

M
A
R
I
A

B
E
A
T
R
I
Z

S
B
R
U
S
S
I

C
A
R
D
O
S
O

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA

MARIA BEATRIZ SBRUSSI CARDOSO

PARANAVAÍ
2026

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA**

MARIA BEATRIZ SBRUSSI CARDOSO

**PARANAVAÍ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA**

Dissertação apresentada por MARIA BEATRIZ SBRUSSI CARDOSO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a):

Prof^(a). Dr(a).: Fátima Aparecida de Souza Francioli

FICHA CATALOGRÁFICA:

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sbrussi Cardoso, Maria Beatriz
O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA / Maria
Beatriz Sbrussi Cardoso. -- Paranavai-PR, 2026.
127 f.

Orientador: Fatima Aparecida de Souza Franciolli.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente
Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2026.

1. Alfabetização Humanizadora. 2. Consciência
Gráfica. 3. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 4.
Teoria Histórico-Cultural. I - de Souza Franciolli,
Fatima Aparecida (orient). II - Título.

MARIA BEATRIZ SBRUSSI CARDOSO

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fatima Aparecida de Souza Francioli
Presidente da Comissão Examinadora
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - *Campus de Paranavaí*

Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Lucinéia Maria Lazaretti
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - *Campus de Paranavaí*

Resultado: Aprovada

Data:

24/03/2026.

Dedico este trabalho a minha vó Vera, que, apesar do escasso acesso à educação, sempre me incentivou a buscá-la e persistir. Com sua força, garra e sabedoria de vida, inspirou-me em todos os momentos dessa trajetória.

Dedico também a todos aqueles que acreditam e lutam pela educação, reconhecendo a educação como um ato de resistência e transformação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que me sustentou e fortaleceu para chegar até aqui. Ele me agraciou com a oportunidade de todos os dias poder ir em busca dos meus sonhos.

Ao meu esposo, Emanuel, companheiro de todos os momentos. Saber que tenho seu cuidado, amor e presença me fez mais forte durante cada etapa dessa jornada. Obrigada por ser meu amparo, por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidei, e por mais uma vez sonhar comigo. Tê-lo ao meu lado tornou essa caminhada mais leve e significativa. Essa conquista é nossa.

À minha vó, que é peça fundamental no meu crescimento e no que sou hoje. Você foi suporte em todos os momentos da minha vida. Agradeço-lhe por não medir esforços para me apoiar e, acima de tudo, me ensinar que a educação é o caminho mais valioso para conquistar nossos sonhos.

À minha mãe, Daniella, e meu irmão, Luiz, pelo apoio, carinho e amor incondicional. Agradeço por cada palavra de incentivo e por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos dessa trajetória, na qual vocês são essenciais.

À minha querida orientadora, professora Dra. Fatima Aparecida de Souza Francioli, agradeço-lhe pelo privilégio de ser minha orientadora por esses anos, com suas valiosas contribuições teóricas, pela pertinência nas reflexões e por toda confiança depositada. Obrigada por contribuir com minha formação acadêmica, pela paciência, presença e apoio. A senhora tem todo meu respeito e admiração.

À professora Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, agradeço o aceite, o conhecimento compartilhado e as observações e sugestões que contribuíram para aperfeiçoar este trabalho.

À professora Dra. Lucinéia Maria Lazaretti, pelo aceite para participar de minha banca de qualificação e defesa, assim como por todos os ensinamentos proporcionados no

PIBID, DOCEDI e agora nesta pesquisa. Os diálogos, reflexões, inquietações e conhecimentos proporcionados pela senhora foram e são fundamentais para meu crescimento profissional.

Aos meus amigos e familiares, obrigada pelo acolhimento, encorajamento, por me escutarem e compreenderem minhas ausências. A cada um de vocês, queridos familiares e amigos, obrigada por demonstrarem carinho, apoio e respeito durante toda essa trajetória.

À instituição de ensino que atuo, CEI Anibal Ajita, estendo meus agradecimentos a todos os colegas de trabalho pelo incentivo e paciência durante esse percurso. Agradeço a compreensão durante meus períodos de ausências.

À instituição de ensino na qual estive nessa caminhada de estudo, instituição que me acolheu e contribuiu para a realização dessa pesquisa, em especial à Maria José, professora da sala que se tornou uma companheira nesse processo de estudo de campo, que me auxiliou e me motivou nesse processo. Agradeço pelas trocas de conhecimentos e pela ajuda nos momentos de angústia.

Às crianças pesquisadas que contribuíram para a realização desta pesquisa com sua autenticidade e curiosidade, tornando essa investigação repleta de descobertas, sentido de humanização.

Aos grupos de pesquisa, GTPEC – Estudos das Teorias e Práticas Pedagógicas na Perspectiva Crítica da Educação Escolar, e DOCEDI – Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil, agradeço pelas valiosas contribuições, reflexões, inquietações e por manterem acesa a chama da busca incessante pelos estudos, fomentando a necessidade permanente da inquietação pelo conhecimento.

Ao PPIFOR, pela oportunidade, aprendizagem, apoio e privilégio em fazer parte de um Programa de Pós-Graduação tão rico em vivências e relevantes contribuições teóricas e práticas. Minha eterna gratidão por todo esse processo formativo que me foi proporcionado.

À Fundação Araucária, pelo apoio e financiamento concedido na forma de bolsa, indispensável para a realização desta pesquisa.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, fazem parte da minha trajetória de vida e que torcem pelas minhas conquistas.

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as historicamente produzidas características do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (Duarte, 1996, p.35).

CARDOSO, Maria Beatriz Sbrussi. **O desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora**. 2025. 127f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2025.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é compreender o desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora com crianças do 1º ano do ensino fundamental. Em virtude da constatação de que, no processo de alfabetização, os métodos limitam-se à codificação e decodificação, centrados em ações mecanizadas e fragmentadas, torna-se um desafio organizar um ensino e aprendizagem da linguagem escrita de forma a propor práticas de alfabetização que possibilitem o desenvolvimento integral da criança durante esse processo. Com base nisso, encontramos uma indagação que permeia o âmbito educacional: como organizar um ensino e aprendizagem das crianças por meio de um processo de alfabetização humanizadora? Nesse viés, esta pesquisa, sob os aportes da Teoria Histórico-cultural e princípios teóricos dos pesquisadores da alfabetização humanizadora, em conjunto com os estudos do Núcleo de Alfabetização Humanizadora – (NAHum), propõe-se a apresentar a consciência gráfica como possibilidade de uma alfabetização humanizadora. Neste espaço de reflexões e análises, os objetivos específicos compreendem apresentar os princípios da linguagem escrita à luz da Teoria Histórico-cultural; levantar dados do desenvolvimento da consciência gráfica e o mapeamento do estado da arte a respeito da alfabetização humanizadora; e sintetizar, por meio da pesquisa de campo, como ocorre o desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora com crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação ancorada no Materialismo Histórico-Dialético e sob os aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural. Tais bases teóricas subsidiam os estudos conceituais e práticos dos pesquisadores da alfabetização humanizadora, fundamentando, assim, a pesquisa de campo. A pesquisa em questão foi realizada com crianças do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública no interior da região noroeste do Paraná. A fundamentação teórica e a pesquisa de campo permitiram analisar as possibilidades, limites e contribuições da alfabetização humanizadora no processo de consciência gráfica. Os dados demonstraram implicações para pensarmos, planejarmos e direcionarmos práticas no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita em crianças do 1º ano do ensino fundamental por meio da consciência gráfica em um percurso de alfabetização humanizadora.

Palavras-chave: Alfabetização Humanizadora; Consciência Gráfica; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Teoria Histórico-Cultural.

CARDOSO, Maria Beatriz Sbrussi. **The Development of Graphic Awareness in the Humanizing Literacy Process**. 127 p. Dissertation (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) – State University of Paraná. Advisor: Prof. Fátima Aparecida de Souza Francioli PhD. Paranavaí, 2025.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand the development of graphic awareness in the process of humanizing literacy among first-grade children in elementary education. Given the observation that, in the literacy process, methods are limited to encoding and decoding – centered on mechanized and fragmented actions – it becomes a challenge to organize the teaching and learning of written language in a way that overcomes such limiting practices. Based on this, we identified a question that permeates the educational field: how can teaching and learning be organized through a humanizing literacy process? From this perspective, this study, grounded in Cultural-Historical Theory and the theoretical principles of researchers in humanizing literacy, together with the studies of the Humanizing Literacy Research Group (NAHum), proposes to present graphic awareness as a possible pathway to a humanizing approach to literacy. Within this space of reflections and analyses, the specific objectives include presenting the principles of written language in the light of Cultural-Historical Theory; gathering data on the development of graphic awareness and mapping the state of the art regarding humanizing literacy; and synthesizing, through field research, how the development of graphic awareness occurs in the humanizing literacy process with first-grade children in a municipal public school.

Regarding methodology, this is an action research study based on Historical-Dialectical Materialism and supported by the theoretical foundations of Cultural-Historical Theory. These theoretical bases underpin the conceptual and practical studies of researchers in humanizing literacy, thus supporting the field research. The study was conducted with first-grade children from the early years of elementary education in a public school located in the northwest region of Paraná. The theoretical framework and field research allowed for the analysis of the possibilities, limits, and contributions of humanizing literacy to the development of graphic awareness. The data demonstrated implications for reflecting on, planning, and directing practices in the teaching and learning of written language among first-grade children through graphic awareness within a humanizing literacy process.

Keywords: Humanizing Literacy; Graphic Awareness; Early Years of Elementary Education; Cultural-Historical Theory.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1- Leitura de forma autônoma: interpretação a partir das imagens
- Figura 2- Leitura mediada: a voz do mediador interpreta o texto gráfico
- Figura 3- Brincadeira com a narrativa: construção de casinha
- Figura 4- Mediação de leitura: O nome da gente
- Figura 5- Escrita do nome próprio com símbolo
- Figura 6- Escrita na lousa referente aos encaminhamentos do dia
- Figura 7- Uso de massinha de modelar para escrita do nome próprio
- Figura 8- Mediação de leitura: Aladim
- Figura 9- O nome escrito como configuração visual
- Figura 10- Mediação de leitura: Chapeuzinho Amarelo
- Figura 11- Explicação acerca do espaço em branco
- Figura 12- Descoberta do espaço em branco
- Figura 13- Grupos na descoberta do espaço em branco
- Figura 14- Grupos apresentando suas ações
- Figura 15- Proposta de recorte e colagem respeitando os espaços em branco
- Figura 16- Lousa para iniciarmos a aula
- Figura 17- Descoberta do texto escrito
- Figura 18- Cantiga Corre Cotia
- Figura 19- Apresentação da receita da Tia Nastácia
- Figura 20- Descoberta do texto escrito
- Figura 21- Encaminhamentos referentes à consciência gráfica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produções científicas localizadas.....	41
Quadro 2- Palavras-chaves, instituições e autoria das pesquisas coletadas.....	42
Quadro 3- Cronograma de ações realizados no campo de estudo.....	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA

BNCC Base	Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
PNA	Plano Nacional Alfabetização
PIC	Programa de Iniciação Científica
PPIFOR	Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
THC	Teoria Histórico-Cultural
TCC	Trabalho de conclusão de curso
GTPEC	Grupo teorias e práticas pedagógicas na perspectiva crítica da educação escolar
NAHUM	Núcleo de Alfabetização Humanizadora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA SOB OS APORTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	22
2.1 A CONSTRUÇÃO DO HOMEM COMO UM SER SOCIAL: PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	23
2.2 A FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSIQUICAS SUPERIORES.....	29
2.3 A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO E O ENSINO E APRENDIZAGEM.....	35
2.4 O PENSAMENTO E A LINGUAGEM.....	39
2.5 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA CRIANÇA.....	44
3 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA COMO FUNDAMENTO PARA UMA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA: APROXIMAÇÕES COM AS PRINCIPAIS PRODUÇÕES BRASILEIRAS.....	49
3.1 CAMINHOS PERCORRIDOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	49
3.2 O PAPEL DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	53
3.3 PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA....	56
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA COM CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA.....	65
4.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: PRINCÍPIOS DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA.....	65
4.2 NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA (NAHum): PRINCÍPIOS GERAIS.....	67
4.3 PESQUISA DE CAMPO: UM CAMINHO A PERCORRER SOB OS FUNDAMENTOS DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA.....	73
4.4 IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA NA PERSPECTIVA HUMANIZADORA.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES.....	119

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores. Sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, delineada por Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores, apresentamos o desenvolvimento da linguagem escrita, enfatizando o processo de alfabetização humanizadora, proposto por Bajard, Arena e demais pesquisadores.

Consideramos importante explicar a respeito da trajetória pessoal até o momento do interesse pelo mestrado. No ano de 2020, os estudos no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) campus Paranavaí foram iniciados. Logo no primeiro dia, a instituição informou que o curso seria conduzido de forma remota, devido à pandemia da COVID-19¹. A necessidade de isolamento implicou na reorganização de toda a modalidade de ensino do curso, determinando que o mesmo ocorresse de maneira síncrona por meio das plataformas digitais.

Em virtude do processo formativo, apesar das condições impostas pela pandemia da COVID-19, no segundo ano da graduação, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à universidade, surgiu a oportunidade de compreender o ambiente escolar em sua totalidade. Ainda que de maneira remota, os estudos mediados fundamentaram as vivências pedagógicas propostas, proporcionando-nos a primeira trajetória profissional na educação.

No decurso da graduação, além do PIBID, iniciamos a pesquisa científica por meio do Projeto de Iniciação Científica (PIC), financiado pela Fundação de Apoio vinculada à Unespar – campus Paranavaí, investigando a área da educação especial.

Com a conclusão desse projeto, evidenciou-se a necessidade de produzir novos conhecimentos científicos.

Assim, no momento do estágio obrigatório proposto na disciplina Estágio e Metodologia do Ensino da Alfabetização, foi possível averiguar algumas lacunas existentes no contexto educacional em relação à alfabetização dos alunos. Tais desafios geraram inquietações referente às práticas propostas em sala de aula. Essa percepção levantou questões em torno da alfabetização que se limita ao processo de

¹ COVID-19 doença infecciosa causada pela coronavírus, identificada em 2019.

codificação e decodificação, isto é, de um sistema mecanizado, pautado em repetições.

Passamos a observar que no interior do processo de alfabetização, muitos métodos pedagógicos são utilizados para ensinar o aluno a ler e a escrever, como método tradicional, construtivista, fônico, além de práticas que envolvem mais de um método mencionado sem utilizar uma nomenclatura fixa. Embora o processo de aquisição da escrita ser crucial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é notável que algumas instituições de ensino vagueiam em sua finalidade ao basearem sua prática em ações mecanizadas, focando apenas na decodificação e codificação de letras e sílabas.

