

Conceitos e práticas de professoras alfabetizadoras: (des)encontros num processo formativo em busca de sentidos

Concepts and practices of literacy teachers: (mis)encounters in a formative process in search of meaning

Conceptos y prácticas de profesores de alfabetización: (des)encuentros en un proceso formativo en búsqueda de sentidos

Greice Ferreira da Silva 

Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, Brasil.

greice@uel.br

Recebido em 29 de julho de 2025

Aprovado em 16 de agosto de 2026

Publicado em 09 de setembro de 2026

RESUMO

Este artigo pretende discutir conceitos e práticas desenvolvidas por professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de uma cidade do norte do estado do Paraná, as quais participam de um grupo de estudos promovido pela pesquisa de uma universidade pública dessa mesma cidade. Para analisar os (des)encontros do processo formativo, parte-se do pressuposto de que as práticas pedagógicas são orientadas pelos conceitos que as professoras possuem e balizam suas escolhas metodológicas para o ensino dos atos de ler e de escrever, acabando por reverberar diretamente nas relações que as crianças estabelecem com a leitura e a escrita, gerando êxito ou limitações no processo de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa (Pimenta, 2005) e está ancorada no arcabouço teórico de estudiosos sobre a alfabetização numa perspectiva humanizadora, como Arena (2010, 2021, 2024), Miller (2020), em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural e os filósofos russos da linguagem, como Bakhtin e Volóchinov. O artigo conclui que, na medida em que as professoras se apropriam dos princípios teóricos que consideram ler e escrever como atos culturais, plurais, sociais, históricos, os quais privilegiam a negociação de sentidos – e que esses atos humanos estão diretamente vinculados à vida –, apresentam transformações gradativas e conscientes em sua prática pedagógica, descartando a supremacia da fonetização e aderindo ao trabalho com os caracteres e os enunciados vivos.

Palavras-chave: Alfabetização; Conceitos; Práticas alfabetizadoras.

ABSTRACT

This article discusses concepts and practices developed by literacy teachers in the municipal public school system of a city in northern Paraná state, who participate in a study group sponsored by a public university in the same city. To analyze the (mis)matches in the training process, we begin with the assumption that pedagogical practices are guided by the teachers' concepts and guide their methodological choices for teaching reading and writing, ultimately directly impacting the relationships children establish with reading and writing, generating success or limitations in the literacy process. This is a critical-collaborative action research (Pimenta, 2005) and is anchored in the theoretical framework of scholars on literacy from a humanizing perspective, such as Arena (2010, 2021, 2024) and Miller (2020), in dialogue with Historical-Cultural Theory and Russian philosophers of language, such as Bakhtin and Voloshinov. The article concludes that, as teachers appropriate the theoretical principles that consider reading and writing as cultural, plural, social, and historical acts, which privilege the negotiation of meanings—and that these human acts are directly linked to life—they present gradual and conscious transformations in their pedagogical practice, discarding the supremacy of phoneticization and embracing the work with living characters and utterances.

Keywords: Literacy; Concepts; Literacy practices.

RESUMEN

Este artículo analiza los conceptos y prácticas desarrollados por docentes de alfabetización en el sistema de escuelas públicas municipales de una ciudad del norte del estado de Paraná, quienes participan en un grupo de estudio patrocinado por una universidad pública de la misma ciudad. Para analizar los (des)ajustes en el proceso de formación, partimos del supuesto de que las prácticas pedagógicas se guían por los conceptos de los docentes y orientan sus decisiones metodológicas para la enseñanza de la lectura y la escritura, lo que, en última instancia, impacta directamente en las relaciones que los niños establecen con la lectura y la escritura, generando éxitos o limitaciones en el proceso de alfabetización. Esta es una investigación-acción crítico-colaborativa (Pimenta, 2005) y se basa en el marco teórico de académicos sobre alfabetización desde una perspectiva humanizadora, como Arena (2010, 2021, 2024) y Miller (2020), en diálogo con la Teoría Histórico-Cultural y filósofos rusos del lenguaje, como Bajtín y Voloshinov. El artículo concluye que, a medida que los docentes se apropian de los principios teóricos que consideran la lectura y la escritura como actos culturales, plurales, sociales e históricos, que privilegian la negociación de significados —y que estos actos humanos están directamente vinculados a la vida—, presentan transformaciones graduales y conscientes en su práctica pedagógica, descartando la supremacía de la fonetización y abrazando el trabajo con personajes y enunciados vivos.

Palabras clave: Alfabetización; Conceptos; Prácticas de alfabetización.

Introdução

Alfabetização é alvo de discussões acirradas que fomentam inúmeras pesquisas sobre a temática, as quais intentam compreender os diferentes aspectos desse processo, especialmente no que concerne às escolhas metodológicas atreladas às questões históricas, sociais, políticas, econômicas, ideológicas, que interferem diretamente no êxito ou no insucesso na formação de crianças que leem e escrevem e, no segundo caso, “[...] nem todos os alunos chegam à idade adulta com alta probabilidade de compreender um texto escrito, nas suas relações com o mundo de seu entorno sociocultural” (Arena, 2010, p. 238).

A escrita é um instrumento que permite a participação das pessoas na sociedade e lhes proporciona o acesso não somente às informações que facilitam o seu dia a dia, mas também ao conjunto do conhecimento registrado ao longo da história, o qual pode ser usado por elas para melhorar suas vidas, nos mais diferentes aspectos onde quer que estejam. No entanto, um dos grandes desafios enfrentados se encontra nos modos de ensinar os atos de ler e de escrever, os quais se ancoram na compreensão desses processos e se materializam de diferentes formas nas práticas propostas às crianças nas escolas (Silva, 2013).

O ensino da linguagem escrita requer intencionalidade no planejado pelo professor e exige uma dedicação específica de quem aprende. Dessa forma, Vygotski (1995) afirma que a linguagem escrita precisa ser apresentada desde o início à criança como um instrumento que tem como função social comunicar informações, ideias, sentimentos, de tal maneira que crie na criança a necessidade de se apropriar dela. Ressalta que a escrita deve ter sentido para a criança, deve ser provocada e, por essa razão, se torne uma tarefa vital que é imprescindível. “Unicamente então estaremos seguros de que a escrita se desenvolverá na criança não como um hábito de mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem” (Vygotski, 1995, p. 201).

