” do cavalo real, essa razão inverte-se e o significado passa a predominar, resultando na razão significado/objeto.

Outra abordagem de Vigotski é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar, dentro das análises da Teoria Histórico-Cultural. Para o autor, a aprendizagem das crianças tem início muito antes de elas frequentarem a escola, qualquer situação de aprendizado que o aluno se depara dentro da sala de aula tem sempre uma história prévia por trás, por isso devemos entender que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Um exemplo prático seria uma criança que ajuda os pais a prepararem um bolo em casa, ela observa os ingredientes sendo medidos, ouve o adulto contar os passos da receita, vê como a massa crua se transforma após ir ao forno. Nessa simples atividade, ela já está desenvolvendo noções de quantidade, tempo, sequência de ações e até linguagem, e quando essa criança vai à escola para aprender matemática ou ciências, ela já terá construído uma base de entendimento que começou lá atrás, a partir de uma experiência vivenciada em casa.

Com a finalidade de aprofundar e compreender ainda mais as dimensões do aprendizado escolar, Vigotski (2007) trouxe um novo conceito de grande importância, a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da

solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

A fim de compreender a relação real entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado da criança, o autor aborda dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é chamado de nível de desenvolvimento real, que é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, o que a criança já sabe ou consegue fazer sozinha. Esse nível reflete as conquistas consolidadas, aquilo que a criança pode realizar de forma autônoma, sem a necessidade de ajuda externa. Porém, apenas esse nível, por si só, não é suficiente para compreender o desenvolvimento da criança, serve como base para que novas aprendizagens possam ser promovidas, mas não expressa a totalidade das capacidades em formação. É por isso que Vigotski introduziu a ideia da zona de desenvolvimento proximal, como forma de compreender o que a criança é capaz de realizar com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente, a fim de compreender o que ainda está em processo de construção. Vigotski (2007, p. 96-97) exemplificou o seu pensamento por meio de um exemplo prático:

Suponhamos que eu pesquise duas crianças assim que elas entrarem para a escola, ambas com dez anos cronológicos e oito anos em termos de desenvolvimento mental. Será que eu poderia dizer que elas têm a mesma idade mental? Naturalmente. Mas o que isso significa? Isso significa que elas podem lidar, de forma independente, com tarefas até o grau de dificuldade que foi padronizado para o nível de oito anos de idade. Se eu parasse nesse ponto, as pessoas poderiam imaginar que o curso subsequente do desenvolvimento mental e do aprendizado escolar para essas crianças seria o mesmo, uma vez que ele dependesse dos seus intelectos. [...] Imagine, agora, que eu não terminasse meus estudos nesse ponto, mas que somente começasse por ele. Essas crianças parecem ser capazes de lidar com problemas até o nível de oito anos de idade, e não além disso. Suponhamos que eu lhes mostre várias maneiras de tratar o problema. Diferentes experimentadores poderiam empregar diferentes modos de demonstração em diferentes casos [...] Em resumo, de uma maneira ou de outra, proponho que as crianças solucionem o problema com a minha assistência. Nessas circunstâncias, torna-se evidente que a primeira criança pode lidar com problemas até o nível de doze anos de idade, e a segunda até o nível de nove anos de idade. E, agora, teriam essas crianças a mesma idade mental?

O exemplo descrito por Vigotski nos mostra que quando crianças com níveis

iguais de desenvolvimento mental aprendem sob orientação de um professor a sua capacidade pode variar consideravelmente, por isso compreende-se então que essas crianças não têm a mesma idade mental. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que o autor chama de Zona de Desenvolvimento Proximal. Ainda sobre a ZDP Vigotski (2007, p. 98) menciona:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

O uso da Zona de Desenvolvimento Proximal é fundamental não só para os ciclos e processos já maturados pela criança, mas também para os processos que ainda não foram formados, ou seja, aqueles que ainda estão se desenvolvendo, além de garantir que o ensino ocorra de acordo com o ritmo e o potencial de cada um, permitindo delinear o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento. Com o tempo, aquilo que era feito com ajuda passa a ser feito de forma autônoma, promovendo desenvolvimento real e duradouro, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vigotski, 2007, p. 98).

Vigotski (2007) conclui então que, quando o aprendizado é organizado de maneira adequada, ele resulta em desenvolvimento mental e ajuda em vários outros níveis de desenvolvimento. Com isso, o aprendizado se torna um ponto necessário e fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas organizadas culturalmente e especificamente humanas, esse entendimento defende que o aprendizado tem o poder de antecipar e impulsionar o amadurecimento das capacidades cognitivas e afetivas da criança. Nesse contexto, o processo de desenvolvimento progride de maneira mais lenta e atrás do processo de aprendizagem, o que acaba dando origem às zonas de desenvolvimento proximal.

4. LEITURA, ATO DE LER E LEITURA LITERÁRIA

Essa seção teve como objetivo elucidar e diferenciar os conceitos de leitura, ato de ler e leitura literária, e como essas ações são fundamentais para que ocorra o desenvolvimento da criança no seu processo de alfabetização.

A leitura para as crianças que estão no seu processo de alfabetização é uma forma de contribuir gradativamente com o desenvolvimento criativo, expressivo, crítico e imaginário da criança, além de adquirir cultura e melhorar o desempenho futuro da escrita e da fala (Oliveira; Santos; Oliveira, 2020). A leitura atua diretamente na formação cultural, na capacidade expressiva e no aprimoramento da oralidade e da escrita. Diante disso, torna-se indispensável refletir sobre o papel da leitura literária no processo de formação da criança.

Quando bem conduzida, a leitura literária transforma o ato de ler em uma experiência agradável, significativa e enriquecedora, colocando a criança como protagonista do seu próprio desenvolvimento, a leitura pode abrir novas possibilidades para a vida dos leitores crianças, permitindo que eles alcancem espaços que antes eram inimagináveis, mas fundamentais, ampliando seu acesso às formas mais ricas e elaboradas da cultura produzida pela humanidade, ela tem o poder de oferecer experiência literária e promover a humanização, pois ensina o ato de ler por meio do livro infantil e contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento pleno das

capacidades especificamente humanas (Giroto, 2023).

Ler, então, não é um exercício escolar, é um encontro com histórias, emoções, experiências, saberes e culturas, que ampliam horizontes e desenvolvem capacidades humanas, cognitivas, emocionais e sociais, é se colocar no lugar do outro, entender suas diferenças e ensinar as crianças a descobrirem, por meio da leitura, que ninguém é igual e que, depois de um livro, não é mais possível ser indiferente ao outro e aquilo que está ao seu redor. Inserida de maneira intencional e significativa no processo de alfabetização, a leitura literária não só colabora com o desenvolvimento da linguagem, mas também estimula o interesse pela leitura. Essa vivência leitora, uma vez consolidada, torna-se uma prática indispensável para o aprendizado ao longo da vida, fortalecendo tanto as habilidades comunicativas quanto a construção de um cidadão ativo e participativo.

4.1 Leitura

Na década de 1960 e 1970, o saber-ler era confundido como sendo exclusivamente a possibilidade de atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral (Foucambert, 1994). Essa concepção reduzia o ato de ler à mecânica da leitura em voz alta, como se a compreensão do texto estivesse garantida apenas pela sua vocalização, essa visão acabava limitando o processo de leitura e a pronúncia correta das palavras, desconsiderando as dimensões cognitivas, culturais e discursivas envolvidas na construção de sentido. Nessa perspectiva, o leitor era visto como um decodificador passivo, e não como um sujeito ativo na interlocução e interpretação do texto, o que acaba trazendo uma abordagem tecnicista e mecânica do ensino da leitura, que precisava ser superada para dar lugar as práticas que valorizem a leitura como um processo complexo de produção de significados, situado historicamente e mediado pelas interações sociais e pelas experiências do leitor.

A leitura é uma prática fundamental para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ler é uma atividade complexa, que envolve a interação entre leitor, o texto e o contexto em que ele está inserido, a partir de suas experiências culturais, conhecimentos prévios e diferentes intenções de leitura. A leitura vem se consolidando como um instrumento indispensável para a formação crítica, a

ampliação do repertório cultural, o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento de várias habilidades, no âmbito educacional.

Para Arena (2010), ler é uma experiência cultural que acompanha o ser humano desde o início da sua aprendizagem até a fase mais avançada da vida como leitor, chamado pelo autor de leitor sênior, ao longo da história, esse ato vem sendo herdado de geração em geração, moldando o pensamento humano e sendo transformado por ele, assim, uma criança não aprende a ler da mesma forma que as suas gerações anteriores aprenderam, mas vai se apropriando da leitura como parte de uma cultura que foi rearranjada e transmitida pela geração que transformou a leitura e, ao mesmo tempo, foi transformada por ela.

Refletir sobre a leitura é essencial, ainda mais com a circulação intensa de informações que se tem atualmente e pela necessidade de compreender diferentes tipos de textos. A leitura não deve ser limitada ao espaço escolar, mas sim perpassar a vida em sociedade, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, entender as múltiplas dimensões da leitura é essencial para pensar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, principalmente aqueles que estão no início do seu processo de alfabetização, e ampliem sua capacidade de ler o mundo e a si mesmos.

Segundo Arena (2010), o meio no qual a criança está inserida desempenha um papel fundamental no seu processo de alfabetização, pois é por intermédio dele que se constitui a cultura e as relações entre os membros. O autor enfatiza que a leitura, nesse contexto, não é uma habilidade técnica e mecânica, mas uma ação que conecta o sujeito com os significados culturais e sociais presentes em sua realidade. Isso significa que aprender a ler não se restringe ao simples decifrar de códigos escritos, trata-se de um processo que envolve a construção de sentidos, a interpretação do mundo e a inserção ativa no meio social. Ao aprender a ler, a criança entra em contato com um sistema de signos gráficos que revelam sentidos que fazem parte da vida cotidiana e das interações humanas, possibilitando compreender normas, valores, costumes e saberes compartilhados em sua comunidade.

Élie Bajard (2021) traz a leitura como parte essencial para compreensão do sentido individual de cada palavra e as relações e significados que elas constroem em conjunto no texto:

A leitura não é apenas um tratamento de palavras sequencialmente dispostas na linha da página. Mesmo aparecendo em fila aos olhos,

as palavras são hierarquizadas entre si. Vale citar que saber ler não se restringe a atribuir sentido às relações expostas pela linha, mas há outras menos evidentes. Tomar conhecimento do texto necessita levar em conta, simultaneamente, duas dimensões: a especificidade da palavra - no dicionário ela se apresenta sozinha - e os vínculos que ela tece com as outras (Bajard, 2021, p. 146)

A leitura ainda permite que o indivíduo se aproprie de conhecimentos que contribuam para sua formação crítica, tornando-o capaz de refletir sobre sua própria realidade e de se posicionar frente aos desafios sociais e culturais que ele irá enfrentar. Dessa forma, o ambiente familiar, escolar e social exercem forte influência nesse processo, pois quanto mais estímulos para que hajam práticas de leitura, maiores são as chances de a criança desenvolver sua capacidade leitora, por isso a necessidade da presença de livros, revistas, conversas, contação de histórias e acesso a diferentes gêneros textuais no cotidiano da criança, a fim de favorecer o aprendizado da leitura, fortalecer a construção de uma consciência crítica e de uma visão ampliada de mundo.

Para Tortorelli e Giroto (2023), a leitura exerce uma função humanizadora, uma vez que possibilita ao sujeito compreender o mundo por meio dos diferentes gêneros textuais com os quais ela tem contato no seu dia a dia. Nesse processo, o ato de ler não se restringe a uma atividade cognitiva, mas a outras questões sociais, culturais e históricas, assim, tanto a leitura literária quanto as múltiplas leituras cotidianas, configuram-se como práticas que contribuem para a formação crítica do indivíduo e para o enfrentamento das problemáticas sociais. Desse modo, a criança passa a compreender que ler não é uma atividade restrita ao ambiente escolar, mas uma prática social que se manifesta em diversas situações da sua vida cotidiana.

Ao falar de ensinar a ler e ensinar leitura, Arena (2010) aborda a diferença de ensinar a ler e ensinar leitura na sala de aula, onde o professor ensina o aluno a ler, como sendo ato cultural:

Gostaria, entretanto, de discutir brevemente essa possível diferença entre ensinar a ler e ensinar leitura, porque a leitura me parece como produção protagonizada pelo sujeito que tenta ler. A leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. Ao apoiar-me nessa argumentação, poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Dessa maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os

diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos (Arena, 2010, p. 243).

De acordo com o autor, o papel do professor é ensinar o ato de ler, como um ato cultural, ou seja, a maneira como o leitor iniciante deve agir sobre o que está lendo, para assim criar leitura e criar a necessidade de ler. Nesse processo, o papel do professor é essencial, pois é ele quem medeia a leitura, seleciona obras significativas e cria contextos pedagógicos que valorizem a escuta, a reflexão e o interesse do aluno. Assim, a leitura literária se consolida como uma prática educativa que humaniza o processo de alfabetização e contribui para a formação ética, crítica e cidadã dos alunos, em que o professor não estaria apenas ensinando a habilidade de leitura, mas orientando a criança a desenvolver sua própria leitura como um ato cultural (Arena, 2010).

Para Reginato (2022, p.40-41), “o processo de humanização do sujeito por meio da leitura literária, depende das experiências, das vivências e aprendizagens que vão sendo construídas ao longo de sua existência, constituindo-o assim como ser humano”. Por esse motivo a importância de que o professor crie a necessidade de leitura no seu aluno, por meio das relações que são estabelecidas, como deve ocorrer na escola:

A escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana. Pode-se dizer que a educação literária se encontra nessas bases. Em outras palavras, a literatura deve fazer parte da vida da criança também na escola da pequena infância, de forma provocada, intencional, em que as situações de contato com a literatura sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão e de se prazer por meio da relação dialógica que se estabelece com ela (Silva; Arena, 2012, p.3).

Diante disso, é possível compreender que o desenvolvimento da prática leitora, está ligado à construção de sentidos e à busca por significados que façam parte da realidade do leitor. A leitura, portanto, nasce de uma necessidade interna, seja ela ligada ao desejo de se informar, se entreter ou compreender o mundo ao seu redor. Nesse sentido, Bajard (2021) afirma que toda leitura é impulsionada por uma necessidade ou desejo, fazendo parte de um projeto de busca por significado. Assim, a escolha do texto e o início da leitura são guiados pelas expectativas do leitor, que a partir daí formula hipóteses sobre aquilo que irá encontrar e compreender ao longo do

processo. Por isso, é essencial que tanto a escola quanto a família ofereçam experiências que despertem esse interesse genuíno e espontâneo, permitindo que a criança perceba a leitura como uma prática que vai além da obrigação escolar, tornando-se um meio de construção de conhecimento, desenvolvimento pessoal e participação ativa na sociedade.

Conforme Foucambert (1994), o aprendizado da leitura depende da organização geral da escola e da política coerente que a equipe pedagógica adota para o ensino:

A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais! A formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção, etc. [...] a leitura não é tarefa apenas da escola. É por isso também que a formação dos professores deve incluir contato com os pais, com bibliotecas de bairro e de empresa, com associações, de maneira a estabelecer intercâmbio entre as ações de informação e formação (Foucambert, 1994, p. 10).

Giroto e Lima (2006) também abordam de forma significativa a importância da leitura no ambiente escolar, destacando que ela deve estar inserida como uma prática constante e fundamental na rotina da sala de aula, já que a leitura é um processo que permite à criança construir sentidos, compreender e ressignificar não somente os textos escritos, mas também as imagens presentes nos livros, nos vídeos, nas ilustrações e em outros suportes visuais. Durante esse processo, são trabalhadas capacidades profundamente ligadas à essência humanizadora do ser, como a imaginação, a sensibilidade, as emoções e a empatia, que contribuem diretamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

Ao se envolver com narrativas, personagens e situações diversas, o leitor iniciante amplia sua visão de mundo, enriquece seu repertório social e cultural e fortalece sua capacidade de se colocar no lugar do outro. Dessa maneira, quando o professor planeja de forma consciente, intencional e cuidadosa os momentos de leitura, adotando diferentes estratégias, ele não apenas estimula o desenvolvimento da capacidade leitora, mas também oferece às crianças a possibilidade de compreenderem melhor a si mesmas, seus sentimentos, suas emoções e, conseqüentemente, de compreender o mundo à sua volta de maneira mais crítica,

sensível e criativa.

Nesse sentido, ao refletir sobre o processo de aproximação da criança com a leitura, Bajard (2021) traz uma análise relevante sobre o papel da escuta no contato inicial com os textos literários. O autor destaca que, antes de se tornarem leitores autônomos, as crianças acessam o universo da literatura predominantemente por meio da escuta, o que exige do professor uma intencionalidade nesse momento de mediação. Conforme afirma:

Mostramos que criança a pequena descobre a literatura infantojuvenil por meio da escuta e, desse modo, acessa o significado pelos ouvidos, mas não pelos olhos. É necessário explicar. O pedagogo bem intencionado, embora acredite endereçar um texto a leitores, de fato o entrega a ouvintes. Entre escuta do texto e leitura, é necessário introduzir uma ruptura epistemológica na relação do mediador com a criança. Para propiciar situações de leitura, o mestre da escrita (o professor) deve romper com a prática do padrinho da escuta (um jovem ou adulto que profere em voz alta para o outro ouvir) e resistir às solicitações dos alunos que o convidam a proferir antecipadamente o texto (Bajard, 2021, p. 142).

Arena (2010) ainda destaca que “ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema” (p. 242), evidenciando que o processo de alfabetização, trata-se, sobretudo, de um caminho que insira a criança em um universo cultural, no qual o ato de ler se torna uma prática de compreensão do mundo e das práticas sociais e culturais que estruturam a vida em comunidade. A leitura, nesse contexto, não se limita à aprendizagem técnica do código escrito, mas assume uma função social, formativa e transformadora, pois permite que o indivíduo entenda os significados compartilhados, os costumes, as tradições, as experiências, as formas de comunicação e as estruturas que organizam a vida coletiva.

Assim, ensinar a ler é, na verdade, possibilitar que a criança se aproprie dos saberes culturais acumulados historicamente, desenvolvendo sua autonomia intelectual, sua consciência crítica e sua capacidade de interagir de forma plena e significativa com os diferentes contextos sociais aos quais ela pertence. Por isso, o ensino da leitura se configura como um processo que promove não apenas a inclusão escolar, mas também a inclusão social, permitindo que os sujeitos participem ativamente das trocas culturais, sociais e intelectuais.

A partir disso se torna fundamental a necessidade da leitura desde os primeiros anos escolares, para que haja a formação de leitores competentes, críticos

e sensíveis, capazes de compreender e se expressar, vendo a leitura como uma prática motivadora, não como uma obrigação. Esse processo, no entanto, não começa apenas no ambiente escolar, mas desde os primeiros contatos da criança com os livros, as imagens e as histórias.

Para Bajard (2021), desde os seis meses de idade, a criança já observa textos, figuras e escuta narrativas, o que acaba contribuindo para sua familiarização com a linguagem; aos dois anos, ela já possui uma base sólida da língua oral, que reúne os elementos essenciais para sua comunicação, tornando-se, assim, preparada para complementar esse conhecimento com uma nova linguagem: a língua escrita. Esse processo não acontece de forma natural ou automática, mas sim por meio de estímulos constantes, vivências e experiências significativas e mediações intencionais no ambiente escolar, familiar e social.