Nessa acepção, visualiza-se uma incógnita no âmbito educacional: como organizar o ensino e aprendizagem da criança condizente com a alfabetização humanizadora? Diante do fato de visualizarmos ser possível uma proposta de alfabetização na perspectiva emancipatória, encontramos nos estudos de Arena (2021, 2024) a fundamentação e organização metodológica de um ensino com vistas à humanização das crianças. Para desbravar este novo campo de ensino e de aprendizagem, surge esta questão: como deve ser organizado o ensino e a aprendizagem da criança no processo de alfabetização humanizadora?

De certa forma, já buscamos responder algumas questões no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quando abordamos o tema “O desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização”, sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural. Com o intuito de aprofundar o estudo realizado, apresentamos a oportunidade de continuidade por meio do programa de pós-graduação.

Em vista deste propósito de continuidade, a escrita desta pesquisa tem como objetivo central compreender o desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora com crianças do 1º ano do ensino fundamental. Quanto aos objetivos específicos, elencamos: apresentar os princípios da linguagem escrita à luz da Teoria Histórico-Cultural; levantar dados em torno dos estudos referentes à consciência gráfica realizando um mapeamento do estado da arte; e, por fim, sintetizar por meio da pesquisa de campo como ocorre o desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora com crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Trata-se de uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo. A realização desse experimento realizou-se mediante planejamento e sistematização de ações de ensino

e aprendizagem para aplicação na sala de aula de uma professora participante. Por meio dessa investigação, analisamos as contribuições desse experimento para organizar e pensar o ensino e aprendizagem, utilizando como subsídio autores que apresentam, como princípio comum à humanização, a fundamentação baseada no Materialismo Histórico-Dialético.

Com relação aos fundamentos metodológicos, a pesquisa está amparada sob os aportes do Materialismo Histórico-Dialético, englobando autores e pesquisadores que compartilham dos princípios dessa teoria. Nesse viés, a pesquisa conversa com as questões abordadas referentes ao desenvolvimento da linguagem escrita propostos pela THC, assim como no processo de investigação e análise da pesquisa de campo, o caminho percorrido dialoga com as produções teóricas e práticas propostas no Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) .

Tendo em vista estas questões, esta pesquisa apresenta, interpreta e analisa os fatos expostos por intermédio do método dialético, isto é, compreende as transformações sociais como resultado das relações do processo histórico social na qual o sujeito está inserido. Para explicar esse movimento, a pesquisa está fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e em autores, como Lev Semionovitch Vigotski² e seus colaboradores, Aleksei N. Leontiev e Alexandre Romanovich Luria. Sob essa perspectiva teórica, também foram abordados o processo de formação do pensamento e da linguagem, bem como os processos de ensino e aprendizagem decorrentes da relação sujeito e sociedade.

Além dessas referências, a pesquisa envolveu estudos das obras dos autores que exploram a alfabetização humanizadora, como: Ellie Bajard, Dagoberto Buim Arena e demais colaboradores. Além disso, realizamos uma participação no grupo de estudos desenvolvidos em 2024, intitulado “Alfabetização Humanizadora: princípios e funções de caracteres”. Nossa intenção, ao participar do grupo, foi de compreender os princípios teóricos e a metodologia que orientam esta proposta de alfabetização.

O percurso realizado durante a pesquisa apresentou o processo de formação da linguagem tal qual o seu procedimento técnico no ambiente escolar, por intermédio de uma pesquisa de campo. Assim, para explanar a respeito da totalidade desse processo de alfabetização exposto, subdividimos nossa pesquisa em cinco sessões.

² Adotamos a grafia Vigotski para esse trabalho, porém, nas citações, manteremos a grafia utilizada nas obras citadas.

A introdução compreende a primeira sessão, na qual constam as informações a respeito de todas as etapas do processo de desenvolvimento deste estudo, apresentando o objetivo principal, os objetivos específicos, a metodologia, os aportes teóricos e a distribuição de cada seção da pesquisa.

A segunda seção, intitulada “O desenvolvimento da linguagem escrita sob os aportes da Teoria Histórico-Cultural”, tem como objetivo elucidar o desenvolvimento da linguagem escrita à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC). Para a THC, a formação do pensamento e da linguagem no desenvolvimento humano são resultados das relações entre os sujeitos com o meio sociocultural. Nesta perspectiva, segundo Leontiev (2017), o desenvolvimento da linguagem depende da mediação com os pares e o contexto social, permitindo a constituição das suas funções psíquicas superiores.

Na terceira seção, cujo o objetivo é o de analisar e mapear os estudos que abordam a temática da alfabetização humanizadora, procuramos esclarecer como esse processo vem sendo apresentado, os enfoques recorrentes, bem como a identificação de novas oportunidades de estudos. A seção intitulada “O desenvolvimento da consciência gráfica como fundamento para uma alfabetização humanizadora: aproximações com as principais produções brasileiras” tem como foco as análises de materiais bibliográficos localizados nos seguintes bancos de dados: Capes – Teses e Dissertações; Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. Essas bases abordam a respeito da proposta da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora. Percorrendo esse viés, buscou-se enfatizar a proposta pedagógica mencionada, explorando seus referenciais teóricos, autores, historicidade da proposta e a metodologia encaminhada para sua prática.

Em relação à quarta seção, intitulada como “Encaminhamentos metodológicos: a pesquisa com crianças do 1º ano do ensino fundamental no processo de alfabetização humanizadora”, o objetivo foi o de coletar dados que demonstrem a aprendizagem das crianças por intermédio dos estudos teóricos e práticos subsidiados pelo NAHum, que direcionam uma proposta pedagógica pautada em uma alfabetização humanizadora. A pesquisa de campo foi realizada com os alunos do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal.

O estudo de campo proposto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus Paranavaí – sob o CAAE

83373524.5.0000.924 e realizado com autorização dos membros da equipe diretiva da instituição de ensino, bem como dos responsáveis legais pelas crianças de acordo com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Os documentos foram enviados pela pesquisadora para a turma do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, a quinta seção corresponde às considerações finais, expondo o desfecho das análises realizadas no decorrer do estudo, possibilitando a reflexão no que concerne a proposta pedagógica da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora.

2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA SOB OS APORTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção tem como objetivo tratar a respeito do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, sob o respaldo dos estudos da Teoria Histórico-Cultural. Para a compreensão desse processo, é preciso esclarecer que a abordagem da THC se fundamenta ante princípios do Materialismo Histórico-Dialético. Segundo Neto (2009), o método dialético marxista permite que o pesquisador, partindo da aparência, compreenda a essência do objeto, isto é, o pesquisador cujo método de pesquisa seja a concepção marxiana deve apreender sobre a essência, a estrutura e a dinâmica do seu objeto, assumindo um papel ativo nesse processo.

Ao refletirmos sobre a existência humana, segundo Marx (1979), este é “o primeiro ato histórico, pois, é a produção de meios de atender a essas necessidades, a produção de própria vida material” (Marx, 1979, p. 173). Diante desse entendimento, torna-se necessário, no percurso histórico, a criação e utilização dos instrumentos como premissa para existir. De acordo com essa perspectiva dialética, o desenvolvimento do sujeito é constituído pelas relações sociais, bem como pela utilização e produção humana. Nessa concepção, os pressupostos da THC apresentam consonância ao materialismo, pois, segundo Leontiev (1978), o indivíduo aprende a ser homem, pois apenas o biológico não lhe é suficiente para viver em sociedade.

As discussões e reflexões abordadas nesta seção possibilitam a compreensão de como se dá o processo de desenvolvimento da linguagem escrita sob a perspectiva da THC. Para tal finalidade, abordamos de maneira sucinta a concepção de homem, o desenvolvimento humano, que diferencia o sujeito dos animais, enfatizando o Materialismo Histórico-Dialético, o qual fundamenta esta teoria.

Respectivamente, no segundo subtítulo da seção, discorreremos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Nessa subseção, aprofundamos os estudos acerca do desenvolvimento, pautando-nos na formação do pensamento e linguagem, sustentados na Teoria Histórico-Cultural iniciada por Lev S. Vigotski e expandida por seus colaboradores, como Alexandre R. Luria e Aleksei N. Leontiev.

Nesse sentido, para o entendimento coerente da totalidade do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, no terceiro subtítulo da seção, abordamos a formação das funções psíquicas superiores, característica fundamental para

compreendermos como ocorre todo o processo da linguagem escrita. Para concretizar essa estruturação, no último subtítulo tratamos dos estágios da linguagem escrita como ponto crucial para o entendimento do seu processo de desenvolvimento. Levando isso em conta, e sob os pressupostos aqui elencados, essa seção fomenta os caminhos percorridos no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, como também a formação do conhecimento da escrita a partir desses pressupostos.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO HOMEM COMO UM SER SOCIAL: PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O surgimento do ser humano e da sociedade humana faz com que as relações, antes diretas e naturais, entre o organismo e o meio, se tornem **mediadas pela cultura**. Assim, a cultura aparece para o indivíduo na forma de significados transmitidos por signos-símbolos da linguagem (Leontiev, 2021, p. 99, grifo nosso).

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) foi um dos percursores da psicologia soviética, mais conhecida como Teoria Histórico-Cultural. Em meados de 1925, Vigotski iniciou seus estudos sobre a psicologia, investigando alternativas, sob o aporte do materialismo dialético, para solucionar os conflitos provenientes de uma psicologia de cunho idealista e naturalista. Segundo Máximo (2015), duas características marcaram as obras do autor supracitado: a ampla crítica das ideias vigentes naquele período, em que a síntese constituía o ponto de partida de seus estudos, e a defesa de um método adequado para a elaboração da nova psicologia.

Para compreender adequadamente o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança, torna-se necessário o entendimento do desenvolvimento humano em sua totalidade, ou seja, compreender a formação do ser social tendo como aporte a Teoria Histórico-Cultural (THC). É nesse viés que a THC se desponta como uma nova psicológica para a sociedade, rompendo o modelo de homem presente naquele momento. Segundo Silva (2021), essa nova psicologia instaura um novo conceito de homem, sendo um sujeito capaz de compreender as contradições impostas no capitalismo.

Nessa perspectiva, é imprescindível compreender a materialidade histórica vigente nesse processo de desenvolvimento para elucidar os estudos propostos nesse panorama. Ao fundamentar-se no Materialismo Histórico-Dialético, a THC argumenta

que é necessário oportunizar ao indivíduo o acesso às apropriações culturais históricas, tendo em vista de que é por intermédio dessa conjuntura que será possível sua humanização. Segundo Silva (2021, p. 20):

A dialética marxista tem suas bases na contradição entre o individual e o social e nas interações das trocas que existem na relação do indivíduo com a sociedade e dele com outros indivíduos, O homem é ser social por natureza, portanto a psicologia social está atrelada às relações sociais que são determinantes na construção do comportamento humano.

Esse trecho destaca as ideias de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), cujos trabalhos revolucionaram as ciências sociais no final do século XIX. As ideias dos autores supracitados foram desenvolvidas com base, pela primeira vez, em uma abordagem histórica do psiquismo humano, isto é, em sua teoria marxista sobre o desenvolvimento humano, elucidaram a consciência como distinção entre os sujeitos e os animais.

Apoiado nos pressupostos da teoria materialista, Vigotski (2001) concluiu que desenvolvimento humano é resultado das relações sociais que o indivíduo exerce com o ambiente. Nesse viés, seu estudo psicológico compreende o homem sob a esfera cultural, histórica e instrumental do desenvolvimento humano. Nesse cenário, o sujeito não apenas sofre influências do meio que está inserido, mas a partir de condições concretas, passa a transformar o meio e a si mesmo. Para esclarecer esse estudo de desenvolvimento humano proposto por Vigotski, recorreremos à citação de Luria (2010), que elucidada o processo de desenvolvimento humano diferenciando entre o conceito de instrumental, cultural e histórico.

'Instrumental' se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. [...] O aspecto 'cultural' da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. [...] O elemento 'histórico' funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem (Luria, 2010, p. 26).

Diante do exposto, para Vigotski (2001), é preciso superar a visão natural e idealista do sujeito. Em outras palavras, para o autor, o desenvolvimento humano baseia-se na filogênese e na ontogênese, ou seja, a filogênese diz respeito à evolução

biológica e histórica da espécie humana como o desenvolvimento das capacidades intelectuais, o surgimento do trabalho, da linguagem e da cultura. Quanto à ontogênese, refere-se ao desenvolvimento individual do sujeito, desde sua concepção até a vida adulta, que ocorre por meio da apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nessa perspectiva, é possível distinguir o desenvolvimento humano do animal, pois, é mediante as relações sociais em contato com o meio que se formam os processos psicológicos. Segundo Duarte (2001), a diferença entre o homem e o animal se evidencia em seu trabalho, quando se analisa, por exemplo, a atividade com o uso de instrumentos, visto que essa produção é marcada pelo processo de apropriação e de objetivação do homem.

Recorrendo ao materialismo dialético, Leontiev (1974) infere que o desenvolvimento humano é concebido por meio das relações de atividades com o mundo exterior, portanto, o sujeito deve agir, produzir e transformar, e com isso, transforma a si mesmo.

Podemos confirmar este posicionamento expresso no pensamento de Martins (2015, p. 37):

Verifica-se que é o aporte materialista dialético que sustenta as explicações do psiquismo em sua concretude, como unidade contraditória de estrutura orgânica e imagem do real, ou seja, que aponta o caminho requerido à superação do dualismo entre matéria e ideia, entre corpo e mente e, conseqüentemente, para o estudo das bases concretas (cérebro/objeto) e abstratas (ideias) nas quais radica o psiquismo humano em seu desenvolvimento.

Nessa linha de pensamento, o materialismo dialético infere que o desenvolvimento humano é determinado pelos processos que mediam as relações entre os sujeitos e o mundo real, sendo que por intermédio dessas inter-relações, o homem desenvolve sua atividade. Ao caminhar nessa direção, Leontiev (1978) elucida que é por meio da atividade que o sujeito transformará a natureza à medida que novas necessidades vão surgindo. Em outros termos, segundo Thomé (2020), o trabalho social institui um novo patamar de complexidade a essa atividade, transformando sua realidade objetiva e histórica, portanto, atua na atividade consciente do sujeito.

Nessa acepção, o método materialista dialético concebe o trabalho como a atividade principal do homem. Segundo Konder, “O trabalho, – admite Marx – é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo [...]” (Konder, 1993, p. 29). Portanto,

sendo o trabalho a atividade principal, o sujeito se estabelece como um ser social participante do meio onde está inserido, transformando a natureza e a si mesmo durante esse processo.