Entender a apropriação e a objetivação da linguagem escrita como um processo interlocutivo é compreender que somos seres históricos e sociais em constante transformação, que somos produto e produtores da cultura humana, que a linguagem é algo vivo, porque se constitui na interação com o outro e nos constituímos nela, dentro de um dado contexto situacional. Apropriar-se da linguagem escrita, nessa perspectiva, é uma construção histórica, social e cultural e, por essa razão, é humanizar-se. A linguagem escrita como produto da história é marcada pelo uso e pelo espaço social desse uso. Assim, entende-se que, na escola, é preciso ensinar a linguagem escrita e não a língua concebida como um produto fechado em si mesmo, como algo pronto, imutável e estático, porque o externo se internaliza, participando da construção desse mesmo produto (Silva, 2013).

Os gêneros do discurso podem ser uma importante ferramenta do professor para introduzir a criança à cultura escrita e orientar o trabalho pedagógico no ensino dos atos de ler e de escrever, pois ensinar a linguagem escrita é ensinar a dominar a

diversidade dos gêneros discursivos, de forma que, ao reconhecerem seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional (Bakhtin, 2003), as crianças possam dar-lhes sentidos, em outras palavras, possam ler e escrever.

A discussão aqui apresentada se propõe analisar conceitos e práticas de professoras alfabetizadoras e como essas relações se modificam, no decorrer do processo formativo, por meio do grupo de estudos que nasceu da pesquisa numa universidade do norte do estado do Paraná. Para tanto, parte-se do pressuposto de que as práticas pedagógicas são orientadas pelos conceitos que as professoras possuem e que balizam suas escolhas metodológicas para o ensino dos atos de ler e de escrever, porque “[...] as práticas alfabetizadoras são definidas a partir das concepções docentes que se materializam na rotina escolar” (Abreu, 2023, p. 48).

A fim de atender ao objetivo proposto, pretende-se inicialmente contextualizar a pesquisa e anunciar os ancoradouros teóricos que a sustentam. Em seguida, almeja-se analisar enunciados das professoras presentes em recortes das entrevistas realizadas no início da investigação, nos relatos e episódios gerados através das reuniões de estudo, ao longo do projeto, com o intuito de perceber se houve alterações nos conceitos e, assim, como essas alterações implicaram mudanças na prática pedagógica, bem como os possíveis desafios e contradições enfrentadas pelas professoras, nesse processo formativo.

1 Contextualizando a pesquisa: a urgência do nascimento de um grupo de estudos

Pesquisadora: *“Você acredita que, para ensinar a ler e a escrever, é importante ensinar as letras e seus sons?”*

PA8: *“Sim, claro! Eu sempre fiz assim, professora. Sempre ensinei assim e sempre deu certo”.*

(Entrevista - 20/04/21)

Esses enunciados, proferidos em uma entrevista e que se apresentam frequentes, no dia a dia da escola, foram impulsionadores para a realização de uma pesquisa que se encontra em andamento e que procura compreender como são constituídas e organizadas as práticas do ensino do ato de ler e de escrever de professores, no processo inicial de apropriação e objetivação da leitura e da escrita das crianças, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de uma cidade do norte do Paraná. Tais enunciados expressam uma forma de ensinar arraigada numa tradição histórica grafofônica, revelando ainda uma resistência a outras formas de pensar e de materializar a prática pedagógica, as quais envolvem os atos culturais de ler e de escrever.

Percebeu-se, desde o princípio, que apenas identificar as celeumas metodológicas da alfabetização de crianças não seria suficiente. Identificar, reconhecer e compreender é o primeiro passo. No entanto, fez-se urgente pensar num processo formativo no qual as professoras alfabetizadoras tivessem um espaço para

estudar, refletir, debater, expor ideias, dúvidas, contrapor e se apropriar de novas ideias, de sorte que, a partir disso, pudessem transformar suas práticas.

Pelos motivos explicitados, propôs-se uma pesquisa-ação crítico-colaborativa (Pimenta, 2005) em que a construção do processo de pesquisa-diálogo-reflexão-ação busca valorizar o pensar e o agir com os professores, com base nas suas vozes, nos seus dilemas, nas suas expectativas, na sua participação. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e seguiu os procedimentos requeridos para a sua realização.

Em princípio, a pesquisa contava com um grupo de 14 professoras que ministravam aulas em turmas de 1º e 2º anos. Duas dessas professoras desistiram, durante o primeiro ano. Atualmente, participam do grupo 12 professoras alfabetizadoras, duas professoras pesquisadoras da universidade, 2 formadoras da rede pública municipal, seis estudantes de graduação. Do grupo das 12 professoras alfabetizadoras, oito delas possuem mais de 10 anos de magistério.

A pesquisa é implementada por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: a) entrevistas com as professoras sobre as práticas pedagógicas para o ensino do ato de ler e de escrever, sobre materiais, suportes, gêneros discursivos; b) registros escritos pelas professoras atuantes nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, através do livro da vida do grupo; c) estudo e reflexão de possibilidades metodológicas sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita, numa perspectiva humanizadora.

Por se tratar de uma pesquisa em que o objeto de estudo é o ensino do ato de ler e de escrever e como este se dá, nas relações estabelecidas pelos sujeitos, é ainda utilizada, na análise dos dados, a orientação enunciativa na perspectiva de Volóchinov e Bakhtin, a qual enfoca a relação dialógica e relaciona interação, enunciado e conhecimento. De acordo com a perspectiva enunciativa, os processos são examinados do ponto de vista do fluxo dos enunciados, em que a noção de diálogo ultrapassa o contato face a face, destacando-se as práticas sociais e se considerando certas condições, como as relações entre os sujeitos, os interlocutores, as formações discursivas, os gêneros do enunciado.

Os encontros do grupo de estudos são quinzenais, com duas horas de duração, sendo estudados textos que trazem a alfabetização com princípios humanizadores. O grupo de estudos e, num âmbito maior, a pesquisa que o envolve, prioriza o processo de alfabetização no campo das ciências humanas, privilegiando os enunciados vivos, entendidos como “[...] a manifestação concreta de um mediador das trocas humanas” (Arena, 2021, p. 1), e rechaça o ensino de letras, sílabas, palavras isoladas e frases pontuais, porque um ensino que enfoca esses aspectos “[...] deixa de mostrar à criança a riqueza e a complexidade que marcam o trabalho com os enunciados que fazem parte do acervo vivo da linguagem escrita” (Miller, 2020, p. 1).