Para Mello (2011, p. 8), “a necessidade de ler não nasce com a criança. Essa necessidade se constitui como um motivo no momento em que a criança encontra o objeto que responde à sua necessidade - precisa ser formada na criança”. Dessa forma, é papel da escola, da família e do meio social criar situações significativas e envolventes de contato com os textos, despertando na criança o interesse e a motivação para ler, entendendo a leitura não como uma obrigação, mas como uma prática essencial para sua formação, comunicação e participação ativa na sociedade. É papel dos educadores e da família criar situações em que a leitura esteja presente de forma atrativa, funcional e contextualizada, despertando, aos poucos, a curiosidade e o interesse espontâneo pelos textos.

Aos poucos a criança vai percebendo que a leitura tem utilidade no seu cotidiano, dentro ou fora da escola, seja para se divertir, obter informações, resolver problemas ou alimentar sua imaginação e criatividade, ela passa a reconhecer seu valor, construindo uma relação afetiva e consciente com os textos. Dessa maneira, formar leitores implica em promover experiências ricas, diversificadas e que façam sentido para a realidade que a criança está inserida, permitindo que ela desenvolva autonomia leitora e perceba a leitura como uma prática indispensável para a vida em sociedade.

Nos Anos Iniciais, as crianças estão em uma fase decisiva de alfabetização e desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social, em que o contato frequente e significativo com os textos literários pode despertar o interesse pela leitura e trazer vínculos afetivos com os livros.

As crianças são, desde pequenas, capazes de estabelecer relações com o escrito de forma a questioná-lo, de fazer previsões, escolhas, de validar essas antecipações ou não e assim elaborar outras questões e outras respostas. Pode-se dizer que a relação entre o leitor e o texto está imersa no mundo dialógico, ou seja, o leitor, no ato da leitura, traz os seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo, e essa compreensão faculta a ele criar, modificar e elaborar novos conhecimentos. Desse modo, pode-se inferir que a educação literária, o gosto pela leitura e pela literatura nascem de uma necessidade que é criada pelo professor, pelo contato com os leitores mais experientes e com as situações em que as crianças possam pôr em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não (Silva, Arena, 2012, p. 8).

Por isso, faz-se necessário criar condições para que a leitura seja prazerosa, esperada e vivida como uma experiência essencial no desenvolvimento do aluno, na qual a criança sinta necessidade de ler e a partir disso estabeleça diversas relações com o que está ao seu redor, a fim de ler para compreender o que diz nos textos lidos. Essa ação cria nela a necessidade de conhecer o mundo, isso mostra como a criança foi afetada de maneira positiva pelas experiências de leitura que ela se relacionou desde a infância e isso permite estabelecer para a leitura um sentido adequado à sua função (Mello, 2011). Cabe, então, à escola e ao professor valorizar a leitura como parte da rotina pedagógica, por meio de contação de histórias, rodas de leitura, bibliotecas acessíveis e mediação qualificada, contribuindo para formar leitores curiosos, imaginativos e capazes de dialogar com o mundo à sua volta. Incentivar a leitura desde cedo é investir na formação integral do ser humano, ainda mais daquele que está no início da sua alfabetização.

4.2 Ato de ler

O ato de ler é uma ação com muitas experiências socioculturais para dar vida ao que está escrito, é uma forma de apropriar-se da cultura humana. O centro do ato de ler, para Arena (2010), é o processo de construção de sentido que ocorre na relação entre o texto literário e o leitor iniciante, onde o texto apresentado chega ao leitor por meio da mediação de outra pessoa, normalmente, quem medeia essa leitura espera que a obra estabeleça um diálogo com o leitor, levando em conta sua história e cultura. Aprender a ler literatura e dar sentido aos textos escritos é uma tarefa desafiadora, mas também formadora, pois esse processo ajuda a construir o sujeito, permitindo que ele se aproprie da cultura, da linguagem literária e da língua,

reconhecendo-a como parte da vida social e cultural, já que, “ler literatura não se trata de um vício que se instala, mas de uma prática cultural que se insere em projetos de vida” (Arena, 2010, p. 29).

Ler é um processo que envolve compreender e atribuir sentido ao que está escrito, estabelecendo conexões com o mundo e com as experiências pessoais do leitor, mesmo que ele ainda esteja em formação. Para Foucambert (1994, p. 5):

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. [...] o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum dos seus aspectos.

Ler, portanto, é uma atividade complexa e humana, trata-se de um ato constante de entendimento do mundo, de si mesmo e da própria escrita. A leitura permite ao sujeito que encontre possíveis respostas às suas inquietações, no processo de leitura, o sujeito não apenas capta informações, mas também as integra à sua bagagem de saberes, transformando-se a partir dessa experiência. Assim, para Foucambert (1994), o ato de ler implica uma relação ativa com o texto, em que o leitor interroga, interpreta e reconstrói sentidos, por isso, a leitura deve ser entendida como uma prática integral de construção de sentido, formação subjetiva e inserção crítica no mundo, para o autor o ato de ler está ligado à compreensão, já que é a partir da leitura que o leitor sente a necessidade de compreender o que está escrito.

No contexto da alfabetização, essa concepção de leitura é fundamental, pois alfabetizar não significa ensinar os códigos da escrita, mas desenvolver nos alunos a capacidade de compreender textos e usá-los de forma significativa em sua vida cotidiana. Quando se entende o ato de ler como um processo social, cultural e interativo, o trabalho de alfabetização se amplia, assumindo um caráter formativo, dessa forma, a alfabetização não é o ensino mecânico de sílabas e palavras isoladas, mas a promoção de práticas que façam sentido para os alunos, despertando o interesse, a curiosidade e a reflexão crítica. Para Cosson (2014), o ato de ler pode ser entendido como uma atividade social:

O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus

membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (Cosson, 2014, p. 39-40).

Ao refletir sobre o processo de apropriação do ato de ler, é possível compreender que ele não se dá exclusivamente por meio do ensino sistemático do código alfabético, mas principalmente por meio da interação com os textos socialmente reconhecidos, como os livros de literatura infantil. Nesse contexto, o contato com obras literárias desde os primeiros anos de vida desempenha um papel fundamental na formação do leitor, daí se dá a importância das práticas de mediação, que possibilitam à criança acessar os sentidos, as estruturas e os usos sociais da linguagem escrita. Nesse sentido, Bajard (2021, p.115) afirma que:

a língua escrita se conquista a partir de seus enunciados, isto é, nos livros de Literatura Infantil. Hoje a criança é colocada em contato com o livro antes de conhecer qualquer elemento do código da escrita e particularmente qualquer correspondência entre sons e letras. Graças à prática da mediação de leitura expandida por diversas organizações não governamentais (ONGs), crianças de meio popular beneficiam-se da Literatura Infantil.

Essa reflexão reforça o entendimento de que a inserção da criança no universo da leitura deve ocorrer desde cedo, priorizando práticas que favoreçam a construção de sentidos e o desenvolvimento de uma relação afetiva e social com o texto, antes mesmo da alfabetização. Ao inserir práticas de leitura desde os primeiros anos escolares, o processo de alfabetização se torna mais rico e significativo, as crianças passam a compreender que ler não é uma exigência escolar, mas sim uma prática para acessar conhecimentos, compreender o mundo e comunicar-se com os que estão ao seu redor. Ao se pensar o processo de inserção da criança no universo da linguagem escrita, é fundamental reconhecer que mesmo na alfabetização os sujeitos constroem saberes sobre a escrita por meio de interações sociais, do contato com livros e da escuta de textos. A esse respeito, o autor ressalta que:

De fato, quando a criança manuseia livros e escuta textos, muito antes de qualquer intervenção alfabetizadora, a introdução de uma metodologia inspirada na aquisição do sistema alfabético introduz uma ruptura que desconsidera o saber anterior da criança. Essa ideia questiona não somente o método silábico tradicional proposto pela cartilha, mas algumas abordagens mais inovadoras que se valem também do uso social da escrita. No Brasil, educadores construtivistas propõem à criança descobrir o funcionamento da escrita mediante o desejo de se expressar (Bajard, 2021, p. 116).

Reconhecer o ato de ler como um elemento central no processo de alfabetização é garantir que essa etapa não se limite a aprendizagem do código escrito. É possibilitar que as crianças se tornem leitoras competentes, capazes de interagir com os textos de forma crítica, reflexiva e transformadora. Dessa maneira, o ato de ler não se configura como uma habilidade escolar, mas como uma prática social indispensável para a construção do conhecimento, para a formação pessoal e para o exercício pleno da cidadania. Bajard (2021) afirma que para que o ato de ler aconteça é imprescindível que a compreensão intervenha por meio do texto gráfico, já que “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 educador deve incentivar de fato o ato de ler, já que a leitura não se resume ao simples decodificar, vai muito além, e para que possa abranger diversas dimensões a leitura em voz alta surge como uma prática de relevância pedagógica, ainda mais se tratando da formação do leitor literário. Durante o ato de ler o leitor ativa mentalmente diversas estratégias que o auxiliam na construção e atribuição de significados, como: perguntas ao texto, conexão, visualização, inferência, sumarização, síntese, entre outras, a fim de viabilizar condições necessárias para que a leitura possa de fato acontecer, já que o leitor não é um sujeito passivo diante do texto, mas alguém que, ao interagir com as palavras, reconstrói sentidos a partir de sua própria bagagem de pensamentos, experiências e conhecimentos prévios, constituindo-se continuamente como leitor (Cabral; Kondo, Oliveira, 2024).

Para Bajard (2014), desde o século XVIII já era possível identificar duas maneiras de ler: a leitura em voz alta e a leitura silenciosa, para o autor a primeira é marcada pela sua lentidão, profundidade e compartilhamento, ela surge como o modelo de leitura a ser ensinado, a segunda é vista como “muda, ávida, individual, é uma leitura superficial” (Bajard, 2014, p. 45). Embora esta última tenha sido, inicialmente, objeto de críticas e resistências, especialmente por não promover o mesmo envolvimento afetivo e cognitivo com o texto, ela acabou conquistando seu espaço nas práticas escolares. Com o passar dos anos a leitura silenciosa passou a ser entendida como a “verdadeira leitura”, ainda mais por favorecer a compreensão do sentido do texto sem ter a necessidade da silabação, aos poucos foi se tornando sinal de capacidade leitora (Bajard, 2021). Essa modalidade de leitura permite que o leitor tenha uma aproximação mais livre e espontânea com o texto, permitindo uma

iniciação às técnicas da leitura rápida, descrita como uma prática constante de quem já domina a leitura, úteis no mundo contemporâneo.

No entanto, a valorização da leitura silenciosa se constitui como um ato relacional e comunicativo, onde o leitor acaba se comunicando a partir de diferentes linguagens, além de proporcionar uma leitura significativa, ao oralizar um texto, especialmente literário, o professor não apenas ensina a ler, mas também desperta no aluno o interesse pela linguagem e pelo mundo que ela revela. Bajard (2014), em sua obra convida os educadores a repensar a leitura não como um fim em si mesma, mas como um encontro com o texto, com o outro e consigo mesmo, a fim de atribuir a leitura (tanto em voz alta, quanto silenciosa) como prática cotidiana na escola e um gesto de valorização do humano e do literário no processo de ensinar e aprender.

Ler e dizer são duas atividades distintas e cada uma delas não pressupõe a presença da outra. O dizer poderá avaliar uma leitura cada vez que for relacionado a ela. Assim, o professor deverá se assegurar de que o dizer não resulta de um conhecimento de cor do texto, mas exige uma leitura. Nesse caso, um bom dizer traduz uma verdadeira habilidade em leitura, pois o aluno é capaz de realizar ao mesmo tempo uma leitura e uma dicção. Dizer e ler ao mesmo tempo requer um bom domínio de ambas as atividades (Bajard, 2014, p. 82).

Ainda sobre o professor e leitura, Foucambert (1994) destaca que os professores devem se preocupar com a leitura de seus alunos e como esse ato de aprender a ler se justifica, para ele, cada professor deve ser um perito em literatura infantil, com conhecimento e meio para analisar o que é publicado na área, que saiba apresentar e refletir sobre o poder da leitura, já que o aumento do número de leitores se dá pela diversificação das práticas de leitura, afinal, formar mais leitores não depende de repetir as mesmas formas tradicionais de leitura, mas sim de ampliar os modos de ler e os tipos de textos acessíveis aos alunos. Por isso, não é concebível que professores, cuja função é facilitar e promover o acesso amplo e igualitário à leitura, não estejam envolvidos em reflexões sobre a literatura, já que o processo de aprender a ler está ligado diretamente à qualidade e ao tipo de textos que são disponibilizados aos leitores.

O leitor, desde a infância, aprende a dialogar com diferentes visões de mundo, favorecendo a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de se expressar com autonomia. O ato de ler constitui um processo de construção de sentidos, no qual o leitor estabelece uma relação ativa com o texto, mobilizando seus conhecimentos

prévios, suas experiências de vida e suas expectativas em relação ao que lê e interpreta. Dessa forma, a leitura não é um ato passivo, mas uma prática interpretativa e interativa, que exige a participação ativa do sujeito na produção de significados. Nesse sentido, compreender o ato de ler implica reconhecer que ele envolve tanto aspectos cognitivos quanto sociais, culturais e subjetivos, formar leitores é, também, desenvolver sua capacidade crítica, permitindo que eles possam compreender os textos que leem de maneira reflexiva, compreendendo seu papel na sociedade.

O ato de ler está diretamente associado ao fortalecimento das funções cognitivas, como a memória, a atenção, a imaginação e o raciocínio. No entanto, a leitura também desempenha um papel fundamental na formação da subjetividade, uma vez que permite ao leitor entrar em contato com diferentes realidades, pontos de vista, culturas e experiências. No contexto escolar, o ato de ler precisa ser entendido não como uma competência técnica a ser ensinada, mas como uma prática social a ser vivenciada e experimentada, a partir da sua capacidade humana. Isso implica que o trabalho com a leitura incorpora propostas intencionais e pensadas, que promovam o interesse, a necessidade e a curiosidade. Para Bajard (2021), o pedagogo não apenas estimula a criança a utilizar a linguagem escrita antes mesmo de dominar suas regras, como também a incentiva a explorar o funcionamento da escrita em sua forma contemporânea. Nesse processo, evita-se reduzir a escrita à sua função de representar sons, como se fossem textos fragmentados, desconsiderando a continuidade e a complexidade própria da linguagem gráfica.

4.3 Leitura literária

A leitura literária ocupa um lugar fundamental na formação dos sujeitos, ainda mais daqueles que estão iniciando seu processo de alfabetização ampliando a experiência cultural e social da criança. Sua valorização no espaço escolar constitui-se como um dos caminhos para aproximar crianças da leitura, permitindo-lhes estabelecer vínculos com a cultura escrita e com diferentes modos de compreender o mundo. Nesse sentido, é importante compreender como se configurou historicamente a presença da literatura nas práticas escolares de leitura:

Desde os anos 1980, no Brasil, foram verificados dois movimentos na área da leitura: o primeiro teve como núcleo o lento, mas progressivo, abandono dos manuais, entre eles, o da cartilha, como material impresso nuclear no processo de ensinar e de aprender a

ler, o segundo, vinculado ao primeiro, deu-se na vagarosa, mas gradativa incorporação do livro de literatura infantil nas salas de aula, acompanhada pela rápida expansão de produção editorial de qualidade (Arena, 2010, p. 13).

A introdução frequente e diversificada do gênero literário e dos livros infantis nas salas de aula ao longo das últimas décadas, que agora não se encontra nos manuais e cartilhas, mas nos livros, gerou importantes discussões sobre as interações entre literatura infantil, alfabetização e os processos de aprender e ensinar a ler. Para Arena (2010), uma dessas discussões, que, de certo modo já foi superada no Brasil, diz respeito ao uso da literatura infantil de forma didática, pedagógica e moralista, a qual fica dividida entre “ser literatura apenas ou ser utilizada como material para informar e formar” (Arena, 2010, p. 14), ou seja, a literatura passou a ser tensionada entre sua função estética e sua utilização como instrumento, entre ser considerada apenas como literatura ou ser explorada como recurso pedagógico, esse debate permanece nas mãos de educadores e pesquisadores até hoje.

Por isso, torna-se essencial repensar o lugar da literatura infantil no contexto escolar, não como mais um recurso auxiliar para o ensino de conteúdos, mas como uma linguagem que possibilita variadas formas de significação. A valorização da leitura literária exige, então, uma mudança por parte dos educadores, que devem reconhecer a utilidade do texto literário, essa mudança implica compreender que a literatura não se limita a transmitir conhecimentos escolares, mas contribui para a constituição do leitor, estimulando o pensamento criativo, o diálogo com o mundo ao seu redor e a construção de sentidos próprios a partir da experiência de leitura.

A leitura literária deve ser compreendida como uma experiência social, histórica e cultural que mobiliza o sujeito leitor em sua totalidade. Compreendida à luz da Teoria Histórico-Cultural, a leitura literária não se determina apenas ao contato com o texto, mas envolve processos de mediação e apropriação simbólica que contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme propõe Vigotski (1995). Por isso, a literatura acaba tendo um papel fundamental na formação humana, pois ajuda a reorganizar emoções e ativa processos mentais complexos, como a imaginação, a empatia e a reflexão crítica. Nesse sentido, a leitura literária promove não só o enriquecimento da linguagem e do pensamento crítico, mas também amplia a visão de mundo do leitor, principalmente se ele ainda for iniciante, permitindo-lhe entrar em contato com diferentes modos de ser, viver e sentir.

Para Tiroli, Beleze e Santos (2023), ao inserir a leitura literária no processo de

alfabetização conforme conceitos da Teoria Histórico-Cultural, é necessário compreender leitura e escrita como um sistema simbólico complexo, diretamente ligado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como percepção, imaginação, vontade e memória, demonstrando que as atividades internas da mente têm origem no plano social e cultural, sendo posteriormente apropriadas e transformadas em processos internos. Com isso, a leitura literária acaba se integrando ao processo de alfabetização, porque permite que a criança compreenda a realidade material na qual ela vive, perceba o outro ao seu redor e reconheça a leitura e a escrita como instrumentos de mediação em uma dimensão discursiva. É por isso que nessa perspectiva, tais práticas adquirem sentido e significado para o sujeito e, à medida que são internalizadas, promovem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A leitura literária deve-se constituir como prática cultural e artística que mobiliza tanto habilidades intelectuais quanto estéticas (Scheffer, 2019), processadas na interação entre obra, autor e leitor, mantendo sua natureza dialógica e possibilitando a interdiscursividade. Nesse sentido, se faz necessário que a leitura literária, no âmbito escolar, seja orientada por objetivos claros e práticas pedagógicas sistematizadas, a fim de promover experiências significativas com a literatura.