Cabe ressaltar, nessa perspectiva materialista dialética, que o pilar que permeia a natureza do homem é o trabalho. Nesse sentido, a dinâmica do trabalho ocorre por meio da produção e reprodução da cultura humana em decorrência da sua apropriação da natureza. Nessa relação, ao se apropriar da natureza pela sua atividade, o trabalho e o indivíduo incorporam-se à prática social. Segundo Duarte, esse processo gera novas necessidades e processos de apropriação.

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizadas pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, pois os indivíduos devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos (Duarte, 2001, p. 140).

Nessa condição, para Leontiev (1978), todo trabalho realizado pelo homem é mediado pelo uso de instrumentos e signos, e é por intermédio desses elementos que o homem criou possibilidades de transformar a natureza e atender as suas necessidades. Para prosseguir, é fundamental esclarecer os conceitos mencionados: “O **signo** estabelece uma relação de atividade interna que infere no comportamento do homem, já o **instrumento** reproduz exatamente no homem o seu domínio sobre a natureza e na sua relação com os outros” (Thomé, 2020, p. 73, grifos do autor). Assim, esses conceitos supracitados estão diretamente relacionados ao processo de escrita da criança, pois, para a Teoria Histórico-cultural, os signos podem ser palavras, símbolos, imagens, diferentes formas de linguagem, enquanto os instrumentos são ferramentas que possibilitam a mediação com o outro e com o mundo.

Sob essa perspectiva, Leontiev (1978) afirma que o conhecimento humano é determinado por intermédio da atividade, isto é, o trabalho para o homem na formação dos objetos acarreta a tomada de consciência, originando seu desenvolvimento psíquico como um ser social, assim designado por Thomé (2020, p. 27):

As contradições da realidade subjetiva manifestam-se na vida homem em consonância com o momento histórico que vem sendo produzido

ao longo do seu tempo e pelas relações de trabalho. Assim, o homem desenvolve-se no movimento dialético, material e histórico presente em todos os períodos de sua existência e permanece, constituindo-se e transformando-se nas gerações seguinte.

À medida que ocorre esse processo, o homem, ao produzir instrumentos para a realização de sua ação social e ao se objetivar nesse movimento, também cria um significado para o objeto que vai além das suas características naturais. Isso significa que, para que o objeto se transforme na lógica da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie da sua lógica natural. Portanto, é necessário o conhecimento do objeto em si, independente da ação humana. Porém, a partir da transformação do homem, o objeto é transformado em uma atividade humana, passando a adquirir novas funções em uma síntese da ação humana (Duarte, 2001).

O aspecto que deve se destacar é a apropriação desse objeto transformado em um instrumento com novas funções por intermédio da atividade humana, o que gera novas possibilidades. Essa característica demonstra o processo dialético do processo de desenvolvimento histórico, visto que, à proporção que o homem se apropria e produz em sua atividade humana novas funções para aquele objeto, geram-se novas necessidades e capacidades.

Nessa direção, Martins (2015, p. 48) explicita referente à dialética considerada anteriormente:

O desenvolvimento psicológico, assim concebido, só pode ser compreendido em seu movimento, na dinâmica que institui como revolução e evolução. Isto é, como um processo não linear, no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos. (Martins, 2015, p. 48)

Essa consideração aponta que o trabalho possibilitou o processo de transformação histórico-cultural do homem. Sob essa ótica, a ação de transformação condiciona a consciência do sujeito e da complexibilidade das atividades que desenvolvem, oportunizando o desenvolvimento do psiquismo humano. Como afirma Martins (2015), para os autores da Teoria Histórico-Cultural, esse processo não ocorre de maneira rápida e imediata, pois a construção do ser social não é linear e nem pronta e acabada.

Com base nessa premissa, Leontiev (2017) esclarece que essa atividade humana se inicia no bojo do processo vital, em que se adquire o caráter objetual. Portanto, à medida que o sujeito está em atividade, a produção dos instrumentos faz

surgir novas necessidades, as quais passam a orientar sua própria atividade, como ocorre com a linguagem. Nesse processo, o instrumento medeia a atividade, que se relaciona com o mundo das pessoas, em outras palavras, a experiência da humanidade, resultando em processos psíquicos.

Segundo Vigotski (1995, p. 29):

O conceito de 'desenvolvimento das funções psíquicas superiores' e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos mas que de fato são dois ramos fundamentais[...] Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (Vigotski, 1995, p. 29).

Com base nas ideias mencionadas, Martins (2015) aponta que o materialismo dialético orientou os estudos e investigações de Vigotski, pelo enfoque das funções psíquicas. As funções, consideradas também como processo psíquico, estão diretamente fundamentadas nos aspectos sociais e históricos. Nesse viés, os estudos de Vigotski (1991), sob os respaldos dessa teoria marxista, examinam o objeto pela sua essência, ou seja, pela realidade subjetiva do ser social. O autor supracitado priorizou suas investigações ao compreender o desenvolvimento humano como um processo histórico e social constituído nas relações sociais e de trabalho, as quais promovem o desenvolvimento psíquico.

Essa concepção psicológica soviética, proposta por Vigotski, envolve também o desenvolvimento infantil, bem como para Luria (2017). Nesse sentido, todos os aspectos explanados anteriormente – como os aspectos cultural e histórico – são formados no desenvolvimento infantil desde o nascimento. Nessa etapa, as crianças estão constantemente em interação com os adultos. Nesse entendimento, os processos são interpsíquicos, isto é, eles são compartilhados entre as pessoas.

Nesse contexto, observamos a importância do trabalho educativo para o processo de desenvolvimento infantil. Ao explorar os aspectos mencionados pelos autores supracitados, verificamos que nesse processo de humanização, o trabalho docente desempenha um papel fundamental na promoção dos novos processos psíquicos do desenvolvimento infantil. Monteiro e Magalhães (2025, p. 7) afirmam

que o trabalho educativo deve ser compreendido como uma intervenção consciente e internacionalizada, propiciando à criança que se aproprie da cultura na qual ela está inserida e como consequência, fomente seu desenvolvimento psíquico.

Ressaltamos aqui que o trabalho educativo ocupa um lugar significativo no processo de desenvolvimento da criança. No entanto, tal ação deve ser sistematizada e organizada a fim de possibilitar que a criança se aproprie gradualmente do conhecimento, experiência e herança cultural que a envolve. Por isso, Martins, Abrantes e Facci (2023) enfatizam a imprescindibilidade de um planejamento intencional de atividades educativas, no qual a educação escolar deve se distinguir de maneira significativa das outras formas de educação informais e não sistemáticas.

Assim sendo, o próximo item aprofunda a respeito da formação das funções psíquicas superiores e toda sua complexibilidade no processo de desenvolvimento infantil.

2.2 A FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSIQUICAS SUPERIORES

[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos (Vigotski, 2001, p. 161).

Como sinalizamos anteriormente, no bojo dos estudos de Vigotski encontra-se a análise social do psiquismo humano, buscando esclarecer como se desenvolvem os processos psicológicos infantis. De acordo com as premissas preliminares, Vigotski (2001) evidenciou que esse processo transcorre em um processo dialético que depende da relação do sujeito com seus pares. Nessa perspectiva, Leontiev (2017) enfatiza que as condições históricas concretas exercem influência no processo de desenvolvimento psíquico como um todo.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (Leontiev, 2017, p. 63).

Nesse entendimento, para Vigotski (1995), as funções psíquicas superiores (FPS) são desenvolvidas por intermédio do processo de relação do indivíduo com seus pares e o meio social. Nessa acepção, ao nascer, a criança possui funções psíquicas elementares, e transformam-se em FPS a partir do momento que se constitui por uma relação mediada pela apropriação da cultura com seus pares. As funções elementares, segundo Pasqualini (2006), “[...] são garantidas pelo aparato biológico da espécie e são comuns a homens e animais; são exemplos de funções elementares a atenção involuntária e a memória imediata” (Pasqualini, 2006, p. 127).

Nesse viés, elucidando o desenvolvimento das FPS na criança, compreendemos que essa psique não é dada, naturalmente, mas estabelecida por intermédio da mediação e apropriação dos elementos sociais e históricos. De acordo com os estudos evidenciados por Vigotski, Cardoso (2022, p. 30) aponta que:

A partir das relações interpessoais concretas com outros sujeitos, outras comunidades, o ser humano irá interiorizar as formas socialmente estabelecidas culturalmente. Portanto, a interação social com outros grupos, com o ambiente já estruturado, é papel determinante para o desenvolvimento psicológico dos sujeitos que vivem em sociedade e que irão interagir num mundo cultural e no mundo subjetivo de cada ser. Novamente, veem-se as ideias marxistas em seus postulados, os quais relatam a importância das interações nos planos históricos, por meio da filogênese, ou seja, a história da espécie, do grupo cultural, a do organismo individual da espécie e a ontogênese, pela sequência singular de processos e experiências vividas individualmente.

Com base nesses pressupostos, compreendemos que o processo de mudança das funções psíquicas elementares para superiores está atrelado ao desenvolvimento infantil na relação mediada entre a criança e o adulto. Isso se dá à medida que estão estabelecidas em um contexto social e histórico sob o intermédio de instrumentos e signos.

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psique 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 psique 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 era ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui

elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação sob a influência do meio (Prestes, 2010, p. 36).

Essa forma de derivar explicações provenientes da Teoria Histórico-Cultural permitiu compreendermos o desenvolvimento humano, destacando todo o processo percorrido para o ser humano tornar-se homem, ou, um ser social. Essa afirmação faz-se necessária para entendermos como ocorre o desenvolvimento do psiquismo. Segundo Gontijo (2003), é o convívio social que impacta o psiquismo e que diferencia o homem dos demais animais e o humaniza. Isso indica que é por intermédio das relações e da mediação do outro que as funções psíquicas superiores se desenvolvem.

Dado o exposto, segundo Prestes (2010), Vigotski empenhou-se em estudar uma nova visão para a psicologia imposta na época, preocupando-se em pesquisar os processos mentais presentes no homem. Durante seus estudos, Vigotski identificou que os seres humanos possuem funções elementares e funções psíquicas superiores. De acordo com a teoria, os seres humanos nascem com as funções elementares, mas, nas relações mediadas no contexto em que o indivíduo está inserido, desenvolvem-se as funções psíquicas superiores (FPS), como explica Pereira (2016, p.19) ao diferenciá-las:

As estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural são denominadas pelo autor de estruturas superiores ou funções psicológicas superiores. As funções elementares estão ligadas aos estímulos imediatos, às sensações primitivas e às necessidades biológicas do sujeito, enquanto as funções psíquicas superiores são desenvolvidas por meio das relações do indivíduo com o mundo exterior, não sendo desenvolvidas naturalmente (Pereira, 2016, p. 19).

Ao abordarmos essa questão, podemos refletir, subsidiados pelo materialismo dialético em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, em que o homem se humaniza à medida que se relaciona com o meio e com seus pares. Nesse viés, o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores está diretamente relacionado com a forma que o indivíduo age por intermédio de sua atividade e experiências concretas. Nessa perspectiva, Leontiev (1978) afirma que o que determina o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento das condições concretas desta vida.

Ao considerarmos esse processo, é necessário pontuar que os autores supracitados não desconsideram os aspectos biológicos. Contudo, são as experiências criadas e mediadas pelas relações sociais que as FPS são desenvolvidas. Em virtude disso, Martins (2015) argumenta acerca destes aspectos, que a natureza humana não é concedida ao homem, mas sim transformada por ele.

[...] tanto Vygotski (1995; 1997), Luria (2008) quanto Leontiev (1978) postularam que às características biológicas asseguradas pela evolução natural da espécie são acrescidas outras, produzidas na história de desenvolvimento filogenético e não transmitidas por hereditariedade, de sorte que cada indivíduo, em sua história singular, deverá apropriar-se delas. Ou seja, o que não é legado pela hereditariedade precisa ser adquirido por meio de um processo que é, fundamentalmente educativo. [...]. O que tais autores colocam em questão diz respeito aos fundamentos da formação da consciência, da qual resultam os comportamentos complexos culturalmente instituídos, a exemplo de todos os atos voluntários, do raciocínio lógico, da inteligência complexa. Para que a imagem subjetiva da realidade objetiva se constitua, há que haver a ação de inúmeros processos psicofísicos, a saber, sensação, percepção, atenção, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos (Martins, 2015, p. 49).

A esse respeito, a Teoria Histórico-Cultural concebe o desenvolvimento da criança como um processo mediado. De acordo com os seus estudos, Vigotski (1995) estabelece que o processo de desenvolvimento das FPS ocorre por meio da mediação do adulto com a criança, isto é, na interação da criança com os aspectos culturais que são apresentados a ela por intermédio do adulto que demonstra domínio sobre os signos e instrumentos no seu contexto social. No que concerne essa constatação, o contato com o adulto possibilita que a criança conheça o mundo no qual está inserida, apropriando-se dos signos e instrumentos e, assim, desenvolvendo suas funções psíquicas.

Nessa assertiva, é imprescindível compreendermos que as funções psíquicas superiores estão intrinsecamente ligadas às mediações, ao meio histórico e social. Nessa relação com o meio social e cultural são desenvolvidas as FPS, como o pensamento, a memória, a atenção voluntária, a sensação, abstração e a linguagem ao longo do processo de desenvolvimento da criança. Considerando que não há necessidades que surgem isoladas da vida real da criança, Thomé afirma que “[...] nas mediações dos adultos com as crianças, por meio do uso dos instrumentos e dos signos que se estabelecem as relações culturais” (Thomé, 2020, p. 42).

Com base nesses pressupostos, verificamos anteriormente que o desenvolvimento humano, do ponto de vista da THC, é um processo dialético, que depende das relações com o meio e os seus pares. Os estudos propostos por Vigotski demonstram que, além da mediação do adulto e do contexto no qual a criança está inserida, para que as FPS sejam desenvolvidas, os signos e instrumentos desempenham uma função fundamental, ao possibilitar que o homem produza novas formas de comportamento, transformando-se e transformando a natureza. Na visão de Vigotski (2001), os instrumentos e os signos produzem materiais que possibilitam novas atividades de trabalho, bem como auxiliam na internalização das atividades psicológicas.

Sob os aportes da teoria materialista de Marx e Engels, Vigotski (2001) desenvolveu seus estudos sob a base que a atividade do homem é o trabalho. Portanto, esse trabalho é mediado pelo uso de instrumentos e de signos que, nesse processo, possibilita que o homem transforme a natureza e a si próprio tanto externa como internamente. Nesse movimento, o homem altera suas necessidades e, conseqüentemente, sua atividade, operando de uma maneira dialética. Baseado nessa análise e no viés marxista, para Francioli (2012), é possível considerar o instrumento como um objeto social que o homem utiliza para transformar outros objetos.