A alfabetização, ancorada nas ciências compreende a criança como um ser histórico, cultural, social, político e elege metodologias para alfabetizar atinentes também a essa lógica. A linguagem escrita é apresentada e ensinada para a criança como um processo vivo, dialógico, interacional, que coloca a criança no fluxo das interações verbais, a qual aprende a usá-la em situações reais de uso. Uma alfabetização que mantém uma estreita e intensa relação com a vida, em que a vida

entra e faz parte da escola e dos processos de ensinar e de aprender. Não há fronteiras ou limites preestabelecidos para as relações, que são cada vez mais alargadas. A escrita, muito mais que um instrumento de comunicação, é ensinada como um instrumento do pensamento (Arena, 2010).

Nessa perspectiva, a linguagem escrita é o objeto de aprendizagem no processo de alfabetização misturado com os nossos atos, porque é ela que “[...] realmente liga o homem em suas trocas” (Arena, 2021, p. 2). Por essa razão, a aprendizagem da linguagem escrita deveria ser considerada como “[...] a conquista de uma nova linguagem e não como o domínio de um código de transposição recíproca entre letras e fonemas” (Bajard, 2012, p. 11).

Intentar inserir a criança na cultura escrita apenas oferecendo materiais e situações em que se depara com uma língua morta, estanque, pronta e acabada, é incorrer num risco de ensinar “hábitos motores” (Vygotski, 1995) e reduzir o seu ensino à mera codificação, ação insuficiente para que se aproprie e se participe ativamente dessa cultura. O que orienta a apropriação da escrita são as relações dialógicas que a criança estabelece com ela, por intermédio das mediações e situações promotoras de aprendizagem.

Há ainda de se ressaltar que,

[p]or se situar no campo da educação, nas ciências humanas, e eleger a linguagem escrita como meio de trocas sociais, a alfabetização cuida da humanização da criança em formação, pelo estudo e a apropriação da constituição gráfico-ideológica dos enunciados e do desenvolvimento de uma consciência gráfica, isto é, um modo de pensar que percebe as funções dos caracteres, tão diversos quanto sejam as exigências das trocas, na criação e recriação de sentidos (Arena, 2021, p. 2).

Ao se considerar esses pressupostos, depreende-se que “[...] a escrita é gráfica, visual, materializada em enunciados concretos que escorrem cheios de sentidos pelos quase infinitos suportes: papel, tela, areia, tecido, pedra, folha e muitos outros mais” (Arena, 2021, p. 2), requerendo do professor condutas metodológicas que possibilitem a negociação de sentidos, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A forma de se pensar o trabalho pedagógico alfabetizador, nessa perspectiva, coloca a criança no fluxo desse processo, de modo que ela pense sobre a linguagem escrita, estabeleça relações e perceba seu funcionamento, utilizando-a conforme seus interesses e necessidades (Silva, 2013). Este é um dos desafios que se coloca às/aos professoras/es alfabetizadoras/es.

Contextualizada a pesquisa e os fundamentos teóricos que a sustentam, a intenção a seguir é a de buscar entender conceitos e práticas das professoras alfabetizadoras e os encontros e desencontros ocorridos no decorrer do processo formativo, na pesquisa realizada, conforme anunciado.

2 Conceitos e práticas: as professoras alfabetizadoras ao longo do processo formativo

Este ponto da discussão é dedicado a lançar um olhar sobre os conceitos e práticas das professoras alfabetizadoras que participam do grupo de estudos proposto pela pesquisa em questão. Para a análise, foi promovido um recorte no conjunto de dados que compõem as entrevistas feitas no início da investigação, nos relatos e episódios gerados por meio das reuniões de estudo, ao longo do processo, capazes de identificar aspectos dos conceitos e das práticas das professoras para o ensino dos atos de ler e de escrever e suas possíveis alterações no decorrer da pesquisa.

Vale ressaltar que as professoras alfabetizadoras serão denominadas por PA1, PA2, PA3 e assim, sucessivamente, na intenção de resguardar as identidades sem, contudo, lhes negar a autoria da sua participação.

2.1 Início da pesquisa: os conceitos nas práticas

No início da pesquisa, foi realizada uma entrevista com as professoras alfabetizadoras, com o intuito de compreender quais conceitos tinham sobre alfabetização e sobre a forma como organizam o ensino dos atos de ler e de escrever.

Pesquisadora: Conta um pouco como você alfabetiza as crianças, como que você organiza a sua prática pedagógica, por onde que você começa e como que você vai desenvolvendo seu trabalho, para ensinar as crianças a lerem e a escreverem.

PA2: [...] todos os dias a nossa aula se inicia com a nossa música, na nossa música, a gente trabalha os sons, nós trabalhamos a organização da música, a organização da sala, depois eu coloco a rotina no quadro, nós já estamos, como eu já trabalhei as vogais com eles e todos os dias nós fazemos a leitura, então, assim, eles já... nós já estamos trabalhando vogal e consoante, porém, não as consoantes isoladas ainda, é mais as vogais isoladas... nós já trabalhamos, trabalhamos até a semana passada com a letra "U" na minha escola... (Entrevista - 20/04/21)

PA5: Como as professoras trabalhavam aqui com as letras e aí eu percebi que elas trabalhavam as letras assim: é... elas falavam assim: "Ah, é dia das mães, então, a gente trabalha o M, porque é o dia das mães" [PA5 cita a fala da professora]. "Ah, é dia dos pais, então trabalha o P, porque é dia dos pais"... aí eu falei assim pra elas: "Olha... eu, partindo do que eu pesquiso, do que eu leio, dos cursos que eu fiz até no momento, né?, eu não concordo muito com essa organização de trabalho das letras... então, assim, é... vamos trabalhar de uma outra forma... eu sugeri trabalhar em uma outra organização... então, primeiro vamos trabalhar com as letras, por exemplo: V e F, que já possui uma relação, geram confusão na hora de pronunciar e aí também trocam na escrita. depois nós vamos trabalhar com T e D, depois com P e D, e daí nós vamos partir para as outras letras, já organizamos qual é a letra, pensando nessa organização, pensando na organização que eu tinha lá na cidade que eu trabalhava antes de vir pra cá. (Entrevista – 20/04/21)