Para Scheffer (2019), a mediação docente nesse processo se torna essencial, pois cabe ao professor criar condições para o encontro dos alunos com obras que tenham temas enriquecedores e estimulem o desenvolvimento do gosto pelos diferentes gêneros literários, embora a escola não seja o único espaço de contato com a literatura, ela se apresenta como um agente social fundamental na formação de leitores, especialmente para grande parte da população brasileira, em que o primeiro acesso à leitura e à escrita ocorre nesse contexto. Desse modo, é responsabilidade da instituição escolar desenvolver práticas de leitura literária que ampliem o repertório cultural dos alunos e contribuam efetivamente para a constituição do leitor literário.

Para Franco, Rodrigues e Silvano (2024), é a compreensão leitora que colabora para que um indivíduo possa viver em sociedade e possa se posicionar de modo crítico no meio em que ele vive, ou seja, é a leitura literária que possibilita a formação do sujeito com pensamento crítico, dando chance para que o sujeito enxergue o mundo e a sociedade que o cercam. A leitura literária envolve um processo ativo de compreensão entre o que se lê e o que se vive no dia a dia, permitindo que o leitor estabeleça relações com o que está ao seu redor e construa significados a partir

da sua visão de mundo, além disso, ainda desempenha uma função singular, enriquecendo o repertório teórico, científico e cultural do leitor, humanizando e formando-o como sujeito.

O campo da leitura literária exige do leitor um envolvimento ativo e criativo, já que, compreender um texto, especialmente no campo da literatura, significa realizar um exercício mental complexo, onde o sentido se constrói a partir de paráfrases que realiza e imagens mentais conforme lê (Giroto e Souza, 2010), esse processo é dinâmico e ocorre gradativamente, na constante interação entre o que o texto sugere e o que o leitor já sabe ou vivenciou enquanto aprofunda a sua leitura. A partir disso, o leitor acaba por atribuir significados profundos e singulares à narrativa, um movimento ativo, reflexivo e sensível, fundamental na formação do leitor literário, pois é na atribuição consciente de sentidos que ele se torna sujeito da leitura e se apropria da linguagem como forma de compreender a si mesmo e o mundo, relacionando ideias do texto com sua bagagem de conhecimento, as quais mobilizam as mais diversas estratégias de leitura.

Nas últimas décadas, o campo da leitura e da literatura passou por diversas transformações, tanto em sua produção editorial, quanto na forma como os textos literários chegam às crianças. A leitura passa a ser compreendida e vivenciada desde muito cedo, mediada pela escuta, pelas imagens e pelas interações com leitores experientes. Torna-se evidente que o contato com a literatura não deve ser limitado ao domínio técnico da leitura, a algo maçante e repetitivo, mas compreendido como uma experiência social e cultural. Bajard (2012) afirma:

Hoje, tanto no Brasil como em outros países, um conjunto favorável de fatores possibilitou uma "explosão" da literatura infantojuvenil: novas técnicas de editoração da imagem, nova geração de autores e desenhistas dedicados ao jovem público, renovação das temáticas (morte, sexo, mentira, etc.), constituição de uma clientela de famílias letradas. Há três decênios, o livro entrou nos aposentos da criança de família letrada que, dessa maneira, ganhou a oportunidade de interpretar suas imagens e de solicitar ao adulto a comunicação do texto pela voz. Essa mudança social abre as portas da literatura à criança muito antes da conquista do domínio da leitura. Ela modifica profundamente as condições de acesso à escrita, na medida em que inverte o processo da aprendizagem: a alfabetização, em lugar de ser um pré-requisito para o acesso à literatura, torna-se possível graças à cultura literária (Bajard, 2012, p. 17).

Para Cosson (2014), ao integrar o aluno à cultura, a escola precisa se atualizar, abrindo as portas para práticas culturais contemporâneas, mais dinâmicas

e que incluam a leitura literária. Isso implica reconhecer a literatura como linguagem viva, que dialoga com os sujeitos em suas experiências, inquietações e modos de ser no mundo, compreendendo a leitura literária como uma atividade cultural humana, onde a criança possa se envolver, compreender e se apropriar de modos de ler. Assim, ao ser inserida de forma significativa no contexto educativo, a literatura potencializa o desenvolvimento cultural dos sujeitos e os constitui como leitores capazes de dialogar com os sentidos plurais do texto e da vida. Passa-se a entendê-la como um campo de encontro simbólico e de produção de sentidos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis.

Giroto (2023) aborda a leitura literária ao dizer que:

Escrever e ler, portanto, desde um outro diferente de nós (e visto em profundidade, todo outro é diferente e único) é em primeiro lugar nos atrever a pensar como ele, a estar, por um momento, em sua pele. O caminho que propõe a literatura é um caminho de conhecimento desse outro. E nós professores precisamos oferecer a elas, às crianças a poesia da leitura e a leitura em poesias. E a colheita que obteremos na leitura (LITERÁRIA) consistirá em sair da indiferença porque, ao final de um livro, para quem escreve e quem lê, ficam as dúvidas com a complexidade de razões, interesses, virtudes e defeitos de um outro diferente de si, compreendendo que já não seria tão simples desentender-se de sua existência (Giroto, 2023, p. 368).

Para Reginato (2022), é a partir dela que o leitor amplia sua visão de mundo, e capacita-se para ver criticamente os acontecimentos de seu entorno como uma prática constante na sua vida social. Embora em algumas situações a leitura possa nos parecer uma vivência única e individual, essa singularidade está relacionada à bagagem que levamos ao texto do que aquilo que ele oferece em si, é por isso que um mesmo livro pode nos afetar de maneiras diferentes em diferentes momentos da vida (Cosson, 2014). Esse ponto fica ainda mais evidente quando, ao término de uma leitura, não expressamos apenas emoções, mas sentidos construídos na interlocução do texto com o mundo, onde a leitura literária adquire valor e relevância dentro de uma comunidade de leitores.

Silva (2012, *apud* Martins *et al*, 2018, p. 45) enfatiza que

a leitura literária torna os sujeitos ativos e criativos e revela-se como um elemento norteador para a produção de sentidos, ao passo que, na interlocução entre autor, leitor e obra, há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar, uma nova compreensão, proporcionando um novo sentido para o que se lê, e neste aspecto a professora enfatiza que “hoje quer fugir desta

visão”, visto que, por meio dos estudos teóricos compreende que isso não possibilita a necessidade de criar sentidos e significados na criança.

Vê-se então que a leitura literária desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos ativos e criativos, pois ao se envolver com obras literárias, o leitor permite uma experiência de imersão em diferentes mundos, perspectivas e emoções. Por meio da literatura, o indivíduo é desafiado a pensar criticamente, a questionar a realidade e a explorar possibilidades infinitas de interpretação, o que o torna mais reflexivo e criativo, além disso, a leitura literária revela-se como um elemento norteador para a produção de sentidos, pois oferece ao leitor a oportunidade de construir novos olhares a partir dos textos, e uma nova forma de compreensão, provocando a imaginação, a curiosidade e estimulando a interpretação pessoal. Nesse processo, o leitor se torna um criador ativo de significados, o que amplia sua capacidade de compreender o mundo ao seu redor e de expressar-se de forma autêntica e crítica.

Ao discutir o papel da leitura literária no contexto escolar, é necessário superar a visão utilitarista que reduz a literatura a um mero instrumento para o ensino da língua ou à formação do hábito de leitura. A literatura, enquanto linguagem, oferece ao leitor experiências únicas de construção de sentido, permitindo o contato com modos de vida e experiências diversas, com conflitos humanos e com variadas formas de expressão da linguagem. Assim, sua presença na escola traz um papel formativo e humanizador:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2014, p. 30).

A leitura literária, portanto, acaba por promover o desenvolvimento da linguagem em sua complexidade e da consciência crítica do leitor, ao exigir que ele vá além da superfície textual e ative processos cognitivos e afetivos mais elaborados. Assim, ao ler literatura na escola, o leitor participa de um processo de formação cultural que contribui para sua constituição como sujeito histórico e crítico com o mundo ao seu redor, desde que as atividades propostas sejam planejadas e organizadas:

A criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto

e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes (Giroto e Souza, 2010, p. 54).

O ensino da leitura literária em sala de aula deve ter como objetivo principal a ampliação do interesse e do entendimento dos alunos a partir do desenvolvimento de um repertório com estratégias leitoras. Para que isso ocorra, é essencial que o professor proponha situações motivadoras que possibilitem às crianças monitorar e aprofundar seu entendimento, ativando e expandindo seus conhecimentos a partir da leitura literária, a qual deve ser vivida como uma prática significativa, tanto individual, quanto coletivo, dentro do contexto em que estão inseridos, tratando-a como uma prática ancorada na própria potência da literatura, em sua habilidade de nos permitir compreender o mundo e expressar quem somos (Cosson, 2014).

Para Bissoli (2001), a literatura infantil é uma importante ferramenta de produção cultural, que possui uma confluência de linguagens, que vai além do desenvolvimento intelectual, trata-se também do desenvolvimento psíquico, emocional e do imaginário da criança, além de aperfeiçoar a sua compreensão de mundo. É por meio dessa literatura que a criança se desenvolve, e como consequência, ajuda no seu processo de ensino-aprendizagem, ela aprende “a refletir, a questionar, a se comparar, a investigar, a imaginar, a emocionar, a se divertir, a transformar, a viver, e desenvolver uma sensibilidade estética” (Arcanjo et al., 2021, p. 5), o que acaba melhorando a sua expressão linguística e fazendo com que ela adquira mais cultura com diferentes visões de mundo.

Silva e Arena (2012) destacam a necessidade de a literatura infantil fazer parte da vida da criança, principalmente na escola, de maneira “provocada, intencional, em que as situações de contato com a literatura sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão e de se prazer por meio da relação dialógica que se estabelece com ela” (Silva e Arena, 2012, p. 5). Nesse sentido, os autores chamam a atenção para o fato de que o acesso à literatura precisa ser pensado como parte essencial do processo de alfabetização, de uma maneira planejada, favorecendo a criação de experiências significativas que despertem na criança o desejo de ler e de se apropriar da linguagem literária.

A leitura literária pode ajudar a dar um novo significado ao processo de

alfabetização, pois permite que a criança tenha contato com o repertório cultural da humanidade, e esse contato faz com que ela perceba e discuta aspectos que estão presentes na obra de arte, mas que vão além do próprio livro e de seu contexto histórico e social, alcançando também a sua própria realidade concreta e contribuindo para a reflexão crítica da realidade a partir da compreensão e ressignificação das variadas dimensões da obra de arte (Tiroli; Beleze e Martins, 2023). Compreender a literatura, para Bissoli (2004), é, portanto, vivenciar experiências, construir hipóteses de sentido e atribuir significados, por isso a importância de se compreender as vivências individuais de cada aluno e tentar entender como elas interferem no meio em que ele está inserido, como essas experiências se encaixam e atribuem significados para a sua formação.

5. ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA

Essa seção teve como objetivo evidenciar a relevância do processo de alfabetização humanizadora nas relações sociais, culturais e o desenvolvimento psíquico. Configuram-se como um processo vivo, histórico e social, orientado pela função e pelo significado que essas práticas assumem para o sujeito, promovendo experiências significativas com a leitura literária.

O processo de alfabetização não se limita a simples codificação e decodificação do ato da escrita e da leitura do alfabeto, mas deve ser um caminho de humanização, inserindo a criança como parte constitutiva de uma totalização humana, herdeira genuína do acervo teórico-científico-cultural da humanidade, de modo que a leitura e a escrita são concebidas como instrumentos mediadores desse processo de humanização. (Tirolí; Beleze, Santos, 2023, p. 286-287)

A alfabetização humanizadora deve ser o ponto de partida quando se trata do processo de alfabetização, visto que ela é essencial para a apropriação histórico-cultural do sujeito em formação dos Anos Iniciais. Está diretamente ligada à cultura, às experiências e vivências do aluno, ao contexto no qual ele está inserido, ao seu pensamento e à sua linguagem. A alfabetização humanizadora propõe um ambiente de aprendizagem onde a criança é protagonista de sua própria formação, desenvolvendo capacidades cognitivas e socioemocionais que o capacitam a interagir de forma crítica e criativa com o mundo. Mais do que isso, a alfabetização humanizadora busca desenvolver a consciência gráfica do estudante, ou seja, a compreensão do valor simbólico da escrita e do seu papel na construção de significados e na comunicação. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser uma técnica mecânica e se torna uma prática de transformação, promovendo o protagonismo do aluno e o seu engajamento crítico e criativo com o mundo (Arena, 2010).

Para Dagoberto Buim Arena e Adriana Pastorello Buim Arena, principais pesquisadores da alfabetização humanizadora, “os enunciados da linguagem escrita — objeto de ensino e de aprendizagem — são meios fundamentais no processo de humanização, objetivo final da alfabetização” (Arena, D., e Arena, A., 2025, p. 9). Para os autores, a linguagem escrita deve ser compreendida como um instrumento cultural mediador de trocas sociais, as quais devem ocorrer de maneira híbrida, e são

compostas por signos verbais e não verbais, que têm como fim a humanização e a formação da consciência, onde a criança vai se apropriar de signos que incorporam a cultura histórica e social de onde estão inseridas.

Para introduzir a alfabetização humanizadora, os autores Arena, D., e Arena, A., (2025), elencam alguns princípios⁴ e argumentos que apoiam esse processo alfabetizador, considerado por eles como não-excludente e culturalmente diversa:

[...]

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.

[...]

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

⁴ Ao todo são abordados 16 princípios, porém escolhemos elencar aqueles que mais condizem com a nossa pesquisa.

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.

Com essas premissas, idealizamos uma prática pedagógica de alfabetização com um conjunto de caracteres gráficos. Não é uma simples prática pedagógica, mas uma visão estrutural que nos indica o caminho que aqui será apontado.

A partir desses princípios, percebe-se que a alfabetização humanizadora parte do pressuposto de que a linguagem escrita, de acordo com Vigotski, é uma linguagem com uma natureza cultural e complexa, fundamental para a apropriação da cultura humana pelos que estão no processo de alfabetização. Por isso que, diferente da consciência fonocêntrica, que é reduzida entre sons e grafemas, a perspectiva humanizadora se baseia na consciência gráfica, com sentidos ideológicos, que tem

como objeto central a linguagem escrita (os caracteres, os gêneros discursivos, os sentidos compartilhados e os atos humanos de ler e escrever), compreendendo-a como prática cultural plural e não-excludente. Tal abordagem não exclui nenhuma criança, seja qual for as suas condições físicas, mentais, cognitivas ou culturais, reconhecendo a diversidade cultural e a singularidade de cada sujeito e promovendo o seu desenvolvimento intelectual.

Mello (2023) no Boletim do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHUM) traz conceitos de Vigotski sobre esse modo de alfabetizar, afirmando que o autor vê uma

necessidade de abandonarmos as cartilhas – o que vale para apostilas e textos que chegam prontos às mãos das crianças. Afirma que o ensino da escrita deve se basear no desenvolvimento natural das necessidades das crianças; que deve partir de sua própria iniciativa, pois trata-se da expressão de ideias, de experiências vividas. Deste ponto de vista, esse ensino não pode chegar de fora, como uma imposição do professor, como se fosse um exercício técnico que pudesse ser dominado pela mão em conjunto com os olhos e a boca. Com esta perspectiva, apresenta-se a técnica antes de criar na criança a necessidade de ler e de escrever como instrumentos culturais autênticos que têm uma função social e humanizadora (Mello, 2023, p. 09).

Essa compreensão reforça a importância de compreender a alfabetização como prática humana e cultural, em que a leitura emerge da vivência concreta e significativa do sujeito, e não como uma simples tarefa escolar desprovida de sentido. Ao entender que a necessidade de ler nasce da interação com o mundo, a partir de experiências vividas, e das demandas comunicativas reais, o foco do ensino passa a ser as experiências que envolvem o texto em sua função social. A leitura literária, nesse contexto, desempenha papel fundamental, pois possibilita que a criança entre em contato com formas elaboradas de linguagem, expandindo seu repertório cultural e sua capacidade de significar o vivido, trazendo para si a necessidade de ler (Mello, 2023).

Assim, alfabetizar de modo humanizador significa criar condições para que o leitor veja o ato de ler como um instrumento de expressão e de participação social, um instrumento com uma função social e humanizadora. Como diz Miller e Mello (2008):

É grande a importância da expressão no processo de humanização, ou seja, no processo por meio do qual as novas gerações aprendem a ser como os seres humanos adultos. A dinâmica desse processo de humanização acontece num processo articulado de

apropriação e objetivação. Ou seja, não há apropriação sem objetivação. Em outras palavras, não há aprendizagem sem a expressão da criança sobre aquilo que aprende. A expressão precisa, pois, ser cultivada ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, pois, ao estimular a expressão das crianças estaremos, ao mesmo tempo, provocando a expressão daquilo que foi aprendido, assimilado, apropriado e criando melhores condições para seu processo de humanização. (Miller e Mello, 2008, p. 51).

Ressignificar as práticas de alfabetização, como ocorre na alfabetização humanizadora, evidencia a necessidade de compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita deve estar intrinsecamente ligada ao cotidiano da criança e às suas experiências concretas de vida, trata-se de integrar o aluno em práticas cotidianas em que os textos tenham sentido e sirvam para que elas se expressem, se informem, contem, descrevam, argumentem e entrem na função formativa de fato da linguagem (Silva, 2022). Essa perspectiva rompe com práticas mecânicas e descontextualizadas, promovendo um ensino que reconhece a linguagem escrita como instrumento cultural capaz de transformar o pensamento e ampliar a visão de mundo da criança.

Para que essa resignificação aconteça, é necessário a intervenção do professor no contexto da sala de aula, já que tal intervenção não se limita a orientar a leitura e a escrita de maneira técnica, mas envolve criar um ambiente com diálogo e escuta, onde a criança possa narrar suas vivências, compartilhar experiências e produzir sentidos a partir de sua própria realidade. Ao dar espaço para que os alunos se expressem, o professor favorece a construção de vínculos entre o conhecimento dentro da sala de aula e o conhecimento trazido de casa e da comunidade, potencializando o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, criativas e críticas. Dessa maneira, a alfabetização deixa de ser um conjunto de habilidades a serem dominadas e passa a ser um processo cultural e, principalmente humanizador, no qual cada criança é reconhecida como sujeito ativo na produção de significados e no próprio ato de aprender (Bajard, 2021).

Nesse sentido, ao considerar a alfabetização como prática cultural e humanizadora, é fundamental que nos Anos Iniciais as atividades propostas sejam planejadas de modo a estimular o processo de humanização do aluno, favorecendo seu desenvolvimento integral e crítico:

Estudos realizados na perspectiva histórico-cultural nos fazem compreender que a organização dos tempos e dos espaços na Educação Infantil deve estar voltada para atividades que

enriqueçam e potencializem o processo de humanização das crianças. Em atividades como a brincadeira de faz de conta, por exemplo, os pequenos percebem, interpretam e compreendem os papéis sociais e, ao mesmo tempo, desenvolvem os sentimentos, a atenção, o pensamento, a linguagem, dentre outras funções importantes para seu desenvolvimento. Nas brincadeiras, eles ampliam seus conhecimentos, aprendem valores e exercitam o controle de sua vontade e conduta (Cunha, 2023, p. 1).