Dessa constatação, decorremos a importância do uso dos signos e instrumentos como auxiliares no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Segundo Francioli (2012), ao se apropriar e utilizar os instrumentos e os signos como meios auxiliares, estes servem de base para estabelecer relações na organização do desenvolvimento sociocultural da criança. Nesse processo, os signos e os instrumentos atuam como promotores de uma ampliação na mediação do indivíduo com seus pares, bem como com a natureza.

A relação que se estabelece entre o homem e o meio, mediada pelos signos, é o determinante do seu próprio comportamento, estabelecendo conexões psicológicas como memorizar, comparar, informar, generalizar etc. [...] embora existam importantes diferenças entre o uso de ferramentas e o uso de signos, há certa analogia entre ambos (Francioli, 2012, p. 165).

Fundamentado nas pesquisas de Vigotski, é admissível estabelecermos uma semelhança entre os signos e os instrumentos, visto que ambos possuem a finalidade

de mediar e possibilitar a internalização das FPS. No entanto, segundo Francioli (2012), os instrumentos estabelecem mediação à medida que o homem utiliza propriedades físicas. Por sua vez, os signos, especialmente a linguagem, atuam como mediadores no processo de conduta humana, isto é, no controle das funções psíquicas superiores.

Partindo da base vigotskiana, Pasqualini (2006, p. 128) menciona que “A conduta humana, portanto, é regida por um novo princípio regulador: o princípio da significação (criação e emprego dos signos)”. Nessa lógica, os signos são determinados como um “instrumento psicológico”, que age no desenvolvimento do seu psiquismo, como a escrita, uma palavra, um símbolo.

Desse modo, Vigotski (1995, p. 146-147) aponta que:

O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo. [...] Se é certo que o signo foi a princípio um meio de comunicação e tão somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, faz-se evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral de comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa.

Diante do exposto, as funções psíquicas superiores, na perspectiva de Leontiev (1978), se formam na criança por meio do processo de apropriação da cultura. Nessa perspectiva, esse processo ocorre mediante a atividade da criança ao reproduzir sua atividade em relação aos objetos da cultura sob a mediação do adulto. Portanto, na interação entre os pares, mediação dos signos e instrumentos, as FPS se desenvolvem, possibilitando ações concretas da criança em relação às próprias atividades.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO E O ENSINO E APRENDIZAGEM

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978, p. 290).

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural delineados por Vigotski, Luria e Leontiev, a psicologia soviética, fundamentada nas conjecturas do materialismo histórico e dialético, apresenta-se na contramão às explicações psicológicas idealistas e naturais do contexto da União Soviética nas primeiras décadas do século XX. Os estudos de Vigotski (1995) superaram os estudos vigentes, evidenciando que o desenvolvimento humano se constituía por intermédio de relações mediadas, resultando na apropriação da cultura.

Levando em conta os pressupostos da teoria histórico-cultural, encontramos na apropriação da cultura a condição essencial ao desenvolvimento humano. Contrariando as concepções pedagógicas que defendem um processo natural não diretivo, a teoria vigotskiana esclarece as condições requeridas no processo, que implica tanto a apropriação, como a mediação por parte de outros indivíduos que detém saber historicamente acumulado, como também o papel ativo do sujeito frente ao amplo patrimônio do gênero humano (Máximo, 2015, p. 99)

Por essa afirmação, como vimos anteriormente, Vigotski (1995) elucida a descoberta do processo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, enfatizando que elas se originam na vida social, isto é, nas relações mediadas e por intermédio da apropriação dos signos e instrumentos da cultura. Nesse sentido, Thomé (2020) destaca que os processos psíquicos, como imaginação, pensamento e linguagem, são inseparáveis e indispensáveis das condições sociais e culturais no desenvolvimento da criança.

Conforme o exposto, podemos compreender a necessidade de criar condições significativas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças. Martins (2015) evidencia que, nos estudos de Vigotski, houve grande dedicação à

relação entre ensino e aprendizagem e o desenvolvimento psíquico da criança. Para a autora, a educação escolar é um elemento crucial no desenvolvimento das funções psíquicas da criança, em relação à mediação da apropriação do conhecimento intelectual.

Em suma, Thomé (2020) também observa que as atividades socioculturais que possuem uma intencionalidade mediadora fortalecem o aprendizado das crianças e são fundamentais para a ampliação das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, verificamos que esse processo constituído pelas relações sociais, pela apropriação dos signos e por intermédio de atividades mediadas e intencionalizadas são processos indispensáveis para o desenvolvimento infantil. Com essa premissa, é possível constatar que o processo de ensino e aprendizagem deve ser organizado de maneira que possibilite o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Segundo Máximo (2015), tal aspecto demonstra a necessidade de refletir o âmbito pedagógico na totalidade em que o constitui, para que esse assegure, por meio de sua organização e relações, as máximas possibilidades para a criança.

Ao abordamos as funções psíquicas superiores, torna-se necessário considerar que a zona de desenvolvimento próximo (ZDP) e a zona de desenvolvimento real (ZDR) estão intrinsecamente interdependentes no processo de ensino e aprendizagem. Os estudos de Vigotski (2001) demonstram que o professor precisa compreender a zona de desenvolvimento real (aquilo que a criança já domina) e atuar naquilo que ela não sabe. O docente precisa conhecer a ZDP para estabelecer uma relação com o nível de desenvolvimento eminente (trata-se do que a criança vai desenvolver a depender dos processos de colaboração que ela tiver). Portanto, para Vigotski (2001) um “bom ensino” é aquele que atua sobre aquilo que ainda não está formado, isto é, o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar.

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. [...] a disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento (Vigotski, 2001, p. 334).

Nessa perspectiva, Elkonin (1960) compactua com as afirmações de Vigotski ao pontuar que o desenvolvimento do psiquismo da criança tem lugar no processo de

ensino mediado pelos adultos, os quais criam condições e lhes transmitem experiência social acumulada na humanidade que possibilitam seu desenvolvimento. No entanto, o autor ainda ratifica que as ações organizadas e intencionalizadas devem estar de acordo com o desenvolvimento. Assim, faz-se necessário apontar que tais correspondências de período não mencionam o aspecto quantitativo, mas qualitativo, apoiando-se no conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do desenvolvimento da criança.

De acordo com esses pressupostos, a criança inserida em um contexto de ensino realiza suas ações com a ajuda do adulto. Portanto, cabe como papel essencial do professor apresentar às crianças a cultura histórica e socialmente acumulada. Diante disso, completamos esse ponto de vista com a afirmação de Davidov (1988, p. 70, tradução nossa): “O processo de desenvolvimento, é antes de tudo, a relação da criança com seu meio social e essa relação se realiza por meio da atividade humana”. Tal afirmação demonstra o papel fundamental que o professor exerce no desenvolvimento de uma criança.

Ao levarmos em conta esta afirmação, podemos dizer que o ensino deve produzir um saber intencionalizado, sistematizado, elaborando e planejando processos de ensino e aprendizagem que promovam a produção das FPS além da transmissão máxima de conhecimentos acumulados historicamente.

Nessa mesma direção, Francioli (2012, p. 141) afirma que:

A transmissão do conhecimento construído na história social dos homens é um fato indispensável, ao desenvolvimento humano. Não sendo o conhecimento um conjunto morto de informações, mas um corpo complexo de relações conceituais, sua transmissão só se efetiva de fato quando o sujeito que está se apropriando desse conhecimento consegue reproduzir o movimento contido nesse conhecimento, isto é, quando o sujeito caminha da síntese para a análise e desta para a síntese.

Podemos dizer que para a promoção de um ensino e aprendizagem organizados de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, é essencial que a ação daquele que ensina esteja internamente ligada com a relação do sujeito e da sociedade. Dessa forma, a criança desempenhará sua atividade adequadamente, possibilitando condições para um desenvolvimento pleno. Em síntese, o processo de ensino na escola deve proporcionar a aprendizagem de conhecimentos que estão

além de sua experiência imediata, no contexto em que a criança está inserida (Santos, 2019).

Essa afirmação nos leva a compreender que é por meio do ensino e da aprendizagem que a criança adquire conhecimentos e experiências para além das questões imediatas. Nesse aspecto, “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais mais formadas historicamente” (Vigotski, 2006, p. 115). Com base nesse aspecto, a educação escolar deve organizar e direcionar o ensino da criança de acordo com a atividade adequada para o seu conhecimento e, por consequência, promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nessa perspectiva, de acordo com a concepção de Vygotsky (2005), Leontiev (1978) e Martins (2015), o desenvolvimento das FPS propicia a aprendizagem da criança, promovendo seu desenvolvimento intelectual.

Dado o exposto, conforme Vigotski e Luria (1996), o meio social e as mediações realizadas influenciam as transformações existentes no desenvolvimento das crianças.

Uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre rápidas transformações e alterações: esse é um processo surpreendentemente rápido, porque o ambiente sociocultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam. Todo o comportamento da criança passa a ser reconstruído: a criança desenvolve o hábito de refrear a imediata satisfação de suas necessidades e impulsos e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, de modo que, utilizando meios indiretos e adquirindo as necessárias habilidades culturais, possa conseguir controle mais fácil e melhor sobre a situação. Essa inibição das funções primitivas e o desenvolvimento de formas complexas de adaptação é que constituem a transição das formas primitivas de comportamento da criança para formas adultas (Vigotski; Luria, 1996, p. 180).

Segundo Francioli (2012), as investigações de Vigotski (2001) demonstram que o trabalho mediado entre o adulto e a criança é o ponto central do processo de ensino e devem ser organizados por meio de uma sistemática do saber. Diante dessas considerações, faz-se necessário que os professores busquem compreender a Teoria Histórico-Cultural para organizarem seu planejamento pautados na intencionalidade de suas mediações como instrumento de promoção de um desenvolvimento pleno das crianças.

A partir dessas reflexões, foi possível compreender que o desenvolvimento da criança ocorre na assimilação de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, por intermédio das relações mediadas com o outro e na apropriação e internalização de signos e uso de instrumentos. Assim, entende-se que a transmissão do conhecimento construído socialmente/historicamente é indispensável para o desenvolvimento humano, em que o pensamento e a linguagem são funções imprescindíveis, pois, segundo Luria (2010), a linguagem se destaca como um signo decisivo no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

2.4 O PENSAMENTO E A LINGUAGEM

[...] a criança se depara com a linguagem em sua tripla função: como meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico social dos homens: como meio de comunicação ou intercambio de influências interpessoais que, direta ou indiretamente, orientam as ações realizadas e como ferramenta do pensamento, como substrato da atividade intelectual humana, pela qual se torna possível o planejamento de atividades, sua realização e a comparação de seus resultados às finalidades propostas (Martins, 2015, p. 65).

Até aqui, abordamos como Vigotski, diante dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, buscou, em seus estudos, romper com a psicologia de sua época, entendendo o desenvolvimento psíquico como um processo mediado pelas relações dialéticas que ocorrem desde o nascimento.

Na constatação de Castilhos (2023, p. 59):

Da perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento humano não é apenas entendido como maturação isolada de fatores biológicos, tampouco somente pela ação dos fatores ambientais sobre o indivíduo. Este decorre por meio de trocas recíprocas entre indivíduo e meio, de modo que um influencia o outro dialeticamente no decorrer da vida.

Tais pressupostos indicam que, ao pensarmos no desenvolvimento da criança, torna-se imprescindível abordamos o processo de apropriação da linguagem, isso posto que, tal aspecto está intimamente ligado ao pensamento e à formação da consciência humana. Em face do exposto, nesse subtítulo, abordaremos o papel do pensamento e da linguagem no processo de desenvolvimento da escrita.

Como vimos anteriormente, Vigotski (2001) debruçou-se nos estudos acerca do desenvolvimento humano, interessado em compreender o progresso da consciência humana. O autor desenvolveu sua pesquisa em torno da relação do pensamento e da linguagem, e de como o homem controla seus comportamentos.

[...] o pensamento e a linguagem possuem diferentes raízes genéticas, o desenvolvimento de ambos transcorre por diferentes linhas independentes, que se desenvolvem independentemente como ondas paralelas, e a relação entre elas não é constante ao longo do desenvolvimento humano, podem até convergir em determinado período, mas posteriormente bifurcam novamente, e durante a vida se cruzam e se separam constantemente (Vigotski, 2001, p. 111).

Em consonância com essa afirmação, compreendemos que o pensamento e a linguagem ora se distinguem, ora se cruzam, de acordo com o período do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Segundo estabelece Vigotski (2001, p. 128), “Na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala”. Em relação à ontogênese, o autor afirma que as linhas de desenvolvimento são mais obscuras e confusas.

De acordo com Francioli (2012), fundamentada em Vigotski (2001), as relações entre pensamento e linguagem são articuladas às necessidades das relações humanas durante o trabalho. No caso, a linguagem foi sendo desenvolvida a partir da atividade do trabalho, enquanto fazia uso dos objetos presentes em seu meio cultural. Em torno desses estudos, compreendemos que essas relações no desenvolvimento infantil conduzem ao entendimento do processo de apropriação da linguagem oral e escrita nas crianças, demonstrando como essa apropriação depende de uma mediação socialmente construída com o outro.

Na concepção de Vigotski (2001), a palavra, em seu processo de significação, é indissociável do pensamento e da linguagem. Em outros termos, a palavra precisa ter um significado compreensível para o indivíduo e um som com significado na fala humana. Para Vigotski e Lúria, a linguagem é o sistema simbólico completo de todos os grupos humanos. Nesse sentido, os autores determinam como esse processo ocorre:

Já desde os primeiros estágios do desenvolvimento da criança, a palavra se entra na percepção da criança separando e diferenciando

elementos e superando a estrutura do quadro sensorial e, por assim dizer, constituindo novos centros estruturais artificialmente introduzido e móvel. A fala não acompanha simplesmente a percepção infantil, mas desempenha um papel ativo desde o início. E então a criança começa a perceber o mundo não só através de seus olhos, mas também através do discurso. E precisamente neste processo que reside o centro essencial do desenvolvimento da percepção infantil. É precisamente essa estrutura indireta e complexa que aparece no tipo de descrição que W. Stern recebe das crianças em seus experimentos com figuras. Quando a criança sabe: uma descrição das imagens que lhe foram mostradas não está apenas verbalizando e expressando essa percepção em sua linguagem imperfeita, mas é a sua própria fala que articula sua percepção, ela que incorpora a partir do complexo global os aspectos distintivos a um fator analítico da percepção, suplantando assim a estrutura natural da percepção por outro processo psíquico complexo e indireto (Vigotski; Luria, 2006, p. 38).