PA5: assim... nós fazíamos é... no nosso PPP [Projeto Político-Pedagógico] já estava essa organização, na verdade, as diretrizes da Secretaria da cidade que eu trabalhava já vem com essa organização de quais as letras que elas

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493048>

devem ser trabalhadas, e qual é a ordem, então, assim, nós pensamos pela relação dos sons, aí agora nós vamos trabalhar com V e F, comecei hoje, vamos ver, eu sempre vou, sempre eu antecipo as letras que nós vamos trabalhar... (Entrevista – 20/04/21)

Os relatos das professoras revelam uma forma de ensinar a ler e a escrever que prioriza a relação grafema-fonema, letra-som. Não são mencionadas as relações com os significados e os sentidos, sobre ensinar as crianças a estabelecerem relações com essas marcas gráficas e a aprenderem a manejar os signos. Isso se evidencia, quando PA2 afirma: “[...] *na nossa música, a gente trabalha os sons...*” ou ainda, “[...] *já estamos trabalhando vogal e consoante, porém, não as consoantes isoladas ainda, é mais as vogais isoladas... nós já trabalhamos, trabalhamos até a semana passada com a letra ‘U’ na minha escola...*”

Essa forma de ensinar pode incorrer no risco de se restringir à sinalidade inexpressiva e técnica da língua, quando se deseja o contrário, na perspectiva aqui apresentada. É crucial que a criança estabeleça relações com os sinais gráficos, elevando-os à condição de signo e, por essa razão, não interrompa o processo de ler e de escrever para codificar e decodificar as letras e sílabas, mas para se apropriar da linguagem escrita e colocá-la a serviço das suas necessidades e interesses, a fim de expressar seu pensamento e suas ideias.

Os enunciados de PA2 se coadunam com os enunciados de PA5, quando declara que “[...] *eu sugeri trabalhar em uma outra organização... então, primeiro vamos trabalhar com as letras, por exemplo: V e F, que já possui uma relação, depois nós vamos trabalhar com T e D, depois com P e D, e daí nós vamos partir para as outras letras...*”. Essa professora ainda propõe uma organização na forma de apresentar as letras, na qual os fonemas são “[...] *parecidos, possuem uma relação*” ou, como ela enfatiza, “[...] *geram confusão na hora de pronunciar e aí também trocam na escrita*”.

Esses enunciados também se encontram nos relatos da PA8 e PA9:

Pesquisadora: *Você acredita que para ensinar a ler e a escrever é importante ensinar as letras e seus sons?*

PA8: *Sim, claro! Eu sempre fiz assim, professora. Sempre ensinei assim e sempre deu certo. (Entrevista – 20/04/21)*

PA9: *Aí eu já coloquei na lousa [a palavra] ovo, por exemplo, uva, né? vovô, né?... Aí eles já olham e eu falo assim: “Ah... mas como vocês sabem que é vovô ou vovó? usa presilha? usa chapéu?...” Aí nós fazemos o momento da leitura, aí eu também uso bastante... uso músicas, né?... com as vogais... aí eles dançam as musiquinhas das vogais... uso muito aquelas letras. Eu falo que cada letra tem um som e aí a gente faz o som de todas as letras e aí eu vou trabalhando... aí, então, por exemplo, eu vou alternando, vou mudando... então, tem dia que a gente faz o som de todas as letras, tem dia que nós fazemos só o som de algumas, aí eles falam para mim, eu vou falando: “Fulano, qual é o nome dessa letra?” Eles falam M, qual é o som dela? Humm [faz o som da letra]... tem alguma amiga da sala que começa com essa letra? aí eles: “A Mariana..” Ah, então tá bom... (Entrevista – 21/04/21)*

Percebe-se que as vozes das professoras alfabetizadoras indicam uma preocupação em cumprir as determinações oficiais que orientam uma forma de ensinar respaldada pela tradição histórica atrelada aos princípios das ciências da natureza, na qual se entende o sistema da língua como alfabético, e essa maneira de compreender o ensino “[...] pode insistir que é preciso prioritariamente aprender a escrever estabelecendo relações estreitas entre a produção de um som físico e sua correspondência gráfica, também física, apoiadas no desenvolvimento de uma consciência fonológica” (Arena, 2021, p. 3).

Vale ressaltar que esse modo de ensinar, na perspectiva discutida neste artigo, “[...] despreza os enunciados concretos da linguagem escrita, criada na relação entre as pessoas, para ceder o lugar principal à vocalização de fonemas, sílabas, palavras fora de enunciados, ou, no máximo, de frases isoladas para a identificação de fonemas” (Arena, 2021, p. 3). Diante disso, Bajard (2007, p. 30) afirma que

[...] a língua escrita não é mera duplicação da língua oral: o texto sonoro não se reduz à concatenação dos fonemas, tampouco o texto gráfico não se reduz à concatenação das letras. A língua escrita possui, além dos grafemas, um código ideográfico, dentro do qual o espaçamento é o elemento mais relevante.

O problema reside no fato de como as crianças são alfabetizadas, a maneira como esse processo é conduzido, de forma fragmentada, em que a técnica se sobrepõe à criação de sentidos e ao desejo de expressão. Parece ser justo que as crianças sejam alfabetizadas dentro de propostas pedagógicas consistentes e organizadas, mas é preciso ter clareza de que alfabetizar não é aprender o domínio de uma técnica, mas, ao contrário, é pôr o sujeito no mundo da escrita, de modo que ele possa transitar pelos discursos, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e cocriar a cultura escrita (Britto, 2005).

Ao considerar essa premissa como fundamental para se pensar o ensino da linguagem escrita, não se admite o ensino dos atos de ler e de escrever engessado em letras e sons, sílabas e palavras, conforme supostamente sustentado pelas professoras entrevistadas. A escrita é um instrumento cultural usado para interagir, para informar e se informar, para se lembrar de algo importante, para expressar sentimentos, pensamentos, ações, desejos e, portanto, seu ensino e sua aprendizagem implicam saber por que e o para que se escreve; significam perceber, desde o início, que sua apropriação é uma forma de humanização.