Para o professor que trabalha com essa proposta, é necessário que ele pense no contexto no qual está, em como a sua proposta vai afetar seus alunos, por isso, deve haver uma intencionalidade por trás. A alfabetização pensada é transformadora, pois interfere diretamente na forma como a criança percebe, interpreta e interage com o mundo ao seu redor, amplia horizontes, desperta a curiosidade e favorece a construção de sentidos sobre a realidade. Silva (2023, p. 2) afirma que “aprender a olhar o mundo não possui data ou período específico para ter início”, o que ajuda a reconhecer que esse aprendizado é contínuo e começa desde as primeiras interações do bebê com o ambiente. Desde suas experiências iniciais, mediadas pelo contato com o outro, a criança já está em processo de descoberta e construção de significados sobre o mundo, desenvolvendo, aos poucos, suas funções psicológicas superiores.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, essa relação inicial com o meio não é passiva, mas sim ativa e dialógica, já que ao interagir com objetos, pessoas e situações, a criança vai internalizando instrumentos culturais que transformam seu modo de pensar e agir. A alfabetização, nesse contexto, atua como um dos mais potentes mediadores desse desenvolvimento, pois oferece à criança a possibilidade de reorganizar as experiências vividas e contribuir com novas formas de participação ativa no mundo. Ao promover esse olhar ampliado, a escola e o professor cumprem seus papéis de contribuir para que a criança aprenda sobre si mesmo, os outros e as relações sociais e culturais, tornando-se capaz de intervir de maneira crítica e criativa na realidade que o cerca. Arena, D., e Arena, A., (2025) abordam a cultura no processo humanizador da alfabetização:

Ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, ao se apropriarem desses enunciados, humanizam-se. O porto de chegada não é, por essa razão, a própria apropriação, a própria alfabetização, mas a humanização por meio dela cotidianamente construída. A alfabetização não é também ponte entre a criança e a humanização, porque encarna em si mesma o próprio desenvolvimento humanizador (Arena, D., e Arena, A., 2025, p.15).

O processo humanizador de aprendizagem deve partir da realidade e dos interesses das crianças, uma vez que cada uma traz consigo uma bagagem única de experiências, vivências, desejos e principalmente curiosidades. Por isso, é fundamental que os educadores estejam atentos a essas particularidades, escutando-as atentamente e conhecendo seus interesses, havendo um diálogo constante entre professor e aluno, pois é por meio dessa troca que se entende o meio em que a criança vive e o seu cotidiano. É nesse contexto que se deve propor atividades significativas, que não apenas despertem a curiosidade e o interesse pelo aprendizado, mas também mobilizem as crianças para a apropriação da leitura e da escrita, com estratégias e recursos que estimulem a criança a se envolver com a linguagem de maneira mais profunda e significativa, promovendo um processo de alfabetização mais humanizado.

Para *Hernandes (2022)*, a concepção de linguagem se sustenta no argumento de que o ensino da linguagem escrita deve se originar nos enunciados que circulam a vida, sejam eles falados ou escritos, ela deve ser entendida como um objeto social, capaz de transformar o mundo, garantir trocas de experiências, recuperar memórias e criar realidades. *Correia (2022)* também relaciona a linguagem, os atos de ler e de escrever e a cultura humana:

Ao me aprofundar nos estudos e na reflexão sobre a linguagem escrita e sobre os atos de ler e de escrever como instrumentos da cultura humana, compreendi que eu deveria levar os textos da vida para dentro da escola, e fazer também o caminho inverso: levar as crianças até esses textos, onde estivessem, isto é, nas ruas, nas barracas, nas placas dos carros. Esses textos, por sua natureza profundamente social, não podiam ser deslocados do campo da atividade humana a que pertenciam. (*Correia, 2022, p. 4*)

A linguagem que a criança adquire durante seu processo de alfabetização deve ter parte do seu desenvolvimento cultural, afinal, saber ler e escrever é saber dominar as formas da linguagem que torna o sujeito capaz de ler e compreender o mundo ao seu redor, é se humanizar (*Miller, 2020*). A alfabetização humanizadora, ao considerar a criança em seu contexto de vida, propõe então que as práticas pedagógicas sejam construídas de maneira similar às práticas que a criança experimenta no seu cotidiano, buscando estabelecer sentidos a partir da interação entre as suas expectativas e as mensagens que o texto lido transmite, além de reconhecer que o ato de ler não é algo mecânico e involuntário, mas profundamente intencional e significativo, sempre com um propósito, onde ler não é um ato comum,

pois ao decidirmos ler, estamos sempre guiados por uma intenção, um motivo ou uma necessidade que nos impulsiona.

Miller (2021) defende a alfabetização humanizadora como parte de um processo humanizador de educação para todos:

Para nós, falar em alfabetização humanizadora, assim mesmo, adjetivada, pondo em relevo uma característica sua, muito cara a nós – a de ser humanizadora, é defendê-la como parte de um processo humanizador de educação para todos, um processo que promove a transformação qualitativa da conduta dos alunos, tanto na escola como na vida, que põe para o processo de ensino-aprendizagem a tarefa de, em meio a relações dialógicas entre professor e alunos, fornecer a eles as ferramentas imprescindíveis para que possam apropriar-se de conhecimentos, adquirir habilidades e, mais importante que tudo isso, desenvolver capacidades, como as de fazer análise dos dados da realidade, elaborar abstrações e generalizações, sempre visando a obter uma compreensão, em graus crescentes de complexidade, de seu objeto de estudo e dos fenômenos que os circundam em sua vida, para nela atuar de forma criativa e transformadora (Miller, 2021, p. 1).

Essa alfabetização deve ser entendida como aquela que desenvolve na criança a capacidade de ler e escrever de forma significativa e transformadora, para quando se deparar com um texto escrito, ela seja capaz de atribuir sentido e compreender o conteúdo da leitura. Essa abordagem da alfabetização promove a emancipação da criança, tornando-a protagonista de sua própria atividade e desenvolvimento, já que esse processo educativo busca formar todos os alunos de maneira humana, promovendo mudanças significativas na formação do leitor, tanto na escola quanto fora dela. Nesse processo, o ensino proposto deve oferecer ferramentas necessárias para que aprendam, adquiram habilidades e desenvolvam suas capacidades.

Ao se tratar de alfabetização, Arena (2021) menciona que “a alfabetização cuida da humanização da criança em formação”, ou seja, nesse processo a criança se apropria dos objetos culturalmente criados pelos homens e desenvolve-se como sujeito crítico e participante da vida social, para isso é essencial que haja uma relação com os professores, colegas, familiares e com todos os demais em seu entorno, novamente percebe-se como o meio interfere na formação e no desenvolvimento da criança, em que aprender é a essência do processo de humanização, fundamental para se constituir como pessoa.

Bakhtin (2003) aborda as riquezas da cultura humana:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (Bakhtin, 2003, p. 379).

Nesse sentido, o processo de humanização implica na apropriação dos objetos da cultura humana e das relações sociais constituídas durante esse processo, por meio de palavras ou por signos não verbais representados no meio em que está inserido. O meio caracteriza o desenvolvimento do homem enquanto sujeito social, pois nele estão as condições materiais e objetivas do desenvolvimento das características tipicamente humanas e da formação da consciência e personalidade. O meio também comporta as formas das condutas humanas como modelos ideais a serem aprendidos e como modelos finais que representam aquilo que se pretende alcançar ao final do processo de desenvolvimento (Miller, 2020).

A interferência do meio se faz muito presente durante o processo de alfabetização humanizadora, já que é por meio dele que a criança amplia o seu repertório cultural, tem acesso a diferentes vivências, saberes e contextos culturais. O ambiente ao seu redor, seja na família, na escola ou na comunidade, oferece uma diversidade de estímulos que ampliam seu repertório, tornando-a capaz de compreender o mundo e se expressar de maneira mais rica e significativa. Essa interação com o meio não só facilita o aprendizado da leitura e da escrita, mas também contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica e humanizada do mundo ao seu redor, promovendo a construção de um indivíduo mais consciente e integrado à sociedade.

Kohle (2021) menciona que “as relações da criança com a cultura dá-lhe condições para seu desenvolvimento, porque o homem é um ser de natureza social e tudo que há de humano nele provém da sua vida em sociedade” (Kohle, 2021, p. 1), essa relação da criança com a sociedade é fundamental para o seu desenvolvimento, visto que as experiências vividas em comunidade incluem o aprendizado, a linguagem, os valores e os comportamentos, os quais serão carregados ao longo de toda a vida da criança, e principalmente da sua trajetória escolar, a qual tem grande importância para a sua formação como sujeito crítico, histórico e social. Essa apropriação da cultura pode ser articulada com o ato de expressão:

Sabemos que a apropriação da cultura, que desafia as crianças à medida que crescem, acontece articulada com sua expressão.

Essa dinâmica de aprender/expressar é a essência do processo de humanização, do processo de nos constituirmos como pessoa. Assim, proporcionar às novas gerações o conhecimento de tudo o que se criou historicamente - a cultura – e a expressão do que vão conhecendo é tarefa dos professores comprometidos com o máximo desenvolvimento das crianças. As múltiplas linguagens, como o desenho, a pintura, o movimento, a fala, o brincar, são assimiladas sem esforço pelas crianças – mas não a linguagem escrita que, como afirma Vygotsky, é a forma cultural mais complexa criada pelos seres humanos. (Mello, 2021, p. 1)

Assim como Mello (2021) menciona, o ato de aprender e de se expressar são a essência da humanização, pois é a partir deles que a criança se constitui como pessoa crítica, reflexiva e formadora de opinião, a qual é capaz de viver em sociedade e conviver com o outro, mesmo que aquele outro seja diferente e pense de modo diferente do seu. A aprendizagem para a criança que está em processo de alfabetização está atrelada ao ato de se expressar, pois é por meio da expressão que o conhecimento adquirido se torna visível e acessível, seja para outros ou para si mesmo. Por isso, a importância de uma alfabetização humanizadora, onde o principal é alfabetizar de modo que haja trocas culturais, que a negociação de sentidos seja intensa, e que o desejo de ler e escrever nasça de uma necessidade criada na criança, para que ela consiga buscar suas ideias nos textos, aprenda a questioná-los, dialogue com o autor e estabeleça relações, para poder vivenciar uma experiência humanizadora (Cordeiro e Silva, 2024).

5.1 A Alfabetização Humanizadora e a Consciência Gráfica

A consciência gráfica, conforme discutido anteriormente e destacada no âmbito da alfabetização humanizadora, constitui-se como um elemento essencial para assegurar o processo de alfabetização da criança. Nesse sentido, Arena (2021) enfatiza que a consciência gráfica desempenha papel central, uma vez que a alfabetização é compreendida como um processo que promove a humanização da criança em formação, por meio do próprio estudo e da apropriação da constituição gráfico-ideológica dos enunciados e do desenvolvimento de uma consciência gráfica, ou seja, percebe-se as funções dos caracteres e suas diversidades. Os caracteres apresentados pelo autor como fundamentais não devem ser pensados e utilizados sozinhos, é preciso abordar mais coisa como “os caracteres que compõem a linguagem escrita, a sintaxe que emerge dos enunciados, [...] e, principalmente, ensinar como as inscrições servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa

e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca.” (Arena, 2023, p. 3).

Arena D. e Arena A. exemplificam melhor o que eles chamam de caracteres ao dizerem que:

[...] não chamaremos de letras as pequenas figuras que não conservam, mesmo tendo o mesmo nome, as suas características figurais, volúveis como são as suas fontes de origem, históricas — carolíngias, góticas, romanas, etc.? Letras são mesmo letras, com seus próprios nomes, mesmo que tenham fisionomias distintas: A, a, a, a, a, A, a, A. Mas as letras nunca estão sós quando são inscritas pelas pessoas sobre suportes. 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. As letras, sozinhas, não são suficientes para que um texto seja escrito ou lido. Elas formam, por esse argumento, um conjunto de caracteres que fazem parte de outros conjuntos de caracteres, compondo com eles um conjunto maior, mutável e sempre realimentado por novos caracteres (Arena, D., e Arena, A., 2025, p.23).

Ao assumir a importância dos sinais gráficos e os caracteres para a linguagem escrita e a leitura, deve-se deixar de lado atividades em que o ato de ler e escrever tenham como base a sonorização, e incluir atividades pautadas em suportes de escrita (revistas, jornais, livros, mensagens eletrônicas), apresentadas às crianças nos mais diferentes gêneros textuais (Hernandes, 2021). A inclusão dos diversos gêneros textuais traz uma vasta possibilidade do que se trabalhar em sala com as crianças, além dos benefícios que isso pode trazer, como a ampliação do seu repertório de leitura e escrita, aprendendo a utilizar a linguagem de acordo com o contexto e com os objetivos comunicativos.

A leitura, enquanto prática social e cognitiva, não pode ser compreendida pela sua dimensão técnica. Como afirma Foucambert (1994), a leitura, embora possa parecer fácil em alguns momentos, demanda condições específicas para que seu processo de aprendizagem ocorra de maneira assertiva, quando tais condições estão reunidas, o ato de aprender a ler se torna mais acessível, contudo, sua natureza vai muito além do que se é suposto, especialmente aquelas fundamentadas em uma perspectiva fonocêntrica, que a reduzem ao funcionamento da linguagem oral mediado pelo sistema grafofonológico. Essa compreensão evidencia que embora a aprendizagem da leitura possa ser facilitada por um contexto pedagógico, sua natureza envolve processos interpretativos, culturais e históricos, exigindo do leitor habilidades de compreensão e atribuição de sentido que se desenvolvem em interação com o meio em que vive.

Nesse cenário, o trabalho pedagógico com os diferentes caracteres utilizados pelos professores em sala de aula assume relevância, pois constitui um recurso fundamental para favorecer a apropriação da leitura e da escrita, e ainda potencializar o processo de humanização da criança em formação:

Seria interessante se os estudiosos da linguagem escrita, professores alfabetizadores incluídos, desconfiassem, por um só momento, que as crianças não necessitam somente de letras para escrever. Seria interessante observar se elas fazem perguntas ou pedidos de informações a respeito de caracteres que não sejam apenas as letras. Seria interessante, mais uma vez, levantar a hipótese de que elas podem não perguntar a si mesmas a que letra corresponde um som, mas qual caractere deve ser posicionado na figura em construção para indicar os sentidos por elas pensados. Os professores poderiam supor que as crianças não escutam sons escondidos nas figurinhas, nos caracteres chamados letras, mas veem essas figurinhas como peças figurativas de um quebra-cabeças, da mesma forma como compreendem o funcionamento dos outros caracteres, os que não representam sons, mas sentidos, como aqueles apresentados nos dois parágrafos iniciais desta exposição (Arena, D., e Arena, A., 2025, p. 24-25).

O ato de alfabetizar “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), ou seja, estar em contato com diversos gêneros e enunciados desenvolve capacidades de leitura e escrita, pois expõe a criança a diferentes formas de organização e uso da linguagem. Ao interagir com essas diferentes formas de texto, a criança aprende a identificar essas variações, o que amplia sua compreensão sobre como a linguagem pode ser usada de maneiras distintas para atender a diferentes necessidades de comunicação.

No processo de alfabetização, é fundamental considerar que a linguagem escrita não se apresenta de forma única ou restrita ao livro didático, mas circula em diversos suportes que compõem o cotidiano da criança. Dessa forma, compreender a multiplicidade de caracteres e formatos que estruturam a leitura e a escrita é essencial, uma vez que o contato com tais registros possibilita ampliar a visão de mundo e favorecer a apropriação cultural. Nesse sentido, como afirmam os autores:

As crianças têm de aprender a ler os caracteres impressos nas telas e nos demais suportes que circulam pelo mundo, uns em desuso mais avançado, outros mais lentos. A linguagem escrita que elas deverão aprender é esta que desfila diante dos olhos, organizadas em figuras chamadas caracteres, entre as quais está

o espaço inserido entre as figuras (Arena, D., e Arena, A., 2025, p.25).

Com isso, a alfabetização humanizadora, ao valorizar a consciência gráfica e a sua diversidade de caracteres, amplia o processo de aprendizagem. Essa perspectiva reforça a importância da leitura e da escrita como práticas sociais, históricas e culturais, permitindo à criança apropriar-se criticamente dos diferentes suportes e gêneros textuais que circulam em seu cotidiano. Assim, a alfabetização se consolida como um processo de humanização, pois possibilita à criança não apenas o domínio técnico da linguagem, mas também a inserção ativa, criativa e reflexiva na cultura e na vida social.

5.2 Análise da Seção “Eu Faço Assim” dos Boletins do NAHum

O Boletim do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), fundado no ano de 2020 pelos professores e pesquisadores Dr. Dagoberto Buim Arena, Dra. Stela Miller e Dra. Elianeth Dias K. Hernandez, teve como objetivo “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” (Miller, 2020, p. 1). Nos boletins do NAHum, o assunto principal é a alfabetização humanizadora, deixando de lado o uso de manuais e cartilhas, práticas voltadas à consciência fonológica, ao método fônico ou silábico, métodos esses que eram utilizados muitos anos atrás.