Nesse sentido, Luria (1986) pontua que a palavra não é apenas um instrumento de conhecimento, mas é também um meio de regulação dos processos psíquicos. O autor ainda reforça que a palavra se torna um fato excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo de realidade. Nesse contexto, a palavra se converte em um dos princípios de investigação da psicologia soviética, visto que a aquisição da linguagem, do ponto de vista da THC, supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. Luria (1985) explica as transformações presentes no desenvolvimento da criança à medida que esse processo ocorre na criança.

Em resumo, a fala, o meio de comunicação básico, converte-se também num meio de análise e síntese da realidade mais profunda e, o que é fundamentalmente mais importante, no regulador mais elevado de conduta. [...] O fato de a palavra fazer parte do conteúdo de quase todas as formas básicas de atividade humana, de intervir na formação da percepção e da memória, no estímulo e na ação, permite uma nova abordagem numa área importante da atividade mental. As FPS, deixam de ser consideradas como propriedades mentais simples e inatas e passam a serem entendidas como produto de formas sociais complexas de processos mentais nas crianças que resultam no desenvolvimento da atividade infantil (Luria, 1985, p. 13).

Com base nessa premissa, a palavra e o seu significado apresentam-se como conceitos fundamentais que implicam no desenvolvimento humano. Nesse aspecto, Thomé (2020) corrobora ao dizer que a palavra é pensada como unidade do pensamento e da linguagem, isto é, um fenômeno do discurso; conseqüentemente, tem uma estrita relação com a fala e o código escrito. Nesse sentido, com base nos estudos de Vigotski (2001), a criança, ao aprender uma palavra, está começando um

processo de apropriação, de desenvolvimento do significado da palavra. Assim, inicialmente ela se apropria do significado restrito, mas ao dar continuidade ao processo de aprendizagem, amplia o significado de maneira generalizada, incorporando de fato ao verdadeiro significado social da palavra.

A partir dessa reflexão, compreendemos que o desenvolvimento da linguagem provoca transformações significativas no desenvolvimento humano. Para Luria (1986), é por meio da linguagem que o homem abstrai e generaliza, bem como formula ideias, marcando visivelmente a distinção dos animais à medida que extrai conclusões sem se apoiar imediatamente em impressões externas. Sendo assim, pensando no desenvolvimento da criança, o desenvolvimento da linguagem requer a mediação do adulto para aquisição do sistema linguístico. Nesse aspecto, Leontiev afirma que “O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa” (Leontiev, 1978, p. 92).

De encontro com essa afirmação, Thomé (2020) destaca:

Nesse sentido, a linguagem humana, além de ser uma ação sobre o aspecto produtivo do trabalho, de ação sobre a natureza, é também uma ação de mediação do homem para com outros homens. Tais fatos são mediados por meio do contato social e da linguagem. A fala, além de ser uma função produtiva, torna-se, também, uma função social da linguagem. Na esfera do desenvolvimento da criança, estabelece-se uma ação comunicativa do adulto ao bebê e do bebê ao adulto (Thomé, 2020, p. 59).

Com base nessa citação, podemos afirmar que a linguagem atua como fato crucial para o desenvolvimento infantil, visto que propicia um salto significativo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A palavra, nesse aspecto, é o caminho que demonstra um maior nível de entendimento, domínio e apropriação cultural do meio.

Ao pontuar a objetivação da palavra nesse contexto, Luria (1986, p. 43) afirma:

Componente fundamental da palavra é seu significado, compreendido por nós como a função de separação de determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias. Desta forma, a palavra cumpre o enorme trabalho realizado na história social da linguagem. Assim, são dados os fundamentos para que a palavra se transforme na base da generalização (e desta forma instrumento do pensamento) e meio de comunicação (instrumento da comunicação verbal). [...] Uma das mais

importantes descobertas da psicologia soviética, mostrou que ambos componentes - a referência objetiva da palavra e seu significado - não permanecem imutáveis ao longo do desenvolvimento infantil; que, na ontogênese, o significado da palavra se desenvolve, muda sua estrutura.

Nessa direção, Vigotski (2001) estabelece que a palavra e seu sentido constituem o ponto central desta análise, já que é o significado atribuído à palavra que orienta seu uso social. Sem esse significado, ela seria apenas um som qualquer, sem valor linguístico, não integrando, portanto, o sistema da linguagem. Em essência, o autor destaca que tanto o uso da palavra quanto seu significado devem ser compreendidos como fenômenos relacionados à linguagem e ao pensamento. Nessa perspectiva, o autor supracitado ainda ressalta que a comunicação é a função inicial da linguagem.

Nesse viés, de acordo com Pereira (2016, p. 30):

Vygotski (1995) destaca que durante o primeiro ano de vida a linguagem infantil está diretamente ligada às reações incondicionadas, respondendo a estímulos externos, instintivos e emocionais. Ao superar a fase de reações incondicionadas, por meio da diferenciação das palavras e dos signos ligados a estas, é elaborada a reação condicionada, ou seja, a criança começa a ter o domínio sobre essa função. A partir dessa mudança, a reação muda sua função, que antes era orgânica e emocional, e agora passa a cumprir a função de contato social.

De acordo com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, a comunicação depende diretamente do adulto, por isso, desde o nascimento, a criança necessita da mediação do adulto para que seja seu porta-voz em relação ao meio que está inserida. A apropriação e desenvolvimento da linguagem oral na criança depende da mediação do adulto ao criar motivos e necessidades em se apropriar da linguagem. Nesse contexto, é por meio da linguagem que a criança pode se apropriar, assimilar os conhecimentos historicamente organizados, possibilitando o desenvolvimento das suas FPS.

Por essa afirmação, Luria (1985, p.11) destaca que:

A linguagem, que se encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade da criança,

incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual.

Ao compreendermos o processo de apropriação da linguagem, visualizamos que o mesmo é essencial para o processo de humanização. Além disso, é possível pontuar que esse contexto exige atenção e intencionalidade à medida que depende da mediação com os pares para se desenvolver a linguagem na criança. Ademais, podemos destacar que “[...] o desenvolvimento da linguagem é antes de mais nada, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, implícito em sua experiência cultural” (Vigotski, 2001, p. 85).

Desse modo, no subitem a seguir, explanaremos acerca do percurso da linguagem oral para se tornar um signo escrito pela criança no processo de apropriação da linguagem escrita.

2.5 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA CRIANÇA

[...] a história da escrita na criança começa bem antes do professor pôr pela primeira vez um lápis em suas mãos e ensine o modo de traçar as letras. Se não conhecemos a pré-história da escrita infantil não poderemos compreender como a criança é capaz de dominar de imediato o complexo procedimento da conduta cultural: a linguagem escrita. Este processo torna-se compreensível para nós somente no caso de que a criança tenha assimilado e elaborado nos primeiros anos escolares uma série de procedimentos que a aproximam plenamente ao processo da escrita, que a preparam e facilitam enormemente o domínio da ideia e a técnica [...] (Vigotski, 1995, p. 194).

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, podemos compreender que a escrita é entendida como uma função cultural do comportamento humano, que, segundo Vigotski (1995), a apropriação da escrita torna-se fundamental no desenvolvimento psíquico da criança. Nessa perspectiva, Luria (2017) afirma que as origens do processo de escrita ocorrem ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do desenvolvimento infantil.

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno não é, na realidade, o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita. As origens deste processo

remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (Luria, 2017, p. 143).

Essa observação é de maior importância, pois, para o autor, o processo de desenvolvimento da escrita perpassa por estágios para atingir um nível adequado de desenvolvimento, salientando que escrever é uma das funções culturais do comportamento humano. Além disso, de acordo com os pressupostos da THC, a escrita é definida como uma função que se produz culturalmente por intermédio da mediação. No entanto, o ato de escrever exige determinadas condições:

[...] Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornam diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (Luria, 2017, p. 145).

Com base nessa premissa, Luria apresentou os estágios da pré-escrita que antecedem a escrita convencional. O autor assim os classificou: estágio dos rabiscos, estágio da escrita não diferenciada, estágio da escrita diferenciada e estágio da escrita por imagens (pictográficas), sendo o último estágio denominado escrita simbólica. De acordo com o estudo histórico desenvolvido, o autor salienta que todos esses estágios são desenvolvidos por meio da mediação. Segundo Pereira (2016), os estudos propostos por Luria demonstram que o processo de desenvolvimento da escrita da criança percorre um caminho extenso, desde a escrita de rabiscos, até a substituição por imagens e posteriormente, a utilização de signos. Esse caminho, além de representar o desenvolvimento da escrita na criança, também mostra a história da escrita durante o desenvolvimento cultural humano.

Vejamos o que escreveu Vigotski sobre a escrita:

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem inferior diferente da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um envolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – som material (Vigotski, 2001, p. 131).

As pesquisas de Vigotski (1995) demonstram que a linguagem escrita se desenvolve passando do registro de objetos ao registro de palavras. No entanto, no momento em que a criança se insere no contexto escolar, ela não compreende a função da escrita, nem como se dá o completo funcionamento desse sistema. Nesse sentido, para a formação do processo, é necessário que a criança compreenda a função instrumental do signo, isto é, a relação abstrata da palavra (Thomé, 2020).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o método instrumental proposto por Vigotski (2001) procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza, em seu processo educacional, o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho.

Com base nessas premissas, Martins (2015, p. 44) afirma que:

Para Vygotsky (1997), o ato instrumental introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação.

Segundo Luria (2017), à proporção que a criança é inserida na escola, ela já possui habilidades culturais próprias, mas que devem ser direcionadas e mediadas com conhecimentos e conceitos pertinentes para desenvolver seu psiquismo. Segundo Pereira (2016), o ensino escolar da linguagem escrita não só é responsável pela organização e desenvolvimento da escrita da criança, como também pelo seu aperfeiçoamento.

A entrada na escola é um momento de transformação na vida da criança, qual seja:

Com o ingresso na escola a criança começa a compreender as formas mais desenvolvidas da ciência, da arte, da filosofia, da moral, das relações sociais que são estabelecidas entre os homens e principalmente a relação que deve ser estabelecida entre a teoria e a prática social. Para assimilar estas novas formas historicamente construídas pela humanidade, há que pressupor que as crianças realizem atividades adequadas de estudo, o que só poderá ocorrer por meio do ensino dos conhecimentos teóricos (Francioli, 2012, p. 195).

Convém esclarecermos que a citação anterior está centrada nas pesquisas de Vigotski, as quais demonstraram que todo ensino deve possibilitar a criança criar condições para desenvolver suas habilidades. No caso específico da aquisição da linguagem escrita, faz-se necessário que o ensino direcione a criança a dominar o sistema simbólico, ao passo que seja fundamental para o desenvolvimento das suas FPS. As pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural têm demonstrado que a apropriação do sistema de signos altera profundamente o funcionamento da percepção, da memória e do pensamento. Nesse sentido, conforme a criança se apropria da língua escrita, ela se apropria também das técnicas oferecidas pela cultura que são oferecidas pela aprendizagem escolar. No processo da aprendizagem, o desenvolvimento intelectual é promovido mediante a introdução dos estímulos externos que se transformam em signos e passam a atuar diretamente no processo de comportamento (Francioli, 2012).

A partir dessas concepções, foi possível observar que Luria (2017) define que o signo não é apenas um recurso da memória da criança, mas um instrumento simbólico responsável por iniciar a transformação das funções psíquicas, principalmente quando, gradualmente, se apropria da linguagem. Portanto, as pesquisas desenvolvidas por Vigotski e Luria demonstram que quando a criança se apropria da linguagem escrita simbólica, ocorre uma mudança no comportamento infantil. Isso pressupõe que se faz necessário considerar um processo de alfabetização que não se limite ao ato de codificar e decodificar letras. No caso, é vital propor um ensino e aprendizagem que possibilite a intencionalidade de desenvolver uma escrita significativa e que proporcione a produção das funções psíquicas superiores das crianças.

Segundo esse processo de educação escolar, essa pesquisa se propõe a pensar a escola como um lugar de ações intencionalizadas, visando a promoção de uma alfabetização humanizadora, pautada em propostas que vão de encontro com os princípios da THC. Nesse sentido, justificamos o trabalho educativo respaldado em

uma alfabetização humanizadora fundamentado por Bajard e em continuidade pelos seus colaboradores. Esses estudos propõem um processo de alfabetização humanizado voltado para o desenvolvimento integral das crianças no ensino da leitura e da escrita, bem como promovendo o desenvolvimento das FPS. Para isso, é necessário um trabalho intencional do professor que proporcione o desenvolvimento intelectual da criança.

Nessa direção, nossa pesquisa de campo está articulada com os estudos dos pesquisadores do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), o qual é formado por um grupo de educadores preocupados com o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças brasileiras, filhos(as) de trabalhadores, estudantes de escolas públicas.

Na próxima seção, buscamos demonstrar as pesquisas que já foram feitas a respeito do uso dos caracteres no processo de alfabetização e do desenvolvimento da consciência gráfica.

3 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA COMO FUNDAMENTO PARA UMA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA: APROXIMAÇÕES COM AS PRINCIPAIS PRODUÇÕES BRASILEIRAS

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar um levantamento das produções científicas relacionada à Consciência Gráfica, com enfoque na Alfabetização Humanizadora. Com base nessa revisão de literatura, buscamos destacar a princípio as pesquisas encontradas no campo da educação, assim como os contextos e descobertas relevantes.

As discussões e reflexões aqui abordadas, inicialmente na primeira seção, possibilitam a compreensão breve dos caminhos percorridos no âmbito da alfabetização no contexto educacional brasileiro, permitindo esclarecer o processo de desenvolvimento da linguagem escrita sob a perspectiva de uma alfabetização humanizadora. Para tal finalidade, discutimos de maneira sucinta os conceitos e concepções de escrita associados às propostas mencionadas.

Em razão dessa organização, apresentamos a revisão de trabalhos científicos, analisando e evidenciando lacunas existentes para uma possível investigação posterior. Esse processo de análise dos estudos científicos proporcionará um aprofundamento crítico e reflexivo sobre o tema, bem como abrirá novas perspectivas para produções de pesquisas futuras.

3.1 CAMINHOS PERCORRIDOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Na verdade, o que as concepções de alfabetização até hoje existentes, constituíram foi um enorme mosaico formado de pedaços e transformado num grandioso quadro de partes fracionadas (Francioli, 2012, p. 40).