Ao se compreender que o ensino da linguagem escrita se dá por meio de enunciados, de gêneros, de situações dialógicas, entende-se que o ensino dos atos de ler e de escrever deve acontecer de forma a provocar as crianças a pensar sobre a escrita, a estabelecer relações intensas com ela, a dialogar em situações reais de interlocução, em outras palavras, em situações únicas de interação em que a existência do outro é uma condição.

Outro aspecto a ser realçado é que as professoras declararam utilizar livros didáticos escolhidos pelo corpo docente das escolas. Algumas fazem uso do livro frequentemente e apontaram que se esforçam para completar todo o livro, porque foi uma escolha da escola adotá-lo e os pais cobram o seu uso. Quatro professoras apontaram que empregam o livro didático como apoio, mas “não ficam presas a ele”.

Cabe enfatizar que o uso de livros didáticos no processo de alfabetização merece um criterioso olhar, porque muitas vezes esse material destinado a ensinar a criança a ler e a escrever se reveste de uma suspeita intenção de “facilitar” a leitura e a escrita do pequeno aprendiz e, sob essa justificativa aparentemente inofensiva, cria para a criança um outro problema: o de precisar enfrentar um material acultural, calcado nos aspectos linguísticos, apartado da semântica e do diálogo com a vida. Isso gera ainda um contrassenso: o que era para “facilitar” acaba por dificultar todo o processo de negociação, criação e recriação de sentidos, porque a criança aprende a codificar e a decodificar sinais, contudo, não aprende a linguagem escrita.

Para Volóchinov (2017), a linguagem é viva, dinâmica e se transforma constantemente, por causa de sua historicidade, do uso cotidiano e, portanto, não pode ser separada do fluxo da comunicação verbal. A linguagem, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Desse modo, a linguagem é fruto da interação verbal entre os sujeitos, em outras palavras, a relação entre os interlocutores funda a linguagem, nas trocas e na atitude responsiva do *outro*.

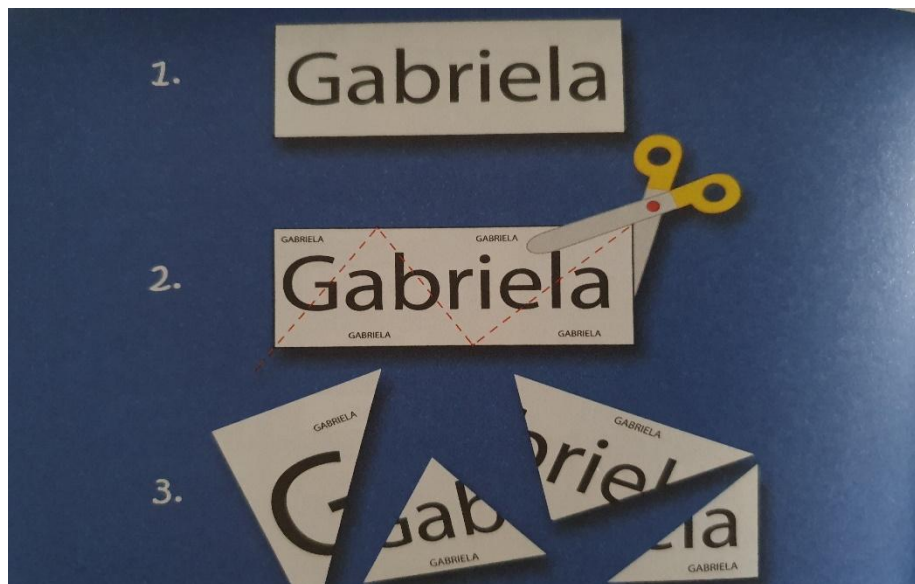
O uso de cartilhas e outros materiais didáticos, além de atender a uma finalidade ideológica, política, social e econômica, pode descartar a autonomia docente de planejar seu próprio trabalho, pois, considerando especificidades culturais dos seus alunos, despreza o conceito de criança como um ser competente, ativo, sujeito de suas aprendizagens (Vygotski, 1995) e desconsidera a língua como um instrumento cultural complexo, vivo, dialógico, dinâmico, utilizado nas relações humanas e para a formação humana.

Numa das reuniões de estudo, foi discutida a questão da consciência gráfica e o uso do quebra-cabeça do nome proposto por Bajard (2012), fazendo um estudo não somente teórico, mas com proposição prática. O quebra-cabeça é visto como uma imagem, e é usada uma filipeta (crachá) sem a foto da criança, diferenciando do momento anterior (filipeta com foto). O nome escrito em letras maiúsculas “[...] aparece em cada pedaço e oferece a oportunidade para iniciar o emparelhamento da letra minúscula com a maiúscula” (Bajard, 2021, p. 66). Com isso, a intenção é que a criança perceba que cada parte do quebra-cabeça ocupa um lugar único, específico e, por meio do manuseio da filipeta, ela começa a perceber “[...] que os nomes se valem de um conjunto pequeno de elementos” (Bajard, 2012, p. 67), e as crianças com nomes compostos ainda percebem o espaço branco entre eles, que é um caractere somente percebido na escrita.

Ao mostrar uma imagem do quebra-cabeça recortado irregularmente, com o nome da criança, PA12 se mostra não concordar com a proposição teórica e prática. Analisa a figura estampada pelo livro e, em seguida, indaga:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493048>

Figura 1 – Quebra-cabeça do nome



Fonte: (Bajard, 2012, p. 66)

PA12: *Por que o quebra-cabeça não foi cortado em sílabas? Assim facilita que a criança já monte o próprio nome com mais rapidez.*

Pesquisadora: *Mas o objetivo é que ela perceba a configuração gráfica do nome, que ela perceba quais caracteres formam o seu nome, a ordem em que aparecem e como visualmente esses caracteres se apresentam.*

PA12: *Mas, se o quebra-cabeça já estivesse cortado em sílabas, a criança já ia aprendendo sílabas. Professora, uma hora a criança VAI TER QUE APRENDER SÍLABAS, VAI TER QUE SILABAR.*

E, então, instaurou-se uma profunda discussão sobre o que estava sendo discutido na perspectiva apresentada e todo o grupo foi provocado a pensar e opinar, analisando a sua própria prática alfabetizadora.