A fim de compreender melhor essas práticas e vê-las no dia a dia dos professores alfabetizadores, esse tópico teve como objetivo analisar a seção “Eu faço assim” do boletim, a qual é destinada as práticas pedagógicas de professores de diferentes instâncias educacionais, a fim de criar um movimento em defesa de uma alfabetização humanizadora. Para tanto, foram lidos e analisados os textos presentes em cada boletim⁵, segue uma tabela com os títulos e autores de cada seção:

Quadro 3 – Boletins NAHum

Número do boletim	Título da seção “Eu faço assim”	Professor(a) alfabetizador(a)
-------------------	---------------------------------	-------------------------------

⁵ São 30 até o presente momento, outubro de 2025

1 Nov./dez. 2020	Funções do espaço branco entre as palavras na construção dos enunciados escritos no processo de alfabetização.	Márcia Martins de Oliveira Abreu
2 Jan./fev. 2021	Escrevendo textos na alfabetização.	Raquel Pereira Soares
3 Mar./abr. 2021	O uso do whatsapp na alfabetização.	Sônia de Oliveira Santos
4 Mai./jun. 2021	A descoberta do texto escrito.	Joice Ribeiro Machado da Silva
5 Jul./ago. 2021	Relatos de experiências: a formação da criança autora de enunciados escritos.	Vanilda G. de Lima
6 Set./out 2021	Sonecas, murmúrios e lamentações.	Ellen Felício dos Santos
7 Nov./dez. 2021	Atos de leitura na alfabetização: ler para brincar.	Márcia Martins de Oliveira Abreu
8 Jan./fev. 2022	Um texto escrito em reunião de cooperativa Freinet.	Raquel Pereira Soares
9 Mar./abr. 2022	Como as crianças podem perceber distinções entre texto sonoro e texto escrito.	Adriana Pastorello Buim Arena
10 Mai./jun. 2022	A leitura e a escrita de textos no livro da vida.	Greice Ferreira da Silva
11 Jul./ago 2022	A escrita de histórias na alfabetização.	Sônia de Oliveira Santos
12 Set./out. 2022	A troca de cultura pela mediação dos textos da vida.	Kátia Regina Reis Correia
13	Alexandrita: sentidos e significados.	Neire Márcia da Cunha

Nov./dez. 2022		
14 Jan./fev. 2023	Escrita: instrumento para a construção e execução de projetos.	Ana Laura Ribeiro da Silva
15 Mar./abr. 2023	Aprender a ler além dos muros da escola.	Edgard Rodrigues Silva Abtibol
16 Mai./jun. 2023	O enunciado irrepitível na linguagem falada.	Bianca de Sousa Cardoso; Livia Vasconcelos Melo; Patrícia Fernanda Rodrigues Manuel
17 Jul./ago. 2023	Apropriação da cultura escrita em espaços e tempos de brincar.	Alexsandra de Freitas Silva
18 Set./out. 2023	Biblioteca escolar: vivências de bebês e crianças da educação infantil.	Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria
19 Out./nov. 2023	Criação de histórias em quadrinhos na alfabetização.	Sônia de Oliveira Santos
Edição especial Dez. 2023	A organização do espaço da sala de aula em ateliês de trabalho; A necessidade da criança, o plano individual de trabalho e as escolhas dos ateliês; É preciso formar agora o cidadão de amanhã! Aula passeio: descobertas e alegrias. Correspondência: os “Brasis” das crianças em cartões postais. Correspondência interescolar na educação infantil: troca de cartas, troca de conhecimento.	Ana Flávia Velente Buscariolo. Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi. Cinthia Vieira Brum Lima. Suellen Aparecida de Carvalho Rela. Eliete Rachel Bulhões Dias Bertoni. Isabela Ramalho Orlando
20 Jan./fev. 2024	O uso dos caracteres no processo de aprendizagem da linguagem escrita.	Geane Maria Sousa de Omena Tenório
21	A “descoberta de texto” de Élie Bajard.	Liene Keite de Lira da Mata

Mar./abr. 2024		
22 Mai./jun. 2024	Vivências na infância: aprendendo com os dinossauros.	Marilei Aparecida Machado Klein
23 Jul./ago. 2024	Como alfabetizar crianças e adolescentes do 4º ao 7º ano do ensino fundamental?	Érika Christina Kohle
24 Set./out. 2024	Memórias Literárias.	Eliane Aparecida da Silva de Achiles
25 Nov./dez. 2024	Cada um mora na sua casa!	Genice Valcarenki Soares dos Santos
26 Jan./fev. 25	Experiência do reino fungi com as crianças pequenas. Cogumelos venenosos ou saudáveis?	Silvia de Simas
27 Mar./abr. 2025	A entrada em um texto pela criança da educação infantil.	Flávia Pimenta de Souza Carcanholo
28 Mai./jun. 2025	Aulas-passeio: vivências e experiências	Cleciane da Silva
29 Jul./ago. 2025	Pequenas no tamanho, grandes na importância.	Maiara Barbosa
30 Set./out. 2025	Comentários de crianças a partir de proferição de enunciado narrativo.	Gisele de Assis Carvalho Cabral; Érika Christina Kohle

Fonte: De autoria própria

A prática pedagógica descrita no boletim nº 1 se organiza em torno da exploração das funções do espaço em branco na escrita e aborda uma concepção de alfabetização que rompe com o enfoque tradicional. A sequência proposta pela professora se deu a partir da observação do texto, marcação dos espaços em branco, uso do computador como recurso pedagógico, identificação das teclas no teclado (principalmente a do espaço), exploração de diferentes fontes e uma atividade de

interação coletiva. Essa prática proposta por ela evidencia o caráter humanizador ao trabalhar com o poema como gênero, permitindo que a criança entre em contato com a linguagem como criação humana, a fim de formar leitores e escritores que não apenas dominem códigos, mas que se insiram criticamente na cultura escrita.

A prática relatada no boletim nº 2 descreve uma proposta pedagógica de alfabetização baseada na produção de textos jornalísticos em formato digital (blog), com foco na escrita do lide. A experiência parte da concepção de que a alfabetização deve estar vinculada ao cotidiano e às práticas sociais de leitura e escrita. Na prática da professora as crianças exploraram jornais impressos, e em duplas produziram seus primeiros lides, ela observou que os textos se assemelhavam às cartilhas escolares, e a partir disso viu que a prática necessitava de uma escuta e intervenção docente para organizar novas situações de aprendizagem. A prática descrita valoriza a alfabetização como processo cultural, social e humanizador, utilizando o jornal e o blog como instrumentos de inserção da criança no universo da escrita, além de exemplificar como o ensino pode superar a fragmentação das cartilhas.

A prática relatada no boletim nº 3 apresenta uma experiência de alfabetização mediada pelo uso do WhatsApp em smartphones, envolvendo uma criança do 1º ano em processo inicial de apropriação da linguagem escrita. Para isso, a criança dialoga com uma interlocutora real no aplicativo, com a mediação da professora apontando as letras no teclado e auxiliando-a com o banco de sugestões, já que o teclado virtual oferece recursos visuais, esse processo resulta em uma consciência gráfica antes mesmo do domínio fonológico completo. Esse boletim valoriza a alfabetização como um processo social e cultural, onde o WhatsApp é utilizado como espaço pedagógico, e acaba por favorecer a construção de sentidos, a consciência gráfica e a participação no universo digital contemporâneo.

A prática descrita no boletim nº 4 apresenta a aplicação da metodologia da “Descoberta de Texto” (Bajard, 2012) em um contexto desafiador: o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, com uma turma de 2º ano ainda em processo de alfabetização. A metodologia apoia-se na ideia de que a alfabetização deve priorizar a consciência gráfica e a apropriação da escrita, sem reduzir o processo ao método fônico. A proposta prática se organiza nos sete passos da Descoberta de Texto proposto por Élie Bajard (2012), a professora assumiu a função de marcar o texto na tela conforme as indicações das crianças, adaptando a metodologia, colocando o texto como unidade fundamental do processo de alfabetização, por fim, a prática

apresentada no boletim mostra a metodologia da Descoberta de Texto como uma alternativa para uma alfabetização que privilegie o sentido, a consciência gráfica e a autoria da criança.

A prática apresentada no boletim nº 5 descreve uma proposta de alfabetização inspirada na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky) e nos princípios da pedagogia Freinet, com uma roda de conversa e relato de experiências. O ponto inicial dessa prática foi a concepção de escrita como um instrumento cultural complexo, a qual constitui-se na interação social e possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O trabalho da professora também se ancora na pedagogia Freinet, ao valorizar o relato de experiências e o texto-livre, uma criança registra seu relato, com apoio da professora e essa mediação acaba transformando a fala em escrita, após isso o relato é ilustrado e fixado em um mural na sala, permitindo leitura coletiva e valorização da autoria. Esse boletim, portanto, valoriza a alfabetização como processo humanizador e cultural, onde a criança se constitui como autora de enunciados escritos a partir de suas próprias experiências.

A prática apresentada no boletim nº 6 relata uma experiência de mediação de leitura com uma turma de 1º ano, onde a professora aborda uma escuta atenta às reações das crianças diante dos textos literários e opta pela reorganização da biblioteca da sala, como uma forma de ampliar o contato das crianças com diferentes gêneros e suportes textuais, pois as mesmas já possuem critérios de avaliação para distinguir obras que lhes despertam interesse e as que não estabelecem sentido, a experiência se ancora em Arena (2009, 2010). A nova organização provocou maior engajamento: as crianças passaram a levar livros para casa espontaneamente, trocar entre si e narrar histórias para os colegas, seja a partir da leitura mediada pelos pais, seja por meio da leitura de imagens. Com isso, a prática relatada no boletim demonstra como a alfabetização e a formação leitora ganham força quando o professor reconhece a criança como sujeito de escolhas e atribuições de sentido.

A prática do boletim nº 7 apresenta a experiência “Ler para brincar”, uma proposta pedagógica com leitura, jogo e produção textual, desenvolvida com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. A atividade parte da concepção de que ler é tomar conhecimento de um texto gráfico (Bajard, 2007), nessa perspectiva, o ato de ler não se reduz ao ensino técnico do sistema de escrita, mas deve ocorrer em situações concretas e significativas. As crianças participaram de uma caça ao tesouro, onde as pistas escritas estavam escondidas em diferentes lugares da escola, a leitura

era realizada primeiro individualmente e depois compartilhada com os colegas, e o tesouro final eram livretos produzidos pelas próprias crianças em projetos anteriores. A prática “Ler para brincar” mostra como a leitura pode ser incorporada em situações lúdicas e significativas, nas quais a criança aprende a ler lendo de fato, e brincando.

A prática descrita no boletim nº 8 apresenta a utilização do jornal mural (composto por quatro bolsos, com bilhetes escritos: “Eu critico”, “Eu proponho”, “Eu felicito”, “Eu pergunto”) e de uma reunião cooperativa (leitura dos bilhetes, comentários e discussão coletiva), inspiradas na pedagogia Freinet, como recurso de alfabetização e formação democrática em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Para isso, a professora apoia-se na perspectiva histórico-cultural da escrita e nas técnicas freinetianas, ao escrever os bilhetes de forma espontânea, as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e se reconhecem como autoras, além de transformar a sala em espaço de diálogo, participação e autoria.

Na prática do boletim nº 9 foi apresentada a retextualização como recurso pedagógico, para discutir com as crianças as diferenças entre oralidade e escrita, tendo como base a perspectiva histórico-cultural da linguagem, onde a oralidade e a escrita são linguagens distintas, que organizam os enunciados de modo diferente. A passagem de uma para outra não é um processo mecânico, mas envolve operações complexas que modificam tanto o código quanto o sentido. A prática foi feita entre uma graduanda de Pedagogia e sua sobrinha de 9 anos, o diálogo foi transcrito, preservando repetições, hesitações, autocorreções e marcas de oralidade, ao ler o que foi transcrito, a criança percebeu a diferença entre o texto oral e os textos escritos a que ela estava habituada. Então, em conjunto, graduanda e criança, fizeram o processo de retextualização, transformando o diálogo oral em um texto narrativo escrito, essa prática coloca a criança em situação de reflexão crítica sobre a linguagem, sendo um recurso potente para a alfabetização humanizadora.

A prática apresentada no boletim nº 10 descreve o uso da técnica freinetiana chamada de “Livro da Vida”, foi desenvolvida com crianças da Educação Infantil (5 e 6 anos), como recurso de alfabetização humanizadora e de inserção na cultura escrita. A proposta se pauta na perspectiva de Freinet, e a criança se apropria da escrita pelo uso social dos textos, como é o caso dessa técnica, que funciona como um compilado de relatos escritos e desenhados sobre acontecimentos marcantes da turma, esses textos podem ser coletivos ou individuais, além disso, as crianças também produziram cartas, ilustrações e outros registros vinculados ao projeto, utilizando diversos gêneros

de escrita, o que ajuda a criança a ler e escrever em situações reais de uso da linguagem, com vivência e reflexão sobre a língua.

A prática descrita no boletim nº 11 aponta o processo de produção de histórias na alfabetização, vivenciado por uma criança do 1º ano, articulando leitura de contos clássicos (Irmãos Grimm), elaboração oral do texto lido, escrita digital do que foi falado e finalização em formato de livro ilustrado. A proposta da professora pautasse na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, com histórias e culturas disponíveis no seu meio reescritas por elas. A história finalizada circulou como livro, integrando escrita, ilustração e estética editorial, já que desde o início, a criança ocupou a posição de autora, e não apenas como reprodutora, tomando decisões sobre as narrativas e rompendo com práticas escolares de exercícios mecânicos.

A prática relatada do boletim nº 12 começa quando a professora passa de uma prática tradicional para uma que reconhece a escrita como instrumento cultural e social, a qual carrega sentidos enraizados na vida das crianças e não podem ser excluídos da escola. A troca de textos por correspondência foi a prática descrita neste boletim, aconteceu em 1998, a turma da professora passou a trocar cartas com crianças e professores de outro Estado, ampliando o horizonte cultural e comparando realidades, essas cartas eram lidas em sala, discutidas e respondidas, fortalecendo a função social da escrita e ampliando o universo cultural das crianças.

A prática apresentada no boletim nº 13 descreve uma experiência pedagógica voltada à formação da autoria em crianças. O foco do projeto foi o ciclo temático “O ato de decisão”, a proposta da professora se ancorou na construção de sentido, em que a criança relaciona enunciados culturais com suas próprias vivências. Nesse caso, a tarefa foi assistir e discutir as obras “Alice no País das Maravilhas” e “Alice no telhado”, estudar a biografia dos autores, refletir sobre enredo, personagens e tomada de decisões, e a partir disso, as crianças produziram relatos relacionando as obras às suas experiências pessoais. A professora traz o caso de uma aluna, ao mostrar como ela vinculou as decisões de Alice ao enfrentamento de situações vividas por sua mãe em relação ao trabalho, uma proposta que insere a criança na literatura de forma crítica e humanizadora, reafirmando seu lugar como sujeito histórico e produtor de discurso.

A prática descrita no boletim nº 14 apresenta a experiência de alfabetização construída a partir de um projeto de horta escolar com crianças da Educação Infantil (5 e 6 anos). O projeto nasceu do interesse das próprias crianças em lembrar o

cultivo de girassóis feito no ano anterior, junto ao desejo da professora de construir uma horta, primeiramente foi feito um levantamento de dúvidas sobre o plantio e registradas pela professora, depois cada um passou a fazer seus próprios registros, com desenho e escrita, as crianças então coletaram sementes de alimentos da merenda escolar, as quais foram secas e organizadas em recipientes identificados por etiquetas escritas pelas próprias crianças, como tarefa de casa, continuaram a observar, coletar e registrar sementes, trazendo os resultados para compartilhar com os colegas. O projeto envolveu uma integração entre escola e comunidade, trazendo humanização para a prática, ao relacionar cuidado com a horta e aprendizagem da escrita, dentro e fora da escola.

A prática apresentada no boletim nº 15 destaca uma experiência de alfabetização desenvolvida em uma escola multisseriada (1º ao 5º ano) no povoado Cajueiro (Urbano Santos–MA), no programa “Alfabetizar pra valer”. A proposta valoriza a cultura local e a inserção da criança em práticas sociais significativas de leitura e escrita, o ponto de partida é a lenda da Lagoa do Cassó, escrita por um professor da região, para isso foi feito um questionamento sobre os conhecimentos prévios da Lagoa e a exibição de um vídeo sobre, após, foi feita uma leitura da lenda, em busca de pistas gráficas e de sentido, onde as crianças discutiram sobre novas palavras, formas gráficas e relações intertextuais. Depois houve a montagem de palavras com letras móveis, para a criação de um “Banco de Palavras”, com tentativas de reescrita e proferição da lenda. Para finalizar o assunto a professora utilizou-se da técnica freinetiana aula passeio, e fez uma excursão à Lagoa do Cassó, possibilitando vivência concreta da paisagem e da cultura.

A prática relatada no boletim nº 16 apresenta uma experiência conduzida por alunas de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em formação inicial, e teve como objetivo trabalhar diferenças entre falares regionais com uma criança de 8 anos, as alunas elaboraram um enunciado base, que foi narrado por três pessoas de diferentes regiões do Brasil (PR, BA e AL), esses áudios tinham variações lexicais, sintáticas e prosódicas, a fala e a transcrição foi mostrada à criança, que ao ouvir a fala da pessoa de AL considerou a mais certa, já que era a mais próxima de seu modo de falar, a qual já estava acostumada. Essa prática evidencia o potencial de trabalhar a oralidade e suas variações regionais como recurso pedagógico na alfabetização e no ensino da língua portuguesa, essa atividade busca banir a ideia de

“certo” e “errado” na fala, evidenciando a pluralidade linguística que existe no nosso país.

A prática descrita no boletim nº 17 apresenta uma experiência de alfabetização construída a partir de brincadeiras infantis e do registro coletivo de suas regras em fichas, organizadas em um fichário, a prática envolve turmas da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de tempo integral, fundamenta-se na pedagogia Freinet e na perspectiva histórico-cultural da linguagem. Essa prática surgiu a partir de um projeto com contos e brincadeiras africanas e da necessidade de registrar regras para que não fossem esquecidas, para isso as crianças decidiram criar um fichário coletivo de brincadeiras, com fichas padronizadas, onde cada uma continha o nome da brincadeira, suas regras escritas pela professora em colaboração com as crianças, e ilustrações feitas por elas. A escrita das regras mostrou às crianças que a escrita serve para organizar e preservar memórias coletivas, além de trabalhar uma função social muito importante para a vida social e coletiva.

A prática descrita no boletim nº 18 retrata a experiência de organização e ressignificação de uma biblioteca escolar na Educação Infantil, voltada para bebês e crianças de até três anos, a proposta buscou superar a concepção de que a leitura literária só pode ser oferecida após a alfabetização, garantindo desde cedo o direito de acesso ao livro e à experiência estética da literatura. A prática foi feita a partir dos estudos acadêmicos desenvolvidos no mestrado da professora, com a percepção de que a biblioteca deve funcionar como espaço formativo, não só como depósito de livros. Antes de tudo foi feita a reorganização do espaço, a informatização do acervo com a catalogação no programa Biblioteca Livre (BIBLIVRE), e a emissão de carteirinhas individuais para bebês e crianças. O primeiro passo foi a leitura livre, cada criança escolhia seu livro e lia para os colegas ou adultos, depois a professora propôs um empréstimo semanal, cada criança leva um livro para casa com sua carteirinha, também foi proposto a proferição e contação de histórias, feita pela professora e pelas próprias crianças, com o uso de fantoches, livros e recursos diversos, no final cada criança fez uma criação, com narrativas, desfechos e elementos do cotidiano nas suas histórias. Com isso, o espaço da biblioteca torna-se um lugar de expressão, de ampliação do repertório cultural e de formação estética, ressignificando o papel da biblioteca escolar na rede municipal, mostrando seu potencial pedagógico já na

Educação Infantil, já que a leitura desde a infância pode ser fundamental para o desenvolvimento humano e social da criança em formação.

A prática do boletim nº 19 relata a utilização das histórias em quadrinhos (HQs) como recurso de alfabetização, com leitura, produção textual, oralidade e tecnologias digitais. A proposta se ancora na ideia de que a HQ, por ser um gênero popular, constitui um material rico para aproximar a criança da escrita e do exercício da autoria, a professora apresenta gibis da Turma da Mônica às crianças, seguida de diálogos sobre estrutura do gênero, como balões, cenários, personagens e onomatopeias, como tecnologia digital ela introduziu o programa HagáQuê, um editor de HQs que permite inserir textos, imagens, cenários e sons. A partir da leitura individual de histórias curtas, da discussão sobre número de quadrinhos e características dos personagens, houve a elaboração oral do enredo, gravado para consulta durante a escrita, cada uma das crianças criou novas histórias, com os personagens e a estrutura da narrativa lida, mas com enredos próprios, esses textos foram impressos, lidos por colegas e familiares, e usados para reforçar a função social da escrita. Essa prática promove o desenvolvimento da capacidade de estruturar enredos, criar diálogos e sequenciar ações, além de trabalhar a imaginação, a criatividade e a autoria.