Não pretendemos analisar, exaustivamente, o caminho percorrido pelos métodos de alfabetização que foram adotados na história da educação brasileira. Ao longo dos anos, a alfabetização brasileira tem apresentado um cenário com diferentes mudanças metodológicas. Como afirma Pereira (2016, p. 109), “Os métodos de alfabetização se apresentam como direcionamento ao professor para sistematização do trabalho, buscando conduzir o aluno a se apropriar das técnicas de leitura e escrita.” Nesse sentido, iniciaremos esse percurso considerando a segunda

metade do século XIX, caracterizando a alfabetização pela utilização “cartas de ABC”, explicitadas por Mortatti (2000).

Mortatti (2000) fez um recorte em sua pesquisa a partir de 1987 para apresentar os métodos de alfabetização, situando-os historicamente entre o período de 1976 a 1994. No período de 1880 a 1980, denominou-os de *métodos tradicionais*, sendo eles o sintético, analítico e o misto. A autora assim explica tais métodos: no *método sintético*, o processo de alfabetização consistia em ensinar as crianças “da parte para o todo”, isto é, apresentava-se a letra e seus sons e posteriormente se ensinava a sílabação; o *método analítico* ocorria por meio de cartilhas organizada por palavras e historietas; já no *método misto* ocorre a primeira reforma educacional, sob a difusão das ideias escolanovistas, assim esclarecidas por Francioli (2012, p. 36): “[...] todo o discurso da Escola Nova era de oposição ao que vinha antes dela, ou seja, de que todos os métodos de ensino eram livrescos, repetitivos e de memorização de conceitos [...]”.

Nessa perspectiva, por meio de um discurso de democratização do ensino, novas buscas por propostas didático-pedagógicas surgiram no contexto educacional. Assim, na década de 1980, o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Para Francioli (2012), denomina-se construtivismo o método baseado nos estudos de Emília Ferreiro e sua equipe de pesquisadores, pautado na psicologia genética de Jean Piaget. O fundamento baseia-se em uma concepção de que a criança realizará o conhecimento por si própria, ou seja, o professor é considerado um facilitador desse processo. Sem que o método construtivista tenha sido superado, na década de 1990, surge o movimento em prol do método fônico com ênfase no ensino da leitura e da escrita, por meio da correspondência entre sons (fonemas) e letras (grafemas).

Para Francioli (2012), o método fônico acabou por recuperar alguns princípios presentes nas vertentes tradicionais ao propor um ensino sistemático, estabelecendo a relação grafema e fonema organizados em três instâncias: a consciência fonológica, a correspondência grafofonêmica e a produção e interpretação de textos.

Os defensores desse método apoiam-se fundamentalmente em dois argumentos: o primeiro é o do fracasso da alfabetização sob a égide do construtivismo e o segundo é do suposto êxito da alfabetização em países que teriam adotado propostas na mesma linha do método fônico (Francioli, 2012, p. 48).

O percurso da alfabetização no contexto brasileiro demonstra que, apesar de avanços significativos no âmbito educacional, o ensino da leitura e da escrita ainda é um desafio presente para os professores alfabetizadores. Como explica Moratti (2009), o método fônico é frequentemente utilizado no contexto escolar, visando resultados imediatos pautados em uma lógica tecnicista.

No decorrer do processo histórico da educação, observamos que o desenvolvimento da linguagem escrita na criança demonstra-se como um “treino”. De forma equivocada, apresenta-se a escrita para as crianças como um processo técnico de reconhecimento de letras e sílabas, sem possibilitar a necessidade e interesse das crianças em escrever. Segundo Miller e Mello (2008), apesar das práticas pedagógicas não se apoiarem mais em cartilhas, os princípios de alfabetização regidos nas escolas baseiam-se nos mesmos ideais.

A abordagem do método fônico, popularmente utilizado nas escolas públicas do Brasil, visa um processo artificial de escrever letras sem englobar sentido, necessidade e expressão nos contextos. Em outras palavras, segundo Mello (2024, p.18), “As letras e sílabas constituem apenas o aspecto técnico da escrita, mas não constituem sua essência”. Desse ponto de vista, observamos que a escrita precisa trazer sentido para a criança, sendo necessário compreender o que está fazendo, porque está fazendo e para quê; precisa estar envolvida no processo de desenvolvimento da escrita e não apenas codificando e decodificando.

Ao analisarmos o caminho percorrido pela alfabetização, percebemos que a preocupação desses métodos se volta exclusivamente para a técnica e/ou decodificação de letras e sílabas. Esses dados demonstram que o caminho percorrido pela alfabetização se volta exclusivamente para a técnica e/ou decodificação de letras e sílabas. Diante de tais aspectos, fica evidente que as políticas educacionais, apesar de historicamente apresentarem mudanças, frequentemente limitam o processo de desenvolvimento integral da criança com práticas superficiais e imediatista, reforçando a situação de um analfabetismo funcional existente na educação básica.

Assim como nas palavras de Francioli (2012, p. 56):

Nosso objetivo nessa pesquisa não é o de analisar todas as propostas de alfabetização que existem atualmente no Brasil, mas sim defender que na perspectiva da psicologia histórico-cultural a alfabetização deve promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e essa defesa se contrapõe à corrente hegemônica [...].

Em conformidade com o exposto, tanto os métodos tradicionais como o construtivismo e o método fônico não se preocupam em mencionar ou evidenciar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores durante o processo de alfabetização, no caso, durante o ato de ler e escrever. Do ponto de vista da nossa temática, a proposta de alfabetização humanizadora, bem como os aportes de Vigotski, apresentam uma ruptura com os métodos utilizados atualmente no contexto educacional.

Em defesa de uma ruptura com os métodos de alfabetização presentes na escola, apresentamos alguns princípios e argumentos vigentes da alfabetização humanizadora, assim, explicitados por Arena e Arena (2024, p. 12):

[...] A linguagem escrita é concebida, como recomenda Vigotski, como uma linguagem de natureza cultural e complexa, fundamental para a apropriação da cultura humana.[...] Ao se situar no campo das ciências humanas, ela humaniza, não exclui ninguém, cultura a cultura de todas as crianças e a vida de todos os dias [...]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.[...] 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 [...].

Com base nessas premissas, fica evidente que os métodos de alfabetização mencionados enfrentam dificuldades em propiciar aspectos significativos para o desenvolvimento da escrita na criança. Diante disso, a dinâmica proposta pela alfabetização humanizadora atende aos pressupostos da THC, visando o desenvolvimento das FPS, bem como potencializando-as. Além disso, o ensino e aprendizagem por meio dessa proposta reforça a importância e necessidade da interação com o outro e com a cultura na qual a criança está inserida. Isso permite

que o processo de alfabetização seja humanizador, possibilitando uma aprendizagem dos atos de ler e de escrever para interpretar, criticar, refletir e interagir no contexto social no qual o sujeito está inserido.

3.2 O PAPEL DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Humanizar-se significa estar com o Outro em circunstância de troca. Todo tipo de Outro, os Outros da sua cultura e os Outros de outras culturas (Arena, 2025, p.1).

De acordo com o que vimos anteriormente, pretendemos, neste subitem, estabelecer relação entre o desenvolvimento humano e o processo de alfabetização humanizador, buscando trazer reflexões em torno do indivíduo como ser histórico. Segundo Magalhães (2014, p. 58), “O ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é, e não de uma essência do qual os homens seriam dotados desde o nascimento”. Nessa perspectiva, quanto maior for o acesso do indivíduo às possibilidades historicamente produzidas, maior será sua apropriação no mundo que o rodeia.

Nesse contexto, a escola atua significativamente no desenvolvimento humano, visto que se caracteriza por um espaço de convívio social onde se propõe o conhecimento científico sistematizado, organizado e intencionalizado, que ao ser apropriado, atua nas funções psíquicas superiores (FPS). Segundo Vigotski (2001, p. 328), estar em contato com a escola permite novas transformações na criança: “[...] a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha”. Tais aspectos demonstram que o ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento humano.

Também para Leontiev (1978, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Nesse sentido, para que o desenvolvimento das crianças se desenvolva por meio de suas máximas possibilidades, é preciso que ela se aproprie da cultura humana acumulada ao longo da história. Nessa perspectiva, conforme os pressupostos da THC, o processo de desenvolvimento da linguagem escrita contribui para o desenvolvimento do sujeito. Portanto, a educação apresenta-se como papel crucial para humanização dos indivíduos. Segundo Leontiev (1978) o processo de humanização é um processo de educação.

Com base nessas premissas, o fazer do professor alfabetizador precisa ser intencionalizado, significativo e sistematizado, com metodologias e propostas pedagógicas humanizadoras, distanciando-se de abordagens tradicionais que enfatizam um processo mecanizado e tecnicista. A alfabetização deve ser pensada, refletida e executada como um percurso para a humanização das crianças, buscando compreender e interagir com o mundo em sua totalidade. Luria (2006) reforça a importância da escrita para o desenvolvimento quando afirma:

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes com signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta a mente a ideia registrada (Luria, 2006, p. 99).

A prática pedagógica humanizada permite o desenvolvimento potencial das FPS, bem como de uma interação social mais significativa, a saber, a participação mais efetiva no processo de ensino e aprendizagem, o que conduz a uma apropriação no processo de conhecimento teórico. Segundo Silva e Arena (2014, p.318) “O domínio da escrita é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil porque significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo.”

Nesse viés, a Alfabetização Humanizadora apresenta-se como proposta de resistência às abordagens tradicionais e tecnicistas presentes no contexto da educação básica. Essa proposta surge em 2020, por meio de um grupo de estudos da área de alfabetização – os idealizadores Dagobert Buim Arena, Stela Miller e Elianeth Dias K. Hernandez, docentes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Com o intuito abordar propostas teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização

no campo das ciências humanas, o grupo criou o Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum, que tem 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, que possibilitem uma visão e um posicionamento críticos frente às concepções defendidas nos documentos oficiais e presentes em certas práticas escolares que focalizam a língua como sistema formal de representação da linguagem humana. Promover debates teóricos e disseminar práticas para a criação de um movimento composto por professores de diferentes instâncias educacionais, na defesa de uma alfabetização humanizadora (NAHum, 2020).

Com o objetivo de propagar os pressupostos metodológicos dessa perspectiva de alfabetização, o NAHum dispõe de um Boletim, o qual consiste em divulgar reflexões teóricas e propostas práticas de professores da educação básica para que não reproduzam cartilhas ou manuais voltados à consciência fonológica, ao método fônico ou silábico. A ideia é que não reproduzam uma educação mecanizada e tecnicista, pois, segundo Arena (2021), a alfabetização deve estar relacionada à realidade, contexto social e cultural da criança, portanto, cartilhas não condizem com este processo.

No NAHum, os boletins são publicados bimestralmente e são compostos por quatro movimentos:

(1) **Editorial**, que expressa o ponto de vista do grupo do NAHum sobre determinado tema. (2) **De professor para professor**, que aborda teoricamente o objeto do editorial, com a finalidade de levar ao leitor momentos de reflexão acerca do tema tratado. (3) **Eu faço assim**, que divulga experiências de professores(as) alfabetizadores(as) consoante à proposta do NAHum. (4) **Mural**, que expõe uma variedade de breves informações adicionais ao leitor. (NAHum-Boletim, 2020).

Nessa direção de alfabetização humanizadora, o ensino da escrita é transmitido de maneira abrangente e culturalmente significativo, pois as propostas abordadas permitem que a criança compreenda por meio da leitura e da escrita o mundo que a rodeia. Com base nesses pressupostos, em seus trabalhos, Arena (2024, p. 34) enfatiza que a escrita:

[...] Mais do que vir a ser um instrumento de comunicação, a linguagem escrita obtém uma função mais nobre e profunda, a de se prestar como instrumento do pensamento, e de um pensamento específico: o gráfico. Visto por esse ângulo, o objeto de ensino não seria simplesmente a linguagem escrita nas duas versões-leitura e escrita-

mas os atos humanos com a linguagem escrita em toda sua multiplicidade de funções nas esferas da vida, apoiada em seus múltiplos suportes. O objeto de natureza social e cultural, passa, assim, a existir porque vive agregado ao homem e dele não se separa. Ele só existe porque o homem cria, diferentemente dos objetos das ciências naturais. É com esse estatuto que a linguagem escrita poderia invadir currículos e salas de aula.

Nesse cenário, os pressupostos da Alfabetização Humanizadora demonstram que o ato de ler e escrever está intrinsecamente relacionado ao social, cultural e histórico da criança. Desse modo, essa proposta é concebida com ênfase no desenvolvimento integral das crianças, no processo de desenvolvimento das FPS, bem como na possibilidade de potencializar e ampliar o ensino e aprendizagem do ler e escrever. Assim, a alfabetização possibilita uma compreensão da escrita significativo, pois permite compreendermos o processo de aprender a ler e escrever pela capacidade de interpretar o mundo.

3.3 PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA

“[...] faz-se evidente reconhecer que o fundamento principal para uma pesquisa científica se baseia no conhecimento, pelo ser humano, do mundo que o rodeia” (Gil, 2008, tradução nossa).

Partindo do pressuposto de que a apropriação de um conceito, segundo Vigotski (2001), é um processo que promove o pensamento teórico, buscamos nos apropriar acerca de pesquisas preliminares que se aproximam do conteúdo aqui abordado.

O processo de investigação de estudos referentes ao conteúdo da Consciência Gráfica no processo de Alfabetização Humanizadora foi realizado em três bancos: a) Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa” (IBICT, 2022); b) CAPES – Teses e Dissertações; e c) Google Acadêmico. Para realizarmos a pesquisa nesses bancos de dados, utilizamos algumas palavras-chave, como: consciência-gráfica; alfabetização humanizadora; NAHum; alfabetização humanizadora e NAhum; conjunto de caracteres gráficos; consciência gráfica e teoria histórico-cultural. Para a palavra-chave “teoria histórico-cultural”, foram encontrados aproximadamente 73.500

resultados; para “alfabetização humanizadora e teoria histórico-cultural”, aproximadamente 3.350 resultados; e para “consciência gráfica” e “alfabetização humanizadora e NAHum”, aproximadamente 32 resultados.

Durante a investigação, encontramos um amplo panorama de produções acadêmicas na coleta inicial. No entanto, nas nossas pesquisas preliminares acerca do conteúdo e teorias que embasassem essas produções, observamos que muitas delas se referiam à educação de um modo geral. Mesmo na palavra-chave “alfabetização humanizadora”, não há respaldo teórico dos autores que estamos nos aprofundando – Bajard, Dagoberto, entre outros pesquisadores presentes no blog do NAHum.

Após esse processo de seleção por meio da leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chaves dos trabalhos, percebemos que muitas produções não tinham seus estudos direcionados para a Teoria Histórico-Cultural, bem como, de modo mais geral, não estavam articulados aos estudos do NAHum, e outras estavam centralizadas na educação infantil. Ao longo do processo de pesquisa, apresentamos dificuldades em localizar produções científicas que discutissem acerca do conteúdo da alfabetização humanizadora fundamentada nos teóricos que estão amparando este estudo. Dessa forma, das produções da coleta inicial, apenas 5 se referiam ao critério de seleção proposto.