(Grupo de Estudos – 14/09/22)

Pensar na consciência gráfica é remar na direção contrária a uma forma de ensinar que privilegia a consciência fonológica e isso, aparentemente, gerou desconforto em PA12. Durante a discussão e as reflexões que surgiram, foram debatidas as situações enunciativas de uso real que se separam as sílabas das palavras, concluindo-se que isso ocorre durante a escrita de um texto cujo suporte é o papel e tendo em vista que, ao escrever algo, o espaço da linha termina sem que seja possível escrever a palavra toda naquele espaço, por exemplo, porque, quando utilizamos como suporte os dispositivos digitais, a separação de sílabas não se dá, pois o próprio dispositivo ajusta o texto escrito. Ao se darem conta desse fato, surgiram algumas constatações sobre o uso dos gêneros, dos suportes, dos instrumentos e dos gestos que se modificam e estão atrelados ao ensino dos atos de ler e de escrever. Começaram a entender também que a língua materna não é totalmente alfabética como tradicionalmente e historicamente ainda se acredita:

Parece ingenuidade acreditar que a escrita no mundo dos aplicativos digitais permaneça com sua aparente constituição alfabética imune às mudanças de seu uso. Os aplicativos promovem na escrita digitalizada o ressurgimento de suas raízes ideográficas. Se ela obtiver esse reconhecimento, reconhecer-se-á também a necessidade de alterar os modos de ensinar para adequá-los às táticas praticadas pelas crianças ao ensaiar suas apropriações, ainda hoje embaçadas pela concepção alfabética hegemônica (Arena, 2020, p. 42).

A evolução da era tecnológica fez emergir mudanças nos modos de ensinar a ler e a escrever e traz para o espaço dos debates os instrumentos, os suportes, os gestos e os gêneros discursivos, em sua diversidade. Provoca também o ressurgimento das raízes ideográficas da escrita e, ao fazer isso, abala a sua aparente e, até então, inquestionável constituição alfabética.

Outra reflexão que se deu ainda foi sobre por quais situações de uso real se separam as sílabas do próprio nome e, com isso, foi possível pensar nos objetivos propostos por Bajard, no trabalho com o quebra-cabeça de nomes, conforme explicitado anteriormente. A proposta não se trata de ensinar as sílabas, nem mesmo ensinar a criança a silabar, enquanto método de alfabetização eficaz, porque isso é cair nas armadilhas da fonetização. O estranhamento da professora levou-a a reafirmar, ao final da reunião: *“Eu ainda acho que precisa silabar. Eu ensino as minhas crianças assim”*, denotando uma resistência às ideias debatidas, mas que possivelmente se manteve também como uma provocação à continuidade no aprofundamento dos estudos de todo o grupo.

2.2 Durante a pesquisa: as práticas nos conceitos

No decorrer da pesquisa e com os encontros quinzenais do grupo de estudos, uma das discussões que causaram inquietação nas professoras alfabetizadoras foi a proposição do trabalho com o uso da dupla caixa (emprego das letras maiúsculas e minúsculas) para a escrita e para a leitura. Um acirrado debate de instalou no primeiro dia, quando essa proposição veio à tona, porque as professoras, movidas por uma inconformidade com as ideias diferentes das quais compactuavam, argumentavam com veemência sobre o uso restrito da caixa alta (maiúscula) no início do processo de alfabetização, sustentadas pelas frágeis razões, dispostas a seguir: *“[...] é mais fácil para a criança aprender a escrever só com as maiúsculas, porque é mais fácil de traçar; é tudo reto, sem curvas”*, *“[...] é mais fácil de reconhecer as letras maiúsculas, a criança consegue ler mais rápido”* e, por último, *“[...] é orientado que a gente ensine assim”*. E, quando foi questionado quais estudiosos ou livros dizem isso, respondiam que *“[...] nos documentos oficiais sempre veio dessa forma”*.

Na reunião seguinte, depois desse debate, houve o relato da professora:

PA1: Professora, no dia seguinte da reunião, eu refiz todos os meus crachás e passei tudo para a dupla caixa. Fiquei com medo, mas falei: *“Quero só ver se o que a professora pesquisadora disse é verdade”*. Você não acredita no que aconteceu: as crianças reconheceram seus nomes no crachá com tanta tranquilidade e o nome dos colegas que eu não acreditava! E, a partir desse dia, eu conversei com elas e expliquei sobre o uso da dupla caixa e fui

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493048>

introduzindo aos poucos nos registros da lousa. Agora, elas não querem mais que eu escreva as coisas só usando as maiúsculas.

(Grupo de Estudos - 30/10/22)

A professora PA6 também refez os crachás, no dia seguinte ao encontro do grupo, e, algumas semanas depois, PA6 enviou para a pesquisadora a seguinte mensagem de áudio:

PA6: Professora, hoje é dia de meus alunos fazerem o empréstimo e a troca de livros na biblioteca, né? Então, eles vão lá, fazem a escolha deles, olham a capa, o conteúdo de dentro, tem uma prévia, porque eu ensinei eles a olharem a contracapa do livro que lá tem um resuminho do que é, e eles fazem o empréstimo. E aí, como demora um pouquinho, conforme eles vão pegando [os livros], eles vão sentando na mesa e aí a gente vai verificando ali como está a leitura, o entendimento deles, né? E aí tem a M [uma criança] que chegou agora no final do ano e ela pegou um livro de dupla caixa, né?, porque eu deixo eles muito à vontade para eles escolherem os livros que eles têm o desejo de ler. Aí, eu disse assim: “Nossa, M, você pegou um livro com dupla caixa, você está conseguindo ler?” E olha o que ela me respondeu, professora. Ela é que vai te dar a resposta que ela me deu. Presta atenção, hein? [nesse momento PA6 passa o celular para que a criança diga para a pesquisadora o que havia respondido a ela]. Ao que a criança, M, reafirma:

M [criança]: É porque eu escrevo no celular com essa letra.

PA6: Viu só, professora?! Bem que você disse que as crianças nos dão as respostas. Eu estou muito feliz, porque agora tudo está fazendo sentido [refere-se às discussões nos estudos do grupo].