O boletim de Edição Especial reúne 6 diferentes práticas pedagógicas inspiradas na pedagogia Freinet, todas baseadas na perspectiva histórico-cultural da linguagem e no princípio da alfabetização como prática humanizadora. As experiências narradas se pautam na organização do espaço, escuta da criança, planejamento coletivo, trabalho por projetos e valorização da autoria. Na primeira prática a professora propõe a organização da sala em ateliês de trabalho, uma técnica Freinet, definia por ele como metáfora a expressão “canteiro de obras”, porque todos se envolvem no trabalho, escolhem suas atividades e planejam suas metas em um Plano de Trabalho. A segunda prática foi o Plano Individual de Trabalho (PIT), o qual possibilita que cada criança trace objetivos semanais de aprendizagem, integrando desejos pessoais e conteúdos, e a professora pode utilizá-lo como um norte para o seu planejamento semanal, com conteúdo mais significativos e menos impositivos. A terceira prática foi uma assembleia e jornal mural, importantes para se criar um espaço democrático para críticas, felicitações, perguntas e propostas, essa técnica ensina a criança a tomar a palavra em público, negociar e propor soluções coletivas. Na quarta prática foi apresentada uma aula-passeio, com percurso pelo bairro, desenho do

trajeto de casa para a escola feito pelas crianças e a comparação com o Google Maps, essa prática transforma a leitura e a escrita em experiências significativas, e o passeio atrai novos textos (relatos, entrevistas, mapas), ampliando o repertório cultural e o vínculo com a comunidade. Na quinta prática foi apresentada uma correspondência escolar de arte, com cartões postais artísticos e troca de cartas entre turmas, as crianças da professora trocaram cartões postais com crianças de outros estados, conhecendo sobre a diversidade cultural do nosso país e ampliando o imaginário sobre a diversidade brasileira, as crianças se envolveram e desenvolveram o senso de pertencimento cultural, além de ampliar os repertórios de leitura e escrita em gêneros reais (cartas, manuais de instrução, álbuns). Na última prática deste boletim, a professora também propôs uma correspondência interescolar, inspirada na Pedagogia Freinet, a prática consistiu na troca de cartas entre crianças de duas escolas, o que gerou situações de leitura e escrita, mesmo entre crianças ainda não alfabetizadas, a professora atuou como mediadora, registrando as falas coletivas, organizando a estrutura textual e proporcionando contato com diferentes gêneros.

A prática descrita no boletim nº 20 apresenta uma experiência de alfabetização realizada em uma turma multisseriada do 1º ao 4º ano, a proposta articula o ato de ler o mundo e o ato de ler a palavra. Como tema gerador a professora trouxe discussão coletiva sobre a história da cana-de-açúcar no município. Para a descoberta do texto foi proposta a leitura silenciosa de uma entrevista impressa, com uma versão ampliada em dupla caixa com imagens para facilitar a compreensão, com isso as crianças destacaram palavras e levantaram hipóteses sobre o assunto, enquanto isso a professora anotava as palavras na lousa e fazia questionamentos, depois foi feita uma leitura oral pela professora para o entendimento coletivo e a retomada do texto para que as crianças formassem as palavras destacadas, com isso a professora conseguiu a compreensão dos espaços em branco e a formação de frases interrogativas. Ao utilizar como tema gerador a economia local, se trabalha o repertório cultural das crianças e a sua compreensão de mundo, além do uso de caracteres móveis favorecendo a percepção da escrita como sistema visual e convencional.

A prática do boletim nº 21 apresenta uma experiência de alfabetização desenvolvida com uma turma de 1º ano de reforço escolar, fundamentada na proposta da “Descoberta de texto” de Élie Bajard (2012). O objetivo foi ensinar as crianças a lerem com compreensão, entendendo a leitura como um processo de previsões,

hipóteses e conexões. Para realizar a atividade foi escolhido o poema “Jogo de Bola”, de Cecília Meireles, exposto em flipchart ampliado para leitura coletiva. Num primeiro momento fez-se uma leitura silenciosa e individual, em seguida a professora propôs um diálogo mediado por ela, que incentivou a marcação de palavras, a formulação de perguntas e a identificação de pistas textuais, as crianças levantaram diferentes hipóteses do que era o texto, discutindo e justificando suas respostas, por último fizeram a transmissão vocal do texto pela professora, após esgotarem suas descobertas, de modo a consolidar a compreensão coletiva e mostrar o texto em sua totalidade. Essa prática pode ser um recurso potente para formar leitores ativos e críticos, capazes de construir sentido a partir de pistas textuais e de seu repertório cultural.

A prática apresentada no boletim nº 22 relata um projeto de investigação sobre os dinossauros, desenvolvido com crianças de cinco anos na Educação Infantil. A experiência parte da escuta atenta da professora às rodas de conversa, de onde surgiu o interesse do grupo, mostrando como a curiosidade e a imaginação infantil podem se transformar em uma aprendizagem significativa, a partir disso surgiram diversas dúvidas: “Por que os dinossauros não existem mais?”, “O que é um vulcão?”, “Onde podemos encontrar respostas?”. Como pesquisa as crianças, famílias e professora buscaram informações em diferentes fontes (internet, documentários, livros) e trouxeram para discussão em sala, as crianças se empolgaram tanto que resolveram fazer um parque de dinossauro na própria sala de aula, com álbum de dinossauros com registros escritos e ilustrados, placas informativas e elementos naturais trazidos pelas famílias, tudo no final foi registrado no Livro da Vida da turma e expostos em cartazes na Feira Científica da escola, em que as crianças explicaram aos visitantes o que haviam aprendido e descoberto.

A prática descrita no boletim nº 23 apresenta uma proposta com crianças e adolescentes dos 4º aos 7º anos do Ensino Fundamental que ainda não haviam se apropriado da escrita. Primeiramente as crianças escolhem os gêneros enunciativos (bilhete, carta, relato, entre outros), de acordo com seus interesses e necessidades comunicativas, depois com uso de suportes digitais os textos foram elaborados em editores digitais, com recursos (teclado, corretor ortográfico, acesso a exemplos na internet) para ampliar as possibilidades de escrita em relação ao alfabeto móvel, com a mediação da professora, os estudantes passaram por várias versões do texto até

chegar no texto final, a prática valoriza a escrita como forma de comunicação significativa, mesmo para estudantes em níveis mais avançados de ensino.

A prática apresentada no boletim nº 24 traz a experiência “Memórias Literárias”, realizada com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, o projeto teve como objetivo deslocar o foco da leitura da professora para a escuta de diferentes vozes. Para realizar a atividade foram convidados leitores experientes, as crianças planejaram convites em diferentes gêneros, com a mediação da professora, mas escrevendo e produzindo de forma coletiva. Cada leitor convidado levava um livro importante na sua infância, a lia para a turma e compartilhava memórias relacionadas à obra, os convidados ainda recebiam presentes e cartões como forma de agradecimento, após cada encontro as crianças faziam uma roda de conversa para compartilhar sentimentos e aprendizagens, ao final do projeto as crianças fizeram um registro para socializar com os pais, com cartazes, fotos e vídeos, a fim de ampliar a circulação das memórias literárias. Nessa prática pode se perceber a importância da escuta de memórias literárias e da circulação social da leitura, promovendo uma experiência humanizadora.

A prática relatada no boletim nº 25 descreve um projeto investigativo com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, que tomou como objeto de estudo um cupinzeiro localizado no pátio da escola. O pontapé inicial foi a leitura do livro *Promessa é promessa*, que fez com que as crianças tivessem curiosidade de explorar o pátio da escola com lupas, onde identificaram o cupinzeiro como objeto de estudo. Para iniciar as crianças registraram o que sabiam, o que queriam saber e elaboraram perguntas coletivas, para instigar a prática as crianças observaram uma colônia de cupins em uma caixa de vidro, produziram relatórios, ilustraram, assistiram a vídeos e realizaram pesquisa em textos informativos. Além disso, ainda visitaram uma propriedade rural com apoio de uma bióloga, para ampliar a investigação, após essa prática de campo as crianças formularam hipóteses, organizaram dados e decidiram estratégias de socialização para apresentaram suas descobertas à comunidade escolar, organizando uma exposição e festa de encerramento planejada coletivamente. Essa proposta trabalha com a curiosidade das crianças, promovendo protagonismo e articulando ciência, literatura e linguagem escrita em um processo humanizador.

A prática descrita no boletim nº 26 apresenta uma experiência com cogumelos, desenvolvida com crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil. A proposta

surgiu de uma situação cotidiana: a descoberta de um cogumelo no pátio da escola, e transformou-se em um projeto investigativo interdisciplinar, as crianças encontram um cogumelo no recreio e levantam hipóteses, a principal era: “é venenoso?”, com isso, a professora propõe investigar mais sobre, com o uso da internet, leitura de textos e vídeos, discussão coletiva com registro escrito em cartolina. Para compreender melhor na prática, a professora propõe uma saída exploratória com lupas para observar cogumelos no ambiente natural e o plantio de cogumelos em um terrário e o acompanhamento diário de seu crescimento, além disso, ainda foi organizada uma conversa com a professora de ciências, que trouxe observações em microscópio e ampliou o repertório sobre fungos no corpo, na alimentação e no ambiente. A experiência mostra que crianças pequenas são capazes de formular hipóteses, observar, registrar e sistematizar informações em linguagem científica, sempre que for mediada de forma adequada. Em síntese, a prática desse boletim evidencia como a alfabetização pode ser integrada à investigação científica e ao protagonismo infantil, transformando a curiosidade em um projeto de pesquisa.

A prática descrita no boletim nº 27 parte da concepção da Descoberta do Texto de Élie Bajard (2012; 2021). A professora descreve um conjunto de “portas de entrada” que favorecem a participação da criança na leitura de textos, como encontrar caracteres-letras que já conhece, identificando uma letra conhecida em diferentes palavras; encontrar palavras iguais, percebendo palavras repetidas no texto, destacadas como pares; identificar caractere-letra no início de uma palavra, comparando palavras conhecidas com as que aparecem no texto; reconhecer os espaços em branco, compreensão de que o espaço delimita o início e o fim das palavras; encontrar imagens e palavras, correspondência entre figuras e palavras escritas. Essas estratégias podem ser aplicadas em diferentes gêneros (avisos, instruções de plantio, poesias), sempre acompanhadas de diálogo e valorização das hipóteses das crianças, reconhecendo a criança como sujeito de cultura e de direitos.

A prática descrita no boletim nº 28 relata uma das aulas-passeio realizadas com crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos), inspirada em Célestin Freinet e fundamentada nos quatro eixos da alfabetização propostos por Abreu (2023). A proposta tem como base a exploração do ambiente urbano e natural, onde as crianças saíram com pranchetas e canetinhas para observar e registrar palavras, placas, números de casas, marcas de automóveis, cores e formas, a professora incentivou perguntas, uma leitura coletiva e o compartilhamento das descobertas em uma roda

de conversa, essa socialização favorece a escuta, o respeito às opiniões e a aprendizagem em grupo. Essa aula passeio fez com que se apropriassem da escrita a partir da observação do mundo, do registro de descobertas e da reflexão coletiva.

A prática descrita no boletim nº 29 apresenta o projeto desenvolvido com uma turma de 2º ano, a partir da curiosidade das crianças em relação às abelhas. Primeiramente foi realizada uma exploração no pátio da escola para a identificação das abelhas na horta, depois foi feita uma discussão coletiva, registrada em relato no quadro e nos cadernos. Para melhor compreensão, a professora fez a leitura do livro *O ciclo do mel*, e construiu com as crianças um mapa conceitual com o que sabiam e queriam saber sobre as abelhas, a partir disso também foi realizada uma pesquisa com o uso da internet em multimídia, uma visita à casa de um biólogo que cria abelhas sem ferrão, a observação de colmeias e a coleta de informações. Com tudo isso feito, a professora propôs uma produção textual em formato de relato coletivo da visita, a produção de receitas com mel junto às famílias, a reescrita coletiva de receitas na escola e o preparo coletivo de bolachas de mel junto com um piquenique. Ao final, as crianças socializaram seus conhecimentos com outras turmas, já que esse projeto despertou a consciência ambiental das crianças, com investigação científica.

A prática descrita no boletim nº 30 apresenta uma experiência realizada com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em que a leitura, a proferição e a escrita digital foram mobilizadas a partir do site NAHum. As crianças acessaram a fábula *O jarro de vinagre*, traduzida por Dagoberto Buim Arena no site NAHum e receberam cópias impressas com ilustrações, foi proposto que elas lessem para narrar a história em voz alta para familiares ou colegas. Após essa atividade e uma discussão em sala, a turma produziu coletivamente um comentário sobre a experiência, que foi postado no site e respondido pelo próprio Arena, esse ciclo de leitura–proferição–escrita digital trabalhou a autoria e a inserção no diálogo cultural, com situações reais de comunicação.

A análise das práticas pedagógicas apresentadas nos 30 boletins evidencia que apesar da diversidade de contextos, recursos e metodologias, há um eixo comum entre elas: a concepção de alfabetização como prática humanizadora, social e cultural. Essas práticas relatadas nos boletins colocam a alfabetização de maneira significativa, onde a linguagem é compreendida como instrumento de mediação cultural, de autoria e de constituição do sujeito, seja na exploração de gêneros literários, jornalísticos, digitais ou orais, o texto se apresenta não como um suporte,

mas como uma prática social que possibilita a inserção da criança em comunidades de leitores e escritores.

Essas práticas ancoraram-se em autores como Vygotsky, Freinet e Bajard, que deslocam a alfabetização de uma lógica técnica para uma lógica de sentido. Um ponto bastante comum é a valorização da autoria e da participação ativa das crianças, rompendo com a fragmentação das cartilhas e criando um espaço formativo que articula saber escolar, experiência social e repertório cultural, onde as professoras se põem como ouvintes ativas daquilo que as crianças expressam em sala de aula, seja um simples comentário ou uma discussão coletiva. Os relatos demonstram que ao assumir papéis de produtores de textos, as crianças se tornam sujeitos de discurso, experimentando a escrita como prática de criação e expressão. Além disso, as práticas revelam uma integração significativa entre linguagem, vida cotidiana e o meio (Vigotski, 2018), com projetos envolvendo hortas, investigações científicas, brincadeiras, memórias literárias, tecnologias digitais e descoberta do texto (Bajard, 2012), o que acaba por demonstrar que a alfabetização ganha ainda mais importância quando vinculada a situações reais de uso da linguagem.

Nota-se como é importante o trabalho do professor e sua relação com meio no qual estão inseridos, já que todas as experiências destacam a mediação docente como elemento essencial para a construção de sentidos. O professor aparece não como transmissor de conteúdos, mas como mediador que escuta, provoca, reorganiza e amplia os horizontes de leitura e escrita das crianças, o qual compreende a alfabetização como um processo coletivo e dialógico, e entende a criança como um sujeito histórico e cultural em permanente formação e transformação. Esse conjunto de práticas analisadas revela que esses pontos em comum reafirmam que alfabetizar é humanizar, oferecendo às crianças não apenas o domínio técnico da escrita, mas a possibilidade de participar criticamente da cultura escrita e de se reconhecerem como autores no mundo.

5.3 A relação entre as práticas da Seção “Eu Faço Assim” dos Boletins do NAHum e a Leitura Literária

A tabela apresentada a seguir reúne a análise dos 30 boletins do NAHum mencionados acima, tomando como foco as relações estabelecidas entre as práticas pedagógicas descritas e a leitura literária. O objetivo desse mapeamento é identificar em que medida tais práticas se configuram como experiências de leitura literária,

distinguindo aquelas em que a literatura ocupa lugar central, aquelas em que aparece de forma parcial e aquelas em que não se constitui como eixo da proposta pedagógica descrita.

A análise fundamenta-se em uma concepção Histórico-Cultural de leitura, que compreende a literatura como sendo capaz de promover a formação humana, a construção de sentidos e a ampliação do repertório cultural dos sujeitos. Assim, a classificação adotada na tabela (SIM, NÃO ou PARCIALMENTE) considera não apenas a presença de textos literários, mas, sobretudo, o modo como esses textos são abordados, a intencionalidade pedagógica da prática e o lugar atribuído à experiência estética e interpretativa no processo de alfabetização. Desse modo, a tabela constitui um instrumento que permite visualizar tendências, recorrências e lacunas no tratamento da leitura literária nas práticas presentes nos Boletins, contribuindo para reflexões sobre a formação de leitores e sobre os desafios de integrar a literatura às propostas pedagógicas nos diferentes contextos educativos.

Quadro 4 – A leitura literária nos Boletins do NAHum

Número do boletim e sua prática	Leitura Literária (SIM, NÃO ou PARCIALMENTE)
1 - Exploração do espaço em branco com poema	SIM - Trata-se de uma prática de leitura literária, pois o poema é tomado como gênero central, permitindo à criança contato com a linguagem como criação humana e favorecendo a formação estética e cultural do leitor.
2 - Produção de texto jornalístico (blog)	NÃO - Embora sendo uma prática humanizadora vinculada às práticas sociais de escrita jornalística, ela se ancora em gêneros informativos e não literários, priorizando a função social da escrita.
3 - Uso do WhatsApp como mediação da escrita	NÃO - A ênfase da prática está na interação social, na consciência gráfica e no uso do teclado virtual, a fim de inseri-la no mundo da cultura escrita e digital. Não há trabalho com textos literários.
4 - Descoberta de texto (Bajard) no ensino remoto	PARCIALMENTE - A prática prioriza o texto como unidade de sentido, a depender do gênero literário escolhido, a metodologia pode envolver textos literários, mas o foco está na estratégia de leitura, no aprender a compreender o texto gráfico, e não especificamente na literatura.
5 - Relato de experiências e texto livre (Freinet)	PARCIALMENTE - A prática valoriza a autoria, a oralidade e a escrita, a partir da experiência pessoal. A centralidade está na produção de textos autobiográficos, fundamentando-se na concepção de escrita

	como instrumento cultural complexo, não nos textos literários em si, apesar da dimensão narrativa.
6 - Mediação de leitura e reorganização da biblioteca	SIM - O eixo da prática é o contato com livros literários, leitura mediada, escolha, circulação e construção de sentido. A literatura ocupa lugar central, tanto pela circulação dos livros quanto pela valorização da leitura de imagens e narrativas, com a atribuição de sentido às obras literárias, fortalecendo a formação leitora desde os anos iniciais.
7 - Ler para brincar	SIM - A prática envolve leitura significativa e contato com textos produzidos pelas próprias crianças, articulando leitura, sentido e ludicidade, ao propor a entrega das produções escritas como um “tesouro” a ser encontrado, o que cria uma situação real de uso da linguagem escrita e instaura a necessidade concreta de ler instruções para a realização da atividade. A literatura aparece de forma indireta, com os livretos, elaborados na perspectiva dos gêneros textuais.
8 - Jornal mural e reunião cooperativa	NÃO - A prática inclui trabalho com bilhetes e gêneros funcionais, onde o texto escrito, de forma livre, é contextualizado em reunião de cooperativa de Freinet, cumpre a função social de expressão de ideias e de opinião.
9 - Retextualização de diálogo oral em narrativa escrita	PARCIALMENTE - A prática trabalha com linguagem e reflexão metalinguística, com a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, com interesse e sentido. A narrativa criada não se ancora diretamente em textos literários prévios, mas sim na alfabetização humanizadora.
10 - Livro da Vida (Freinet)	NÃO - Traz a produção de textos significativos no contexto das Técnicas Freinet, com circulação social, mas a literatura não é o eixo, apesar da aproximação com escrita autoral por meio de relatos e memórias coletiva.
11 - Produção de histórias a partir de contos clássicos	SIM - A prática se estrutura na leitura de contos clássicos (Irmãos Grimm), inserindo a criança no patrimônio cultural da literatura e na leitura literária como prática de significação e apropriação cultural, ao mesmo tempo em que a envolve no exercício da autoria e da reescrita.
12 - Correspondência entre escolas	PARCIALMENTE - A prática apresentada não se configura como uma proposta de leitura literária propriamente dita, uma vez que se centra na leitura de textos sociais e cotidianos. Mas cria bases fundamentais para a formação do leitor literário, ao afastar a criança de exercícios mecânicos e aproximá-la de textos socialmente situados e portadores de sentido