Quadro 1- Produções científicas localizadas

TÍTULO	NÍVEL	ANO	BANCO
O processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: o que dizem as crianças sobre o ensino do ato de ler?	Monografia	2025	Google Acadêmico
O ensino dos atos de ler e escrever nas práticas alfabetizadoras dos boletins do NAHUM: seção “ eu faço assim” de 2020 a 2021	Artigo	2024	Google Acadêmico

Alfabetização Humanizadora: propostas didáticas	Artigo	2024	Google Acadêmico
<i>Leituras</i> escrita- <i>lescrever</i> : caminhos para uma alfabetização humanizadora	Artigo	2023	Google Acadêmico
O processo de apropriação da linguagem escrita a partir da teoria histórico-cultural: implicações para/no processo de alfabetização numa perspectiva humanizadora	Dissertação	2021	Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As produções selecionadas apresentaram um recorte entre 2021 a 2025, ainda que a delimitação temporal não tenha sido pré-estabelecida no momento da busca em maio de 2025. Os trabalhos foram analisados sob um olhar crítico e reflexivo, levando em consideração aspectos como metodologias, conceitos e concepções sobre a consciência gráfica, bem como alfabetização humanizadora. Os estudos selecionados para esta pesquisa são de uma dissertação, uma monografia e três artigos científicos.

Se consideramos a ampla diversidade de produções científicas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como na CAPES, podemos identificar apenas uma dissertação que aborda a alfabetização humanizadora, fundamentada nos princípios do NAHum. Isso nos revela uma certa escassez em produções acadêmicas sobre essa temática, possibilitando considerarmos a produção como um estudo singular.

Durante a investigação, buscamos realizar uma tentativa de aproximação com o objeto de investigação da pesquisa – compreender o desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora com crianças do 1º ano do ensino fundamental e as produções coletadas, sobretudo no que se refere às palavras-chaves, resumo, autoria e instituições. Esses aspectos possibilitam analisar e compreender a área do conhecimento, como também localizar as áreas de concentração das pesquisas vinculadas a temática da alfabetização humanizadora.

Quadro 2- Palavras-chaves, instituições e autoria das pesquisas coletadas

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	INSTITUIÇÃO	AUTORIA
O processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: o que dizem as crianças sobre o ensino do ato de ler?	Ato de ler; Alfabetização Humanizadora; Método fônico; Pesquisa com criança.	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Marjorie Caroline Silva de Carvalho Murad
O ensino dos atos de ler e escrever nas práticas alfabetizadoras dos boletins do NAHUM: seção “eu faço assim” de 2020 a 2021	Atos de ler e de escrever; Alfabetização; Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum)	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Gabriela Rodrigues Cordeiro e Greice Ferreira da Silva
Alfabetização Humanizadora: propostas didáticas	Educação; Alfabetização Humanizadora; Propostas didáticas.	Universidade Estadual Paulista	Emily Alves; Adriani Cyntia Graziella G.S. Giroto e Dagoberto Buim Arena
Leituras-crita-lescrever: caminhos para uma alfabetização humanizadora	Alfabetização; humanização; leituras-crita/lescrever.	Universidade de Uberaba (UNIUBE)	Ana Maria Esteves Bortolanza e Cíntia Resende Corrêa
O processo de apropriação da linguagem escrita a partir da teoria histórico-cultural: implicações para/no processo de alfabetização numa perspectiva humanizadora	Teoria Histórico-Cultural; Linguagem escrita; Alfabetização; Perspectiva Humanizadora.	Universidade do Sul de Santa Catarina/ Minter/ Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT)	Tarciana Cecilia de Souza Ferreira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Com base nesse cenário, podemos analisar, a princípio, as palavras-chaves que estão intrinsecamente relacionadas com a temática da pesquisa proposta, referindo-se em sua maioria ao objetivo, conteúdo e princípios acerca da investigação encaminhada. Além disso, por meio das investigações, podemos observar que as instituições de ensino superior são variadas, em diferentes estados. Outrossim, apesar de apresentar diferentes regiões debatendo sobre a temática mencionada, apenas uma universidade pesquisou e produziu uma dissertação referente ao assunto direcionado, demonstrando que mesmo com a escassez de trabalhos referentes a esta temática, diferentes áreas geográficas do Brasil utilizaram o tema como objeto de estudo.

Levando em conta tais aspectos, a estrutura dessa investigação de estudo buscou refletir e analisar os trabalhos científicos coletados com o intuito de articular os objetivos e as metodologias com os da presente pesquisa. A partir dessa perspectiva, os estudos científicos coletados foram analisados com cautela, procurando compreender como a alfabetização humanizadora vem sendo discutida e desenvolvida no contexto educacional, destacando a relevância das práticas pedagógicas pautadas nos princípios do Núcleo de Alfabetização Humanizadora-NAHum.

As produções acadêmicas selecionadas para esta investigação foram analisadas em uma perspectiva cronológica, dos mais recentes para o mais antigo. Por isso, nosso primeiro estudo analisado foi a monografia apresentada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA como requisito para conclusão de curso da acadêmica Marjorie Caroline Silva de Carvalho Murad (2025). A pesquisa apresenta, a princípio, uma problemática: qual a concepção de ler de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e suas implicações para a formação de leituras de texto? Para responder a esta indagação, a pesquisadora buscou compreender as concepções que materializam o ato de ler na perspectiva humanizadora. Para isso, ela estendeu seu estudo em uma pesquisa com 10 crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública na Rede Municipal de São Luís-MA.

Os resultados demonstram que o ensino de métodos tradicionais permeia a alfabetização, centrando o ensino e aprendizagem da linguagem escrita em decodificação de grafemas e fonemas, desconsiderando práticas mais humanizadoras, bem como reduzindo a alfabetização a um processo de exercícios

mecanizados. Durante sua pesquisa, a acadêmica apresenta a necessidade de buscar um caminho metodológico mais significativo e apresenta as propostas de Bajard (2012) como uma possibilidade. Em suas considerações finais, a pesquisadora evidencia a preocupação diante do sistema optante por metodologias ultrapassadas, como também demonstra que as crianças são limitadas a repetições de códigos a serem decifrados, perpetuando o analfabetismo funcional.

Conforme o exposto, é necessário apresentar propostas pedagógicas humanizadoras no processo de alfabetização das crianças do ensino fundamental visando a escrita como um objeto cultural, que possibilite o desenvolvimento das FPS, assim como propor um ensino que promova a criticidade, escuta, diálogo que conecte a criança na cultura na qual ela está inserida.

Na sequência, analisamos o artigo intitulado “O ensino dos atos de ler e de escrever nas práticas alfabetizadoras dos boletins do NAHUM: seção “eu faço assim” de 2020 a 2021” com autoria de Gabriela R. Cordeiro e Greice F. da Silva. O artigo tem como objetivo investigar o ato de ler e escrever presente nas práticas das professoras que participam do boletim do NAHum, no período de 2020 a 2021. O estudo de caráter qualitativo, bibliográfico e documental buscou nos boletins do NAHum compreender como os professores alfabetizadores materializam a prática do ato de ler e escrever numa perspectiva humanizadora.

Com base nessa questão norteadora, a princípio, as autoras buscaram conhecer o projeto NAHum, os princípios e conceitos, bem como articular esses pressupostos teóricos com as práticas alfabetizadoras. De acordo com a pesquisa das autoras, a alfabetização humanizadora proposta pelo NAHum apresenta uma prática “[...] focada exclusivamente na palavra escrita, porém, de forma dialogada, não se atendo a decodificação de sons, mas entendendo primeiramente o seu significado naquele contexto” (Cordeiro; Silva, 2024, p. 153). O artigo evidencia e reforça que os professores precisam firmar um compromisso com uma alfabetização humanizadora, promovendo aprendizagens significativas e potencializando o ensino com base nos princípios do NAHum.

O próximo estudo analisado é um artigo apresentado no II Colóquio Nacional de Leitura e Práticas Pedagógicas Desenvolvidas nas Escolas em Tempos de Pandemia e Pós-Pandemia da Covid-19 no ano de 2021. O artigo presente nos anais do colóquio é intitulado “Alfabetização Humanizadora: propostas didáticas”, de autoria de Emily D. Alves, Cyntia G.G. S. Giroto e Dagoberto Buim Arena, um dos

idealizadores do NAHum. O estudo analisado tem como proposta apresentar algumas ações de alfabetização para que as professoras da educação básica possam utilizá-las em sala de aula, a fim de sugerir um processo de alfabetização humanizador, que vise o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como um processo cultural, que faz parte do cotidiano das crianças e que é fundamental para seu desenvolvimento.

A pesquisa é ancorada sob os aportes teóricos de Freinet (1975), Bajard (2021) e Arena (2021), assim como nos boletins do NAHum³. A princípio, o estudo traz informações acerca do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), bem como apresenta o histórico desse processo de descoberta de novas possibilidades para se alfabetizar. Além disso, os autores enfatizam a necessidade de que as ações alfabetizadoras humanizadas sejam significativas para as crianças. Enfatizam ainda a importância de proporcionar práticas em que as crianças se apropriem da leitura e escrita compreendendo o real significado e sentido de cada uma delas.

A quarta análise refere-se ao artigo intitulado “leituresscrita-lescrever: caminhos para uma alfabetização humanizadora”, de autoria de Ana Maria E. Bortolanza e Cíntia Resende Corrêa, publicado no ano de 2023. Ana Maria é coordenadora do Grupo Nacional de Estudo Bajard (“Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?”, obra Póstuma de Élie Bajar). O estudo publicado tem como centralidade discutir a alfabetização humanizadora com base em uma abordagem dialética, bem como propor uma análise crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O artigo deixa claro que os documentos citados como referência – BNCC e PNAIC – enfatizam métodos que apontam um retrocesso ao se pensar em uma alfabetização humanizada. Baseados em Arena (2020), as autoras sugerem uma discussão acerca desses documentos com ênfase em um novo olhar para a alfabetização. Na continuidade da pesquisa, as autoras, em uma das seções, apresentam as divergências e proposições de Élie Bajard acerca da consciência fonológica e da consciência gráfica, demonstrando que a aprendizagem da escrita deve ocorrer por meio dos signos, e não depende de sonoridade.

Com apoio nessas afirmações, notamos que a pesquisa demonstra a importância de repensarmos os métodos presentes no contexto escolar atual,

³ Acesso por meio do link: <https://nahum-lescrever.com.br/>

buscando introduzir uma alfabetização humanizadora com apropriação de uma escrita significativa, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico.

Por fim, a dissertação intitulada “O processo de apropriação da linguagem escrita a partir da teoria histórico-cultural: implicações para/no processo de alfabetização numa perspectiva humanizadora”, defendida por Tarciana Cecilia de Souza Ferreira (2021), foi elaborada sob os aportes da Teoria Histórico-Cultural, buscando explicar a alfabetização no contexto de desenvolvimento da criança, bem como o papel da escrita durante esse processo. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo e documental, e traz contribuições teóricas de diferentes autores, como Vigotski, Luria, Leontiev, Arena, Bajard, dentre outros.

No percurso da dissertação, a pesquisadora apresentou, a princípio, o contexto, princípios e concepções da THC, como também realizou uma contextualização histórica acerca da gênese da escrita na humanidade. Na sequência, trouxe os aspectos do desenvolvimento da linguagem na perspectiva de Vigotsky, Luria, Leontiev e Mukhina. Em uma seção, apresentou um aparato de outros autores sobre o desenvolvimento da linguagem na criança. Alicerçada nessa abordagem, a autora deu sequência discutindo os processos de ensino e de aprendizagem dos atos de ler e escrever no processo de alfabetização na perspectiva humanizadora.

Tendo como base os dados analisados, é possível evidenciarmos que os trabalhos científicos coletados demonstram a necessidade de propostas educativas que foquem no desenvolvimento integral das crianças. O estudo apresentou, diante das discussões comprovadas, que o ensino e a aprendizagem devem ser contextualizados, internacionalizado e organizados. Além disso, as propostas precisam ter sentido e significado para o meio social na qual a criança está inserida. A alfabetização precisa ser um processo humanizador, no qual a criança se aproprie e utilize dele para desenvolver seu pensamento teórico e crítico.

Nesse contexto, podemos analisar ainda que as produções apresentam, de modo geral, a concepção de uma alfabetização humanizadora, isto é, demonstram uma crítica aos métodos voltados para o processo de codificação e decodificação presentes em algumas práticas no âmbito educacional. Além do mais, as produções acadêmicas mencionadas dialogam com os referenciais utilizados em nossa pesquisa, como a THC, Arena, Bajard, dentre outros pesquisadores que fortalecem este estudo com suas contribuições teóricas.

No que tange às divergências encontradas, podemos observar que as metodologias das pesquisas se convergem, visto que algumas apresentam aspecto bibliográfico e documental, enquanto outra assume um caráter de pesquisa de campo com investigação e análise de dados. Ademais, em relação ao foco no objeto de análise, notamos que enquanto algumas focam na criança, no ensino e ato de ler e escrever, outras analisam mais a fundo a prática docente condizente com o conteúdo que estamos discutindo. De modo geral, cada estudo tem suas particularidades e intencionalidades, e esse aspecto fortalece o campo da pesquisa, ampliando discussões acerca do mesmo conteúdo.

Diante das análises realizadas, percebemos que o ensino e a aprendizagem não podem ser fragmentados. A investigação revela que é possível evidenciar a importância que os professores têm na promoção desse ensino e aprendizagem da escrita no processo de alfabetização humanizada da criança. A relação de apropriação desses conhecimentos mediados pelo professor é fundamental para a humanização da criança no seu contexto social.

Por fim, reiteramos a escassez presente nas produções científicas em torno do desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora, reforçando a importância do estudo para a realidade da educação básica atual. Por isso, apontamos a necessidade de aprofundamentos teóricos com base nessa abordagem, a fim de potencializar e evidenciar as possibilidades existentes de propor ações de ensino e aprendizagem condizentes com os estudos dos teóricos e pesquisadores do NAHum, bem como com os pressupostos da teoria histórico-cultural ao pensarmos no desenvolvimento integral da criança.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA COM CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA

As discussões e reflexões abordadas nesta seção tem como objetivo apresentar a consciência gráfica e a alfabetização humanizadora como possibilidade de superação das propostas pedagógicas de alfabetização atuais normatizadas pelas políticas públicas. No primeiro subtítulo, discutimos a respeito das fundamentações teóricas que sustentam nossa investigação.