(Relato feito pelo WhatsApp – 09/11/22)

Pode-se inferir que as professoras, embora inicialmente tivessem apresentado seus argumentos para não adotar a dupla caixa, sentem-se provocadas a experimentar, a tatear o que havia sido discutido no grupo, e se arriscam, mesmo diante da insegurança de dar um passo diferente daquilo que costumeiramente faziam, segundo se observa no enunciado de PA1: *“Fiquei com medo, mas falei: ‘Quero só ver se o que a professora pesquisadora disse é verdade’*. Isso denota o prenúncio de possibilidade de mudança na prática alfabetizadora, alicerçada pelos “novos” conceitos discutidos.

A atitude, no dia seguinte ao encontro, de refazer todos os crachás, escrevendo os nomes das crianças em dupla caixa, é validada pela interação e compreensão das crianças, ao reconhecerem seus nomes e os nomes dos colegas, exigindo da professora a adesão ao uso da dupla caixa, no dia a dia da turma.

Esses enunciados de PA1 e PA6 reafirmam o pressuposto de que “[...] a língua escrita não é apenas um registro da língua oral. Linguagem nova que multiplica a capacidade de pensar e agir do homem, a escrita é uma herança diante da qual a criança deve se deter, para dela se apropriar” (Bajard, 2012, p. 54). Para esse autor, o uso da tipografia – somente a maiúscula (caixa alta) – não permite que a especificidade da escrita se manifeste. Isso se verifica, por exemplo, na grafia das palavras “rosa” e “Rosa”, em que a primeira pode se referir à flor ou à cor e a segunda ao nome de uma pessoa, o que seria inviável perceber se, para designar essas duas situações, a grafia fosse “ROSA”.

Quando PA6 diz que ensina as crianças a olhar a capa, a escolher os livros escritos com a dupla caixa, e quando se surpreende com a resposta da criança, ao afirmar que consegue ler o livro escrito dessa maneira – porque já escreve também fazendo uso dessas letras no celular –, aparenta perceber as diferenças ocorridas na sua forma de ensinar e de apresentar a escrita para as crianças. Vale ressaltar que as crianças, nas situações reais de uso da escrita, percebem a função do uso da maiúscula, que “[...] é indício de um funcionamento da escrita que vai além das relações som-letra” (Bajard, 2012, p. 83), pois assume uma função fundamental na leitura, “[...] não somente manifesta no corpo do texto a presença de personagem, como também sinaliza para os olhos o indício da frase e, conseqüentemente, o seu fim” (Bajard, 2012, p. 83).

O fato de as professoras PA1 e PA6 passarem a fazer a escrita com a tipografia dupla caixa, porque as próprias crianças solicitaram seu uso, também indica que supostamente compreenderam que os escritos sociais, em sua maioria, se apresentam dessa forma e não somente com a caixa alta, como nos livros, revistas, embalagens e outros materiais, e que essa é a escrita presente na vida. Com isso, deixam de “[...] rejeitar o índice maiúscula/minúscula com o pretexto de que ele não corresponde a nenhum índice sonoro resulta em apagar a mais evidente marca sintática da frase” (Bajard, 2012, p. 83).

PA6 se surpreende ainda, quando a criança responde a ela que já conhecia “aquela letra porque escreve no celular”. Sobre isso, Arena aponta para o teclado do computador, o teclado virtual do *tablet*, como mais uma porta de entrada no mundo da cultura escrita, modificando o gesto que antes era único e levando as crianças a aprenderem a escrever para o outro, verem e lerem para decidirem; “[...] podem aprender, apesar dos controles didáticos, a transformar condutas herdadas e, sobretudo, a abusar da modalidade escrita de linguagem” (Arena, 2011, p. 38). A história da leitura e dos leitores atravessa a história do desenvolvimento do sistema gráfico, das tecnologias e de seus suportes, e considera que as telas dos computadores, cada dia mais presentes em nosso dia a dia, promovem novas relações entre os sujeitos, os textos verbais e as imagens (Arena, 2011).

Outro indício de alteração da prática sustentada pelos conceitos e pressupostos estudados é visto na fala de PA6, quando relata: “*Então, eles vão lá, fazem a escolha deles, olham a capa, o conteúdo de dentro, tem uma prévia, porque eu ensinei eles a olharem a contracapa do livro que lá tem um resuminho do que é, e eles fazem o empréstimo*”. Esses enunciados denotam que a professora ensina as crianças a “olhar” e aparentam perceber que a escrita é visual, é gráfica, que a escrita entra pelos olhos. Ensina a buscar os indícios visuais até mesmo na contracapa, onde há informações que podem orientar a leitura das crianças e, conseqüentemente, suas escolhas.

No esteio desta análise, a situação a seguir também revela uma mudança nas práticas alfabetizadoras respaldada pelos conceitos estudados na perspectiva humanizadora:

PA5: Professora, fizemos o Conselho de Classe na minha escola e eu fiquei muito feliz de poder dizer que as minhas crianças estão lendo e escrevendo, entendem as coisas, escrevem e leem de tudo. Aí eu achei muito interessante que tem uma colega professora da sala ao lado da minha que veio me

perguntar o que eu ando fazendo, porque ela não me ouve mais, e nem as minhas crianças, falando os sons das letras todos os dias, como eu fazia antes. Ela disse que já observou e achou estranho. Então, ela veio me perguntar o que eu ando fazendo. Eu disse a ela que eu descobri que não precisa [e PA5 riu].

(Grupo de Estudos – 06/12/23)

A mudança na prática da professora foi percebida pela colega da sala ao lado, a qual não escuta mais PA5 sonorizar as letras para as crianças. Esse relato supostamente aponta um avanço no entendimento da professora sobre os conceitos que envolvem o ensino dos atos de ler e de escrever, porque ler e escrever pressupõem, de forma imprescindível, negociar sentidos: “[...] *fiquei muito feliz de poder dizer que as minhas crianças estão lendo e escrevendo, entendem as coisas, escrevem e leem de tudo.*”

Na perspectiva defendida por este artigo e que fundamenta os estudos do grupo de professoras, na pesquisa, ler e escrever são atos culturais e, ao ensinar esses atos, o objeto não deveria ser apartado do ato humano para ser ensinado, “[...] uma vez que é o ato humano de escrever e de ler, culturalmente, socialmente e historicamente elaborado que se tornaria o objeto de ensino e de aprendizagem. O homem não se separa do objeto que ele usa para ensiná-lo ao Outro” (Arena, 2017, p. 18). Desse modo, destaca-se a função fundamental dos atos como enunciados escritos, no desenvolvimento da consciência humana.