13 - Projeto com Alice no País das Maravilhas	PARCIALMENTE - Não se configura como uma prática de leitura literária diretamente, uma vez que não tem como eixo o encontro direto da criança com a obra literária. Contudo, socializa práticas de mediação docente que organizam condições ao diálogo com textos literários, à produção de sentidos e ao desenvolvimento da imaginação e da autoria, elementos fundamentais do ato de ler.
14 – Projeto da horta	NÃO - A atividade integra alfabetização ao cotidiano e à investigação, a partir de registros e da escrita como recurso de registro dos diferentes momentos vividos. Por isso, a prática não se configura como uma prática de leitura literária, uma vez que se centra na escrita como instrumento de registro, organização e orientação da ação da atividade.
15 – Lenda da Lagoa do Cassó	SIM – Se configura como uma prática de leitura literária, uma vez que se organiza em torno da leitura de uma lenda, compreendida como objeto cultural, e promove o encontro da criança com o texto literário por meio da construção de sentidos, do diálogo, da reescrita e da ampliação do repertório cultural, em consonância com uma concepção histórico-cultural do ato de ler.
16 – Variações linguísticas regionais	NÃO - A prática tem como foco os textos orais do cotidiano, produzidos em variedades linguísticas regionais, e em sua retextualização para a modalidade escrita. Trata-se de enunciados informais, não ficcionais e não literários, usados como material didático para reflexão sobre a linguagem.
17 – Registro de brincadeiras	NÃO - A prática apresenta a função social da escrita e da memória coletiva, configura-se como uma prática de apropriação da cultura escrita e de leitura funcional e social dos gêneros, não literária.
18 – Biblioteca para bebês	SIM - A prática assume explicitamente a leitura literária como direito da criança e como experiência estética fundante do desenvolvimento humano, leitura livre, contação de histórias, escolha, empréstimo e criação narrativa.
19 – Histórias em quadrinhos	SIM - É uma prática de leitura literária porque as histórias em quadrinhos são tratadas como um gênero narrativo que favorece a imaginação, a autoria e a construção de sentidos, ao mesmo tempo em que, ao criá-las, as crianças desenvolvem habilidades narrativas, aprendendo a estruturar o enredo, construir e caracterizar personagens, criar diálogos e definir uma sequência de eventos.

20 – Tema gerador (cana-de-açúcar)	NÃO - A proposta desenvolvida na escola está baseada no ato de ler o mundo e no ato de ler a palavra, configurando-se como uma prática de leitura com função social e alfabetizadora, centrada na compreensão do texto gráfico e na apropriação da cultura escrita, não sendo uma prática de leitura literária, ainda que contribua para a formação de leitores.
21 - Descoberta de texto com poema (Cecília Meireles)	SIM - A prática tem como eixo um poema literário, explorado de forma dialógica e interpretativa, com construção de hipóteses e sentido, onde o ato de ler foi entendido como um processo de previsão e conexão entre enunciados e o acervo cultural do leitor, já que as crianças puderam tentar compreender o assunto em silêncio, formular perguntas silenciosas, procurar pistas e levantar hipóteses, para participar das discussões nas quais as descobertas são compartilhadas.
22 – Projeto sobre dinossauros	NÃO - Trata-se de uma investigação científica a partir de registros escritos, com atividades que caracterizam uma prática de escrita com função social, investigativa e formativa, centrada na construção de conhecimento e na autoria infantil, e não na leitura de textos literários enquanto obras.
23 - Escrita digital com adolescentes não alfabetizados	NÃO - A prática trabalha com gêneros funcionais e situações reais de uso da escrita, nas quais as crianças assumem a autoria do que produzem, por esse motivo não se caracteriza como uma prática de leitura literária. Ao vivenciarem situações autênticas de escrita, as crianças compreendem o valor social dos atos de escrever, utilizando a escrita para comunicar ideias, registrar experiências e organizar conhecimentos.
24 – Memórias Literárias	SIM - Nessa prática, a literatura é vivida como memória, afeto e experiência cultural compartilhada, por meio da escuta de leituras, das memórias afetivas e da circulação de textos literários, o que revela a preocupação da professora com a formação integral das crianças, voltada às ideias de descoberta, às vivências e à luta coletiva, assim, ao assumir a literatura como parte de uma alfabetização humanizadora, a prática se configura como leitura literária.
25 – Cupinzeiro (ciência e literatura)	PARCIALMENTE - A prática se dá com um livro literário iniciando o projeto investigativo, funcionando como mediador do interesse e da curiosidade, mas não se configura prioritariamente como uma prática de leitura literária, já que a proposta é um projeto investigativo de caráter científico, voltado ao estudo dos cupins e de sua moradia, articulando

	observação, pesquisa, registros escritos, produção de relatórios, listas, convites e socialização de descobertas.
26 – Projeto dos cogumelos	NÃO - As vivências foram intencionalmente planejadas e reorganizadas ao longo do projeto a partir das curiosidades das crianças, favorecendo a ampliação do vocabulário, a permanência dos conhecimentos construídos e o envolvimento das famílias. No entanto, essas experiências se orientaram pela investigação do mundo natural e pelo uso funcional da linguagem, de modo que a leitura teve papel instrumental e informativo, o que impede sua caracterização como prática de leitura literária.
27 - Portas de entrada para a leitura	PARCIALMENTE - A prática apresentada é uma sugestão com reflexões e dicas, que, dependendo do texto as estratégias de leitura literária são aplicáveis a diversos gêneros, inclusive literários, os quais possibilitam à criança compreender do que se trata o texto, de realizar relações com outras palavras e ampliar seu acervo linguístico e cultural. Essas dicas são ligadas ao uso de caracteres-letras, reconhecimento de palavras iguais, à identificação dos espaços em branco e as imagens apresentadas nos textos.
28 – Aula-passeio	NÃO - A prática envolve uma leitura do mundo com registros históricos, a partir da aula-passeio, a qual favorece a elaboração de conceitos por meio da observação, da documentação e da reflexão, permitindo que a criança participe ativamente da construção do conhecimento, estabelecendo conexões com a realidade. Contudo, não se caracterizam como práticas de leitura literária, mas ainda assim, ampliam o horizonte educativo e contribuem para uma formação de caráter humanizador.
29 – Projeto abelhas	NÃO - A proposta desenvolvida organiza-se como um projeto investigativo e interdisciplinar, centrado na observação da natureza, na pesquisa científica, nas aulas-passeio, nas interações sociais e na produção de diferentes gêneros escritos (relatos, receitas, convites, registros coletivos, cartazes e livros). A leitura aparece integrada a essas ações, e não como atividade voltada prioritariamente à interpretação simbólica próprias da leitura literária.
30 – Leitura de fábula no site NAHum	SIM - A proposta apresentada tem como eixo central o trabalho com um enunciado narrativo literário (uma fábula), lido, proferido oralmente e posteriormente comentado pelas crianças no site do NAHum. A leitura do texto literário não aparece apenas como pretexto temático, mas como objeto de compreensão, fruição e produção de sentidos,

	mobilizando a interpretação, a interlocução e a resposta ao texto, além de trazer um diálogo cultural real.
--	---

Fonte: De autoria própria.

Com base na análise dos 30 boletins, é possível concluir que as práticas pedagógicas apresentadas revelam uma compreensão ampliada do papel da leitura no processo de alfabetização e formação humana, na qual a leitura literária ocupa um lugar relevante. Observa-se que apenas parte das propostas assume a literatura como eixo central da prática pedagógica, caracterizando-se como experiências de leitura literária propriamente ditas. As práticas classificadas como leitura literária evidenciam uma concepção de literatura como objeto cultural, capaz de promover a construção de sentidos, a ampliação do repertório cultural e a formação sensível do leitor desde a infância.

As práticas pedagógicas identificadas como leitura literária evidenciam uma concepção de leitura que ultrapassa a dimensão instrumental da decodificação, assumindo o texto literário como objeto cultural complexo, mediador do desenvolvimento humano e da inserção da criança na cultura escrita. Os boletins analisados que se encaixam como práticas de leitura literária são: 01, 06, 07, 11, 15, 18, 19, 21, 24 e 30. Nesses casos, a centralidade do texto literário favorece experiências de imaginação, diálogo e interpretação, reafirmando a literatura como dimensão constitutiva de uma alfabetização humanizadora.

No Boletim 1 a prática presente é a exploração do espaço em branco com o poema, a qual se configura como leitura literária ao tomar o poema como gênero central da atividade, já que na atividade é trabalhado o espaço em branco, os versos e a materialidade do texto poético, a partir da observação do texto, marcação dos espaços em branco, uso do computador como recurso, identificação das teclas no teclado, exploração de diferentes fontes e uma atividade de interação coletiva. Nesse caso, o poema não é utilizado como pretexto para exercícios mecânicos, mas como objeto de fruição, interpretação e diálogo, evidenciando o caráter humanizador ao trabalhar com o poema como gênero, permitindo que a criança entre em contato com a linguagem como criação humana, a fim de formar leitores e escritores que não apenas dominem códigos, mas que se insiram criticamente na cultura escrita.

No Boletim nº 6 a prática aborda a mediação de leitura e reorganização da biblioteca em uma turma de 1º ano, onde a professora aborda uma escuta atenta às

reações das crianças diante dos textos literários e opta pela reorganização da biblioteca da sala de aula. Esse contato sistemático com livros literários, aliado à mediação docente, à escolha autônoma das obras e à circulação dos livros, cria condições para que as crianças se apropriem da leitura como prática cultural. A leitura literária manifesta-se principalmente pela função que ela desempenha: provocar curiosidade, engajamento e desejo de ler, com isso, a prática relatada no boletim demonstra como a alfabetização e a formação leitora ganham força quando o professor reconhece a criança como sujeito de escolhas e atribuições de sentido.

A prática apresentada no Boletim nº 7 traz a leitura como uma brincadeira, evidenciando uma articulação significativa entre leitura, ludicidade e sentido, onde ler é tomar conhecimento de um texto gráfico, com leitura individual e coletiva. Ao trazer a leitura como parte necessária da brincadeira. Embora a literatura apareça de modo indireto na atividade ela mobiliza a imaginação, a curiosidade e o engajamento das crianças, tanto no momento inicial de contato com o texto, quanto no processo posterior de recriação e produção escrita pelas crianças, permitindo que se apropriem de estruturas narrativas, personagens e modos de dizer próprios do texto literário, posicionando-se como sujeitos leitores e autores.

No Boletim nº 11 a prática se dá com a produção de histórias a partir de contos clássicos, articulando leitura, elaboração oral do texto lido, escrita digital do que foi falado e finalização em formato de livro ilustrado, que acaba por inserir a criança no patrimônio cultural da literatura universal com a interpretação e a reescrita. A leitura literária, nessa atividade, articula-se à autoria infantil, permitindo que as crianças dialoguem com textos clássicos, reconstruam sentidos e se posicionem como sujeitos produtores de linguagem, reconhecendo a literatura como instrumento de humanização, o texto literário então é relido, discutido e transformado, possibilitando à criança assumir o papel de autora do seu próprio texto.

A prática do Boletim nº 15 destaca uma experiência de alfabetização em uma escola multisseriada (1º ao 5º ano), onde o ponto de partida é a lenda da Lagoa do Cassó, que foi trabalhada com as crianças para realização da atividade. A proposta valoriza a cultura local e a inserção da criança em práticas sociais significativas de leitura e escrita. A leitura da lenda promove a construção de sentidos por meio do diálogo, da reescrita e da ampliação do repertório cultural, aproximando as crianças de manifestações literárias ligadas à memória coletiva e à identidade cultural. Portanto, vê-se a leitura literária como um momento de construção de vínculos e de

ampliação do repertório cultural das crianças, vivenciada como um espaço de escuta e de diálogo, onde a criança é reconhecida como sujeito capaz de interpretar e atribuir sentidos ao texto literário.

No Boletim nº 18 a prática é uma biblioteca para bebês, que assume explicitamente a leitura literária como direito da criança e como experiência fundamental para o desenvolvimento humano. É retratada a experiência de organização e ressignificação de uma biblioteca escolar na Educação Infantil, voltada para bebês e crianças de até três anos, mostrando que a leitura literária não deve ser oferecida apenas após a alfabetização. A prática possibilitou a leitura livre, a contação de histórias, a escolha de livros e a criação narrativa desde a primeira infância, reconhecendo que o contato precoce com a literatura contribui para a formação da sensibilidade, da imaginação e da relação da criança com a linguagem simbólica. Nesse caso, a leitura literária se faz presente como prática contínua e cotidiana, integrada à rotina escolar, reforçando a ideia de que a formação do leitor se constrói pela constância das experiências significativas de leitura, mediadas por um adulto leitor.

No Boletim nº 19 a prática envolve Histórias em Quadrinhos (HQs), o gênero é tratado como narrativa literária e recurso de alfabetização, pois trabalha com leitura, produção textual, oralidade e tecnologias digitais, que favorecem a construção de sentidos, o desenvolvimento da imaginação e da autoria, além de abordar narrativas complexas, como a organização do enredo, a caracterização de personagens e a articulação entre linguagem verbal e visual. A prática promove o desenvolvimento da capacidade de estruturar enredos, criar diálogos e sequenciar ações, além de enfatizar a leitura literária na circulação de textos literários para além da sala de aula, desse modo, a literatura assume um papel social ampliado, funcionando como elo entre a escola e a vida, e permitindo que as crianças percebam a leitura como prática cultural compartilhada, inscrita na história e nas vivências das pessoas.

A prática descrita no Boletim nº 21 é uma experiência de alfabetização com alunos do 1º ano e destaca a abordagem dialógica e interpretativa do texto literário, para isso é feita a análise de um poema, a qual se torna um recurso potente para formar leitores literários ativos e críticos, capazes de construir sentido a partir de pistas textuais e de seu repertório cultural. A literatura, nessa prática, é compreendida como forma de interlocução com o outro e com o mundo, reafirmando seu caráter humanizador no processo de alfabetização. O trabalho com o silêncio, as perguntas

internas e o compartilhamento das descobertas evidenciam uma concepção de leitura como atividade cognitiva e cultural complexa, na qual o poema é tomado como objeto de reflexão e fruição.

No Boletim nº 24 a prática envolve um livro de memórias literárias, realizado com uma turma do 2º ano, a atividade vê a literatura como experiência afetiva, cultural e coletiva. Para isso, foram convidados leitores experientes para compartilhar experiências de leitura, ao articular escuta de leituras, memórias pessoais e circulação de textos literários, a prática evidencia uma preocupação com a formação integral dos alunos, compreendendo a leitura literária como parte constitutiva de uma alfabetização humanizadora. O projeto “Memórias Literárias” evidencia como a leitura promove a circulação da literatura, a troca de experiências e a compreensão da leitura como ato de interlocução.

Por fim, a prática descrita no boletim nº 30 apresenta uma experiência realizada com uma turma do 5º ano, onde a leitura, a proferição e a escrita digital foram mobilizadas a partir do site NAHum, com a leitura e discussão da fábula O jarro de vinagre. A atividade apresenta uma concepção de leitura literária que ultrapassa o entendimento da leitura como mera decodificação ou atividade escolarizada e instrumental, e é entendida como um enunciado vivo, inserido em situações reais de interlocução, mobilizando sentidos, afetos e posicionamentos dos sujeitos leitores. A leitura, a oralização e o comentário das crianças configuram uma situação real de interlocução, onde o texto literário é lido, interpretado e respondido, promovendo o diálogo cultural e a participação ativa dos leitores no processo de significação.

Em síntese, as práticas analisadas evidenciam que a leitura literária, quando assumida como eixo da ação pedagógica, contribui de modo decisivo para a formação do leitor, para a apropriação da linguagem como produção humana e para o desenvolvimento de uma alfabetização orientada por princípios humanizadores. Por outro lado, um conjunto significativo de boletins evidencia práticas que, embora não se configurem como leitura literária (2, 3, 8, 10, 14, 16, 17, 20, 22, 23, 26, 28 e 29), contribuem de maneira consistente para a inserção dos sujeitos na cultura escrita e na leitura. Projetos investigativos, registros do cotidiano, produções autorais, usos de gêneros funcionais e práticas inspiradas em Freinet e na pedagogia Histórico-Cultural demonstram uma forte preocupação com o sentido social da leitura e da escrita, com a autoria infantil e com a leitura do mundo. Essas práticas reforçam que a formação

do leitor não se restringe ao contato direto com textos literários, mas se constrói também no exercício significativo da linguagem em contextos reais de uso.

As práticas classificadas como “parcialmente” (4, 5, 9, 12, 13, 25 e 27) relacionadas à leitura literária ocupam um lugar intermediário, nelas a literatura aparece como mediadora, inspiração temática ou possibilidade metodológica, mas não como objeto central de leitura e interpretação. Ainda assim, tais propostas criam condições pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento de habilidades leitoras fundamentais, como a compreensão textual, a autoria, a imaginação e a produção de sentidos, podendo funcionar como pontes para o fortalecimento da leitura literária no percurso formativo das crianças.

Dessa forma, a análise do conjunto dos boletins permite afirmar que o NAHum apresenta um repertório diversificado de práticas pedagógicas comprometidas com uma concepção ampliada de alfabetização humanizadora, na qual leitura, escrita, cultura e experiência se articulam. Porém, também evidencia a necessidade de fortalecer, de modo mais sistemático e intencional, a presença da literatura como eixo estruturante das práticas de leitura, garantindo que o texto literário seja um artefato privilegiado de formação estética, cultural e humana dos sujeitos em processo de escolarização.

6. CONCLUSÃO

Para encerrar a presente pesquisa, apresenta-se, a seguir, uma citação de uma das pesquisadoras que fundamentaram teoricamente este trabalho:

Contudo, talvez precisemos fazer destes versos nosso lema: repetir, repetir, para transformar(-se). Dizer, dizer, para recriar(-se). Desdizer, desdizer, para reinventar(-se). Infantizar, infantizar, para criancizar(-se). Ler, ler para livrar(-se). Leiturizar, leiturizar, para literatizar(-se). Poetizar, poetizar, para humanizar(-se). (Giroto, 2023, p. 370)

A conclusão de Giroto (2023) expressa em linguagem poética, mostra o poder transformador da leitura literária no processo de humanização. Ao propor movimentos como “repetir para transformar-se”, “dizer para recriar-se” e “desdizer para reinventar-se”, a autora evidencia que a linguagem constitui-se como uma prática dialógica em constante reconstrução. Do mesmo modo, os verbos “infantizar” e “criancizar” trazem à necessidade de retomar a ludicidade e a imaginação próprias da infância como caminho para a humanização. A afirmação de que se deve “ler para livrar-se” coloca a leitura como experiência de emancipação, ampliação de significação e poder de criticidade. Já “leiturizar” e “literatizar” reforçam a importância da leitura literária como

prática cultural e social que forma sujeitos críticos e criativos. Por fim, ao afirmar que é preciso “poetizar para humanizar-se”, a autora sintetiza a compreensão de que a poesia e a literatura se constituem como vias fundamentais para a humanização, na medida em que trabalham a consciência, favorecem a criação de sentidos e permitem ao sujeito reinventar-se no encontro com a palavra.