Quando a professora é questionada pela colega da sala ao lado sobre “o que anda fazendo”, referindo-se ao fato de não ensinar as crianças a fazer a relação grafema-fonema, e quando responde que “descobriu que não precisa fazer isso”, revela que sua prática começa a dar sinais de abandono da maneira como antes ensinava – pautada na relação grafofônica que superficializa as condutas de ensinar e que, gradativamente, introduz uma prática que considera a criança “[...] como um ser formado nos tempos e nos espaços de uma cultura” (Arena, 2011, p. 29), pois ensina as crianças a ver, a estabelecer relações, a escrever sempre com algum motivo e para alguma finalidade, a qual condiz com os interesses criados em situações reais de uso. Os conceitos de ato de ler e ato de escrever são atos culturais, históricos e sociais, e o que se distancia disso não pode ser confundido com ler e escrever, porque se restringe à técnica, aparta a leitura e a escrita dos sentidos.

É ainda oportuno ressaltar que, ao descartar a fonetização para ensinar os atos culturais de ler e de escrever, a professora aparenta compreender o aspecto híbrido do sistema de escrita e, ao descobrir que não precisa fazer isso (ensinar relação letra-som), percebe gradativamente que

[n]ão há lugar para um olhar dominado pelo mecanismo grego de construção alfabética da língua escrita, porque ela já não é mais tão alfabética. Não há lugar para um olhar exclusivo sobre o objeto – uma palavra – sem que ela esteja em uma cadeia enunciativa. Não há lugar para um olhar para fonemas e grafemas isolados como elementos técnicos estéreis de construção da palavra, porque esse olhar elimina os homens, elimina professores e alunos como pessoas cheias de vida, elimina suas trocas sociais e suas trocas verbais. Não há lugar para o que afasta a alfabetização de seu caminho para a humanização (Arena, 2021, p. 3).

Na medida em que as professoras se apropriam dos princípios teóricos que consideram ler e escrever como atos culturais, plurais, sociais, históricos os quais privilegiam a negociação de sentidos – e que esses atos humanos estão diretamente vinculados à vida –, apresentam transformações gradativas e conscientes, em sua prática pedagógica, dando alguns indícios do descarte da supremacia da fonetização e aderindo ao trabalho com os caracteres e os enunciados vivos.

3 Considerações para continuidade

Diante do exposto, alguns encontros e desencontros foram anunciados pelos dados apresentados ao longo do processo formativo em andamento.

Com relação aos desencontros, pode-se inferir que existe uma resistência por parte de algumas professoras, para conhecerem e tentarem incorporar conceitos numa perspectiva diferente daquela de que costumeiramente fazem uso em suas práticas, e isso se deve ao fato de estarem fortemente vinculadas a uma forma hegemônica de ensinar, a qual entende que ler e escrever é o mesmo que decodificar e codificar e, portanto, o aspecto técnico da língua ocupa um espaço privilegiado nas práticas alfabetizadoras.

Outro desencontro se deve ao fato de as professoras se verem na condição de reféns das determinações oficiais e, por serem “cobradas” ao que está prescrito, cumprem o que está posto, sem avaliar ou mesmo sem perceber o que sustenta suas práticas, limitando-as e tornando-as muitas vezes esvaziadas de sentidos, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Em decorrência disso, há ainda uma evidente perda de autonomia na docência, na elaboração dos planos de aula, na forma de ensinar, nas proposições alargadas e enriquecedoras direcionadas às crianças.

Entende-se que as diferentes ideias que chegam não são abraçadas por cada um de nós, sem antes serem estudadas, analisadas, discutidas, refletidas, muitas vezes refutadas, para somente aos poucos serem refratadas. Os novos conceitos precisam ser profundamente pensados, descobrindo-se como impactam aquilo que é ensinado naqueles que aprendem.

Como se trata de um processo, observa-se que as professoras, por vezes, parecem misturar conceitos e concepções, reconhecendo-as como se fossem as mesmas ou ainda como se fosse possível fazer um trabalho que abarcasse várias delas ao mesmo tempo, denotando uma necessidade de esclarecimento e aprofundamento de que se trata de ideias distintas, as quais interferem diretamente na escolha metodológica, na efetiva atuação e nas aprendizagens das crianças.

Os encontros se dão exatamente neste lugar: quando as professoras se desafiam, se lançam no estudo, indagam, refletem, desconfiam, discordam, fazem tateios, arriscam práticas distintas das que realizavam, pensam sobre elas e trazem outras tantas inquietações e provocações para as reuniões de estudo, num movimento dialógico em busca de sentidos.

Aponta-se também que, paulatinamente, as professoras se apropriam de conceitos e pressupostos teóricos, numa perspectiva humanizadora, fundamentais para o ensino dos atos de ler e de escrever e, por essa razão, suas práticas pedagógicas revelam alguns sinais embrionários de uma alfabetização orientada pelo

ensino de enunciados vivos, o qual coloca o professor e a criança numa constante e intensa relação com a vida.

Referências

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Alfabetização em quatro eixos: o contexto extratextual, a leitura, o texto gráfico e a palavra**. São Carlos: Pedro & João, 2023.

ARENA, Dagoberto Buim. Bakthin e Alfabetização. **Educação**, Santa Maria – RS, v. 17, p. 71-89, 1992.

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

ARENA, Dagoberto Buim. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: LONGHINI, Marcos Daniel (org.). **O uno e o diverso na Educação**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1. p. 27-38.

ARENA, D. B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: MORAES, Denise Rosana da Silva; GUIZZO, Antônio Rediver (org.). **Coletânea de artigos: Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas**, 09 a 11 de outubro de 2017. Foz do Iguaçu (PR): UNILA/UNIOESTE, 2017. p. 13-28.

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

BAJARD Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Metodologia em ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 239-410.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 5-21 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 93).

FREINET, Célestin. **A educação pelo trabalho**, v. 1. Lisboa: Presença, 1969.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493048>

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

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 52-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2013.

SILVA, Greice Ferreira da. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil**. 2013. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**, v. 3. Madrid: Visor, 1995.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).