A presente pesquisa, desenvolvida sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, teve como objetivo compreender as contribuições da leitura literária para o processo de alfabetização humanizadora das crianças dos Anos Iniciais. Ao longo do percurso investigativo, buscou-se responder ao problema central: quais as contribuições da leitura literária no processo de alfabetização humanizadora das crianças dos Anos Iniciais? Para tanto, retomamos fundamentos teóricos, analisamos pesquisas prévias, artigos, dissertações e Boletins do NAHum, para tanto estabelecemos um diálogo entre diferentes autores que discutem alfabetização, leitura literária e humanização.

Na primeira seção discutimos a Teoria Histórico-Cultural, com foco nas pesquisas de Vigotski, e suas implicações para a leitura literária, a qual podemos concluir que se trata de uma prática cultural e social fundamentais para a formação do sujeito. Conforme defendem Vigotski (2007; 2018) e Prestes (2010), o desenvolvimento humano é marcado pela mediação de signos, pela interação social e pelas vivências e experiências culturais que possibilitam a formação da consciência. Vigotski (2007) aponta que o aprendizado, quando bem organizado, impulsiona outras dimensões do crescimento infantil. Assim, o aprendizado antecede e orienta o desenvolvimento, favorecendo a formação das funções psicológicas superiores e dando origem à zona de desenvolvimento proximal, onde as capacidades cognitivas e afetivas da criança são ampliadas. Nesse sentido, a leitura literária se configura como experiência que permite à criança ressignificar o mundo, desenvolver funções psíquicas superiores e constituir-se como sujeito histórico-social.

Na segunda seção tivemos a discussão dos conceitos de leitura, ato de ler e leitura literária, e como essas ações são fundamentais para que ocorra o desenvolvimento da criança durante seu processo de alfabetização. Autores como Arena (2010; 2021) e Bajard (2021) reforçam que a leitura, quando aplicada por meio de práticas humanizadoras, amplia horizontes de sentido, trabalha a criticidade e transforma a alfabetização em um processo cultural. Tal perspectiva também encontra respaldo em Giroto (2023), ao evidenciar que a literatura, ao mesmo tempo em que

alimenta a imaginação e a criatividade, nutre a dimensão simbólica da criança, promovendo um movimento humanizador. Por isso, a diferenciação entre leitura e ato de ler, enfatizando que ler é atribuir sentidos ao texto, numa interação dialógica com o mundo (Tortorelli & Girotto, 2023).

Na terceira seção discutimos a relevância do processo de alfabetização humanizadora, destacando sua contribuição para o desenvolvimento psíquico e para as relações sociais e culturais. Evidenciamos seu papel fundamental na aquisição das técnicas de leitura e escrita, com a consciência gráfica, possibilitando experiências significativas com a leitura literária. E, por fim, analisamos as práticas apresentadas na seção “Eu faço assim” dos Boletins do NAHum. Nessa linha, a alfabetização humanizadora, conforme defendem Miller (2020) e Arena, D., e Arena, A. (2025), vai além da técnica, pois constitui-se como uma prática social que reconhece a criança como sujeito ativo na produção de significados, inserindo a criança no patrimônio humano produzido historicamente e compreendendo-a como sujeito de direitos. A análise dos Boletins do NAHum nos mostrou que as práticas alfabetizadoras, quando pautadas pela leitura literária, valorizam os enunciados vivos e plenos de sentido, possibilitando que a criança aprenda os atos de ler e escrever em contextos significativos (Cordeiro & Silva, 2024), sempre levando em consideração o meio que ela está, suas vivências e experiências de vida.

Verificamos, durante esta pesquisa, como a leitura literária é um elemento essencial no processo de alfabetização humanizadora, uma vez que contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos, participativos e ativos na sociedade. A leitura literária possibilita que a criança dos Anos Iniciais se entenda como parte de uma coletividade, atribuindo sentido às suas próprias experiências e relacionando-se de forma mais consciente com o meio em que vive. Cabe destacar ainda, como observaram Zerbini (2023) e Scheffer (2019), que, embora exista reconhecimento da importância da leitura literária, muitas vezes faltam estratégias didáticas que a tornem uma prática efetiva na sala de aula, e espaços formativos que auxiliem os professores a vivenciarem a literatura como uma experiência profundamente humanizadora.

Portanto, a alfabetização humanizadora exige que compreendamos o ato de ler e a leitura literária como instrumentos de emancipação e de participação social, já que a criança que está no período de alfabetização deve ser caracterizada como um ser histórico-cultural, sendo necessário entender quem está ao seu redor e quais são as suas experiências e vivências, pois o meio em que ela se encontra interfere na sua

formação como indivíduo, capaz de atribuir significado e sentido ao que vê e vivência. Por isso se fala tanto na necessidade de ações intencionais a serem mediadas pela leitura literária, abrindo horizontes para a vida em sociedade, para a valorização da cultura e para a formação de sujeitos plenos, conscientes de sua historicidade e de sua capacidade transformadora.

A presente dissertação reafirma que alfabetizar é, antes de tudo, humanizar (Miller, 2020). É possibilitar que cada criança, ao se apropriar da leitura literária, se compreenda como autora de sua própria história, capaz de transformar o mundo em que vive e as pessoas que estão ao seu redor. O caminho trilhado por esta pesquisa, eu espero, não se encerra aqui, mas abre-se para novas investigações e práticas pedagógicas que continuem a fortalecer a relação entre leitura literária e alfabetização humanizadora.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. Atos de leitura na alfabetização: ler para brincar. *NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora*, [s.l.], n. 7, p. 4-5, nov./dez., 2021.

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. Funções do espaço branco entre as palavras na construção dos enunciados escritos no processo de alfabetização. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 1, p. 4-5, nov./dez., 2020.

ABTIBOL, Edgard Rodrigues Silva. Aprender a ler além dos muros da escola. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 15, p. 4-5, mar./abr., 2023.

ACHILES, Eliane Aparecida da Silva de. Memórias literárias. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 24, p. 4-5, set./out., 2024.

ARCANJO, Roliane dos Santos, et al. **A contribuição da literatura (contação de histórias) na educação infantil**. *Semana Acadêmica*. 2021. Acesso em 10 de junho de 2025.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. As crianças precisam aprender as letras primeiro para depois ler um texto?. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 15, p. 1-3, mar/abr., 2023.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. Como as crianças podem perceber distinções entre texto sonoro e texto escrito. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 9, p. 4-5, mar./abr., 2022.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. Chão da escola nem sempre está fértil. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 20, p. 1-2, jan./fev., 2024.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R.J. DE [et al]. **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 13-44.

ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. **Princípios de uma alfabetização humanizadora e a função de caracteres na apropriação da linguagem escrita**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 62 p. 14x21 cm.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino EmRevista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan/jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v17n1a2010-11>. Acesso em 05 abr. 2024.

ARENA, Dagoberto Buim. SOARES, Raquel Pereira. **Por uma alfabetização humanizadora**. NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), boletim N2, p. 1-6, jan./fev./2021.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita** / Élie Bajard, ilustrações Bruno Martins dos Santos (Gambah). - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. Eles leem, mas não compreendem: **onde está o equívoco?** / Élie Bajard; organização e revisão dos manuscritos Dagoberto Buim Arena, Adriana Pastorello Buim Arena. - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2021.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARBOSA, Maiara. Pequenos no tamanho, grandes na importância. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 29, p. 4-5, jul./ago., 2025.

BERTONI, Eliete Rachel Bulhões Dias. Correspondência: os “Brasis” das crianças em cartões postais. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. ed. esp., p. 22-23, dez., 2023.

BISSOLI, Michelle de Freitas. A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da criança: **contribuições da escola de Vigotski**. 2001 disponível em <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/Cill35a.htm>.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **LITERATURA INFANTIL e escola: algumas reflexões**. Ideação, v. 6, n. 6, p. 135-150, 2004.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Velente. A organização do espaço da sala de aula em ateliês de trabalho. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. ed. esp., p. 14-15, dez., 2023.

CABRAL, Gisele de Assis Carvalho; KOHLE, Érika Christina. Comentários de crianças a partir de proferição de enunciado narrativo. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 30, p. 4-5, set./out., 2025.

CABRAL, Gisele de Assis Carvalho; KONDO, Leticia; OLIVEIRA, Andreia dos Santos. Aprender a ler ilustrações para compreender o livro de imagem: contribuições à formação leitora. *In*: SANTOS, Adriana Regina de Jesus; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **Educação literária e práticas pedagógicas na escola da infância** [livro eletrônico]. . -- Londrina, PR : CdeA Campos Editora, 2024. P. 203-218.

CAMARGO, Maria Aparecida Santana.; SILVA, Mari Jaqueline Pinto. A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável. **Revista Espacios**, Vol. 41 (Nº 09) Ano 2020. Pág. 13. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410913.html> Acesso em 05 abr. 2024.

CARCANHOLO, Flavia Pimenta de Souza. A entrada em um texto pela criança de educação infantil. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 27, p. 4-5, mar./abr., 2025.

CARDOSO, Bianca de Souza; MELO, Livia Vasconcelos; MANUEL, Patrícia Fernanda Rodrigues. O enunciado irrepetível na linguagem falada. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 16, p. 4-5, mai./jun., 2023.

CORDEIRO, Gabriela Rodrigues; DA SILVA, Greice Ferreira. O ensino dos atos de ler e de escrever nas práticas alfabetizadoras dos boletins do nahum: seção “Eu faço assim” de 2020 a 2021. **Cadernos da FUCAMP**, v. 29, 2024.

CORREIA, Joelma Reis. Abaixo o ensino da cartilha! **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 12, p. 2-3, set/out., 2022.

CORREIA, Kátia Regina Reis. A troca de cultura pela mediação dos textos da vida. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 12, p. 4-7, set./out., 2022.

COSSON, Rildo. Letramento literário: **teoria e prática** / Rildo Cosson. 2. ed. - São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, Neire Márcia. Alexandrita: sentidos e significados. . **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 13, p. 4-5, nov./dez., 2022.

CUNHA, Neire Márcia. Alfabetizar criança pequena? **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 18, p. 1, set/out., 2023.

DA SILVA, Greice Ferreira y ARENA, Dagoberto Buim. 2012. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Álabe 6.

DOS SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez (Ed.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. Cortez editora, 1997.

DUARTE, Newton Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados , 2001. (Coleção educação contemporânea).

FARIA, Jozaene Maximiano Figueira Alves. Biblioteca escolar: vivências de bebês e crianças da educação infantil. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 18, p. 4-5, set./out., 2023.

FECCHI, Pollyanna Garcia Geraldo. A necessidade da criança, o plano individual de trabalho e as escolhas dos ateliês. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. ed. esp., p. 16-17, dez., 2023.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Jean Foucambert; Trad. Bruno Charles Magne. - Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires; RODRIGUES, Samuel de Oliveira; SILVANO, Gilberto Prado. Aprendizagem do ato de ler nas perspectivas das Teorias Histórico-cultural, da Atividade e da Atividade de Estudo. *In*: SANTOS, Adriana Regina de Jesus; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **Educação literária e práticas pedagógicas na escola da infância** [livro eletrônico]. . -- Londrina, PR : CdeA Campos Editora, 2024. P. 27-37.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Praxis. 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em educação: **métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007, 193 p.

GIL, A. C. Método e técnicas de pesquisa social. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; LIMA, Elieuzza Aparecida de. A hora do conto no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. **Nuances** (UNESP Presidente Prudente), v. 13, p. 61-81, 2006.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões. Pão, poesia e leitura na infância: o poder dos livros na humanização das crianças. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 32, n. jan/dez, p. 353–371, 2023. DOI: 10.29286/rep.v32ijan/dez.15828. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/15828> . Acesso em: 25 de fev.. 2025.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R.J. DE [et al]. **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

HERNANDES, Elianeth D. Kanthack. Por que adjetivar a alfabetização? **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 3, p. 1-3, mar/abr., 2021.

HERNANDES, Elianeth D. Kanthack. Sentido no que fazemos. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 8, p. 1, jan/fev., 2022.

KOHLE, Érika Christina. Como alfabetizar crianças e adolescentes do 4º ao 7º ano do ensino fundamental? **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 23, p. 4-5, jul./ago., 2024

KHOLE, Érika Christina. Por um ensino inserido na linguagem viva! **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 5, p. 1-3, jul/ago., 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-05-julho-agosto-de-2021/>. Acesso em 25 mai. 2025.

KLEIN, Marilei Aparecida Machado. Vivências na infância: aprendendo com os dinossauros. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 22, p. 4-5, mai./jun., 2024.

LIMA, Cinthia Vieira Brum. É preciso formar agora o cidadão de amanhã. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. ed. esp., p. 18-19, dez., 2023.

LIMA, Vanilda G. de. Relatos de experiências: a formação da criança autora de enunciados escritos. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 5, p. 4-5, jul./ago., 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano** / Lígia Márcia Martins. – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção formação de professores).

MARTINS, Nathalia. De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: **olhares infantis** / Nathalia Martins. - Londrina, 2018. 147 f. : il.

MATA, Liene Keite de Lira da. A “descoberta de texto” de Élie Bajard. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 21, p. 4-5, mar./abr., 2024.

MELLO, Suely Amaral. **A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas**. In: Marta Chaves. (Org.). Práticas pedagógicas e literatura infantil. Ied. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011, v., p. 41-55.

MELLO, Suely Amaral. **Caminhos teóricos que se cruzam**. **NAHum** (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), p. 8-11, dez./2023.

MELLO, Suely Amaral. Método fônico na educação infantil: bem-vindos à idade média. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 7, p. 1-3, nov/dez., 2021.

MILLER, Stela. Amaral. MELLO, Suely. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos** / Stela Miller e Suely Amaral Mello. - Curitiba : Pro-Infanti Editora, 2008. 53p.; 11 x 17cm. - (Coleção educação infantil).

MILLER, Stela. Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”? **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 1, p. 1-3, nov/dez., 2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/>. Acesso em 25 mai. 2025.

MILLER, Stela. Vida longa ao boletim do nahum! **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], ed. especial, p. 2-3, dez., 2021.

OLIVEIRA, Fernanda Garcia de; OLIVEIRA, Manoel Garcia de; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos. **Um olhar sobre a prática pedagógica da literatura na educação**

infantil. Revista Philologus, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/158>. Acesso em 23 mai. 2025.

ORLANDO, Isabela Ramalho. Correspondência interescolar na educação infantil: troca de cartas, troca de conhecimento. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. ed. esp., p. 24-25, dez., 2023.

PEDRO, Jaqueline Pereira; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA LITERATURA. **Educação Infantil**, p. 243, 2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil-repercussões no campo educacional. **Programa de Pós-Graduação em Educação**, Universidade de Brasília, 2010.

PRUDENTE, Caroline Reis Costa. A literatura e a formação de sentido pessoal para alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8054>.

REGINATO, Celia Aparecida LITERATURA INFANTIL: **contribuições para a formação da criança leitora numa perspectiva humanizadora** / Celia Aparecida Reginato. -- Marília, 2022 106 p.

RELA, Suellen Aparecida de Carvalho. Aula passeio: descobertas e alegrias. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. ed. esp., p. 20-21, dez., 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Praxis. 1998.

SANTOS, Ellen Felício dos. Sonecas, murmúrios e lamentações. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 6, p. 4-5, set./out., 2021.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa educacional: **quantidade-qualidade** / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.). -2. ed. - São Paulo: Cortez, 1997. - (Questões da nossa época; v. 42).

SANTOS, Genice Valcarenki Soares dos. Cada um mora na sua casa! **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 25, p. 4-6, nov./dez., 2024.

SANTOS, Sônia de Oliveira. A escrita de histórias na alfabetização. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 11, p. 4-5, jul./ago., 2022.

SANTOS, Sônia de Oliveira. Criação de histórias em quadrinhos na alfabetização. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 19, p. 4-5, nov./dez., 2023.

SANTOS, Sônia de Oliveira. O uso do whatsapp na alfabetização. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 3, p. 4-5, mar./abr., 2021.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário** / Ana Maria Moraes Scheffer. 2019. 237 p.

SILVA, Alexandra de Freitas. Apropriação da cultura escrita em espaços e tempos de brincar. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 17, p. 4-5, jul./ago., 2023.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da. Escrita: instrumento para a construção e execução de projetos. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 14, p. 4-5, jan./fev., 2023.

SILVA, Cleciane da. Aulas passeio: vivencias e experiencias. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 28, p. 4-5, mai./jun., 2025.

SILVA, Fernanda Duarte Araújo. Alfabetizar ou não na educação infantil, eis a questão. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 18, p. 2-3, set/out., 2023.

SILVA, Fernanda Duarte Araújo. Desafios da alfabetização na pandemia: desatando nós e alinhando possibilidades. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 9, p. 2-3, mar/abr., 2022.

SILVA, Greice Ferreira da. A leitura e a escrita de textos no livro da vida. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 10, p. 4-5, mai./jun., 2022. SILVA, Joice Ribeiro Machado da. A descoberta do texto escrito. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 4, p. 4-5, mai./jun., 2021.

SIMAS, Silva de. Experiência do reino fungi com as crianças pequenas. Cogumelos venenosos ou saudáveis? **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 26, p. 4-5, jan./fev., 2025.

SOARES, Raquel Pereira. Escrevendo textos na alfabetização. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 2, p. 4-5, jan./fev., 2021.

SOARES, Raquel Pereira. Um texto escrito em reunião de cooperativa Freinet. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 8, p. 4-5, jan./fev., 2022.

TENÓRIO, Geane Maria Sousa de Omena. O uso dos caracteres no processo de aprendizagem da linguagem escrita. **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 20, p. 4-5, jan./fev., 2024.

TORTORELLI, Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A leitura é decifração, operação abstrata, negociação de sentido? Concepções do ato humano de ler. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 229–249, 2023. DOI: 10.5433/1519-5392.2023v23n2p229-249. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/48111>. Acesso em: 10 set. 2024.

TIROLI, Gustavo Tiroli; BELEZE, Martins Beleze ; SANTOS, Adriana Regina de Jesus . Leitura literária na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: implicações para o processo de alfabetização. **POIÉSIS** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 17, p. 285-300, 2023.

VELOSO, Geisa Magela; PAIVA, Aparecida. Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260023, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia** / L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa G. Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018: 176 p.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem** / L. S. Vigotski; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. - 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole ... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZERBINI, Silvia Nogueira. Pequenas crianças, grandes leitoras: práticas de leitura literária na Educação Infantil. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.