Em seguida, apresentamos o Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) como aporte da pesquisa de campo que realizamos para compreender o processo de alfabetização humanizadora nos anos iniciais do ensino fundamental. No último subtítulo da seção, expomos a pesquisa de campo realizada em uma escola pública em um município do interior da região Noroeste do Paraná, a documentação, planejamento e ações desenvolvidas durante todo esse processo.

4.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: PRINCÍPIOS DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA

Entendemos ser necessário situar os fundamentos teóricos-metodológicos que dão sustentação a esta pesquisa. Nesse viés, partindo do pressuposto de que o processo de desenvolvimento da escrita é fundamental para a integração social do indivíduo no contexto social, buscamos trilhar um caminho nessa investigação sob os aportes do Materialismo Histórico-Dialético, que dialoga com os estudos e autores que dão suporte metodológicos para a nossa pesquisa de campo, como Bajard e Arena,

Fundamentados nesse plano, a concepção de linguagem proposta por estes autores sustenta nossa tentativa de apresentar a consciência gráfica como alternativa de repensar as atuais práticas metodológicas para o ensino do ato de ler e escrever. Ao pensarmos nessa lógica e relacionarmos com os pressupostos da THC, podemos concluir que esses estudos apresentam discursos que enxergam a linguagem escrita como condição e transformação do sujeito e do seu contexto social.

Com o intuito de articular esses estudos, buscamos uma aproximação com a Teoria Histórico-Cultural para utilizá-la durante a pesquisa acerca do conteúdo da linguagem escrita. Assim, Vigotski desenvolveu estudos que se contrapôs com as ideias de desenvolvimento vigentes naquela época. A Teoria Histórico-Cultural

emerge por meio de pesquisas elaboradas por Vigotski junto de seus colaboradores, Luria e Leontiev.

Durante seus estudos, Vigotski (2001) afirmou que o processo de apropriação da linguagem escrita é resultado de um processo complexo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças. Para a teoria vigotskiana, no processo de ler e escrever, é necessário que sejam mediadas as relações sociais da criança com a cultura que a cerca, bem como seus signos e instrumentos, a fim de que ela se aproprie de seu uso e suas funções.

Nessa ótica, o processo de alfabetização, segundo essa perspectiva, é um processo dialético, contrapondo os métodos tradicionais de aprendizagem de leitura e escrita que tornam o ato de alfabetizar um caminho centrado na correspondência de sons e letras executados de maneira mecanizada, que inviabilizam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS). Conforme mencionado anteriormente, para que o ensino de ler e escrever seja significativo, é preciso que todas as ações sejam mediadas com intencionalidade, buscando apresentar para a criança a compreensão e conseqüentemente a apropriação dessa função cultural humana fundamental para sua existência.

No olhar de Vigotski (2001), o ensino do ato de ler e escrever, as relações com o outro e com a sociedade que o cerca são essenciais para internalização e desenvolvimento do pensamento e linguagem. Nesse viés, propor uma alfabetização humanizadora possibilita que ao se apropriar desse processo, a criança internaliza os significados, estabelecendo uma ponte de relações com seu contexto social.

Em síntese, ao pensarmos no processo de alfabetização humanizadora ancorados nos estudos dos autores aqui abordados, torna-se explícita a necessidade de direcionar esse processo, inter-relacionando-o com os aspectos sociais e históricos. Sob outra ótica, a apropriação da linguagem escrita possibilita o desenvolvimento do conhecimento historicamente produzido pela cultura humana, bem como a reelaboração do pensamento, construindo novos conhecimentos e significados que transformam os sujeitos inseridos nesse processo.

Isto posto, cumpre-nos apresentar a seguir o grupo de estudos do NAHum, que dialoga e fomenta as pesquisas teóricas e práticas acerca da alfabetização humanizadora.

4.2 NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA (NAHum): PRINCÍPIOS GERAIS

Propor a alfabetização humanizadora significa propiciar às crianças condições para a apropriação de atos de ler e de escrever que promovam o seu desenvolvimento intelectual e de sua consciência (Arena, p. 3, 2025).

Partindo da premissa de que a escrita é considerada um processo fundamental no contexto social, o Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), idealizado por Arena, Miller e Hernades (2020), emerge da necessidade de romper com as práticas pedagógicas presentes no contexto educacional brasileiro. Nesse aspecto, o projeto tem como intuito repensar um processo de alfabetização vinculado à vida, defendendo uma alfabetização humanizadora. Segundo Hernandes (2021), as práticas apresentadas no NAHum permitem a inserção da criança como sujeito ativo nesse processo de desenvolvimento, isto é:

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

A partir dessa busca, no ano de 2020, Dagoberto Buim Arena, Stela Miller e Elianeth Dias K. Hernandes juntaram-se para fundar o projeto que tem como objetivo ampliar as discussões teóricas e práticas acerca do processo de alfabetização. Para promover e potencializar os debates desse projeto, os fundadores obtiveram estimada contribuições das professoras: Adriana Pastorello Buim Arena, Érika Christina Kohle, Fernanda Duarte Araújo Silva, Neire Márcia da Cunha, Suely Amaral Mello, Sônia de Oliveira Santos e Vanilda Gonçalves de Lima.

Os pesquisadores supracitados ancoram suas pesquisas e discussões nos aportes da Teoria Histórico-Cultural. Além disso, o processo humanizado de alfabetização apresentado pelo Núcleo de Alfabetização Humanizadora fundamenta-se nos conceitos filosóficos de autores russos que abordam a perspectiva da linguagem, como Volóchinov e Bakhtin, bem como em autores que compactuam com essa teoria, como Élie Bajard e Freinet.

Baseando-nos nessa perspectiva, observamos que o núcleo apresenta o processo de alfabetização humanizadora como uma troca cultural, isto é, ao desenvolver esse processo de alfabetização, a criança passa a buscar ideias no texto,

a questioná-los, estabelecendo uma relação que não seja pautada exclusivamente na reprodução do grafema e o fonema. Segundo Arena (2021, p. 3), “[...] a alfabetização humanizadora é radicalmente oposta à pedagógica da domesticação do pensamento”, qual seja, para que a criança se aproprie da escrita como instrumento cultural, é necessária uma proposta significativa que desenvolva as FPS, bem como que possibilite que a criança se aproprie da sua cultura e nesse processo se humanize.

Diante disso, o NAHum apresenta em seu blog discussões a respeito da alfabetização humanizadora por múltiplas possibilidades. Uma dentre tantas opções é denominada “Boletim”. Segundo o núcleo, os boletins são publicados bimestralmente com a finalidade de divulgar as reflexões e práticas de professores que partilham dos ideais do NAHum. Ou seja, pesquisadores e professores de todos os lugares do Brasil compartilham suas práticas com os leitores, apoiando e defendendo a alfabetização humanizadora.

Nessa perspectiva, o projeto, compreendendo a importância da leitura e escrita no processo de desenvolvimento e formação humana das crianças, apresenta inúmeras possibilidades de disseminar uma alfabetização humanizadora. Para difundir essa ideia, além dos boletins, o núcleo aborda seus princípios no campo denominado “Publicações”, em que são expostas produções escritas, áudios ou vídeos produzidos pelos membros do NAHum. Além disso, há as contribuições de leitores e colaboradores para favorecer a disseminação da proposta de Alfabetização Humanizadora, defendida por nós como essencial ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (NAHum, 2020).

A ideia central propagada pelo projeto é compreender que alfabetizar transcende o ato de pronunciar letras ou recorrer aos recursos fônicos. Para os fundadores e defensores do NAHum, os conceitos de ler e escrever são imprescindíveis no processo de formação humana, e como resultado disso, o processo de alfabetização deve explicitar os aspectos culturais, sociais e históricos, possibilitando que esse processo apresente significado e compreensão. Nessa direção, a alfabetização deixa de limitar-se a uma reprodução mecanizada e sem sentido de letras e sons.

Isso posto, compreendemos com Arena (2020) que, por intermédio dos princípios do NAHum, são expostas possibilidades em oposição às políticas atuais de alfabetização no Brasil. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), o processo de alfabetização baseia-se nas

relações grafo-fonêmicas. No caso, prioriza-se o método fônico para ensinar a leitura e a escrita, limitando esse processo à decodificação de grafemas e fonemas. Desvinculam-se tais aspectos do contexto social, cultural e histórico, bem como o conhecimento científico e crítico. Segundo Arena (2021), essa abordagem inibe o desenvolvimento do pensamento crítico, assim como precariza o processo educativo, limitando as crianças a um ensino e aprendizagem superficial e limitado com a linguagem escrita.

Nessa perspectiva, notamos que as concepções que materializam o processo de alfabetização demonstram discussões frequentes a respeito das metodologias e práticas para o fazer docente nesse processo. Tendo isto em vista, a proposta da Alfabetização Humanizadora emerge como resposta de abordagens tecnicistas e tradicionais, que limitam esse processo a uma ação mecânica e descontextualizada. Para Arena (2021), a alfabetização, inserida nesse paradigma da humanização, deve estar ligada à realidade e contexto social. Portanto, as práticas de ensino de ler e escrever devem estar associadas às necessidades sociais das crianças.

De acordo com esta visão, realizar o processo de alfabetização humanizadora requer se distanciar das concepções impostas nas políticas públicas atuais, em que o ensino da linguagem escrita está associado à relação do grafema e fonema. De acordo com esse direcionamento, o ensino da linguagem escrita deve ser visto a partir do uso dos caracteres gráficos que fundamentam a escrita como um sistema complexo e significativo para o ato de ler e escrever.

No olhar de Arena e Arena (2024, p. 9):

Temos, portanto, dois cuidados, entre outros tantos. O primeiro é o de, deliberadamente, nos afastarmos de alguns princípios amparados nas ciências da natureza, tal como o da necessidade de desenvolvimento de consciência fonológica. O segundo é o de abrir espaços fronteiriços que abriguem conceitos e termos ainda em nascimento. Neste esforço de criarmos modos humanizadores de pensar a alfabetização, recompusemos condutas intelectuais fundamentadas em estudos de áreas de certas vertentes da semiótica, da filosofia da linguagem, da psicologia, da didática e da antropologia, entre outros campos, que redimensionam e reposicionam a linguagem escrita nas trocas humanas.

Em síntese, para desenvolver o processo de alfabetização enquanto ato de ler e escrever, é indispensável que as ações estejam intrinsecamente relacionadas ao contexto social da criança. Nesse sentido, percorreremos os caminhos metodológicos

da alfabetização humanizadora. Segundo Bajard (2012), a “descoberta do texto” é um aspecto crucial para o processo do ato de ler e escrever, visto que, segundo Miller (2020, p. 20):

É pelos enunciados, concretizados nos diferentes gêneros discursivos, que interagimos com outros sujeitos, trocando ideias, informações, sentimentos, percepções, enfim, estabelecendo relações vitais próprias da dinâmica das ações sociais que permeiam nossa existência. Então, saber ler e escrever os diferentes gêneros discursivos é saber dominar as formas ideias/finais (terminais) da linguagem que nos torna sujeitos capazes de ler e compreender o mundo em que vivemos e de agirmos dentro dele, ou seja, é nos humanizarmos.

Com base nessa premissa, de acordo com a consciência gráfica, na abordagem de Bajard (2021), a criança se apropria desse processo de alfabetização quando integra o signo gráfico (escrito) em seu pensamento diretamente, sem necessidade do signo sonoro. Nessa ótica, ainda segundo o autor supracitado, ao manusear e compreender os caracteres, a criança acessa diretamente a linguagem escrita por intermédio da visibilidade. Portanto, desenvolve, nesse processo, uma consciência gráfica compreendendo e apropriando-se do conjunto de caracteres formando palavras, sentidos e significados.

Sob os aportes dos estudos de Arena (2020), Bajard (2021) e Miller (2020), podemos concluir que encaminhar ações referentes ao conteúdo da consciência gráfica demanda que o professor realize pesquisas e estudos sobre as diversidades dos gêneros discursivos, aspecto fundamental para o exercício da prática da Alfabetização Humanizadora. Além disso, nessa direção, é preciso transparecer às crianças o caráter visual da palavra, contemplando suas singularidades, complexidades e funções dos caracteres, a fim de propor um ensino do ato de ler e escrever como um processo de transformação social do sujeito.

Em suma, para os autores supracitados, o processo de Alfabetização Humanizadora pressupõe a linguagem escrita como uma forma “visual semiótica”, isto é, utilizando como suporte as discussões expostas no “Boletim”. Arena (2021), guiado pelos estudos de Vigotski, esclarece que as letras por si só não possuem sentido, mas, se os caracteres se manifestarem em enunciados, eles serão construtores da linguagem escrita.

Mas, afinal, o que são esses caracteres gráficos? Como é alfabetizar utilizando enunciados? Como direcionar as crianças a buscarem ideias nos textos e questioná-las? De acordo com os estudos referentes à consciência gráfica, a ortografia se encarrega de criar significados, independentemente do valor sonoro. Nesse processo, o “código gráfico” é que se instala como centro do processo do ato de ler e escrever. (Bajard, 2021).

Nesse viés, de acordo com a proposta, recuperamos o código criado por meio da imprensa de Gutenberg: o código tipográfico com seu conjunto de caracteres gráficos.

Nas palavras de Bajard (2021, p. 218):

Assim, podemos postular que a unidade mínima da escrita não é a letra, que possui dois formatos, nem o grafema, que depende do fonema, mas sim o caractere, cuja função provém do seu vínculo com o significado: o caractere é a menor unidade visual capaz de provocar uma mudança de significado, como ocorre em “sol e “sou”.

Nessa ótica, durante o Curso de Extensão online “Alfabetização Humanizadora: princípios e funções dos caracteres”, organizado por Dagoberto, no ano de 2024, compreendemos que para a apropriação da linguagem escrita, é preciso incluir todas as figuras além das letras, como sinais, pontos e espaços em branco. Segundo Arena (2024), o processo de alfabetização deve ser encaminhado com o que está presente diante dos olhos das crianças, isto é, considerando todos os caracteres, para que a criança opere o ato de ler e escrever evidenciando os espaços em brancos, os pontos, a dupla caixa, em síntese, a função discursiva dos caracteres.

Diante desse cenário, torna-se necessário que exemplifiquemos acerca dos enunciados, em outras palavras, da descoberta do texto presente na proposta metodológica da consciência gráfica. Em 2012, Bajard realizou uma experimentação pedagógica denominada “Projeto Arrastão”, investigando esse processo de alfabetizar as crianças em uma perspectiva humanizada, apresentando a consciência gráfica como possibilidade de prática de ensino humanizada, potencializando o desenvolvimento integral da criança. Nessa proposta, as crianças são convidadas a descobrirem textos desconhecidos, com o intuito de desenvolver suas funções cognitivas, por meio da leitura visual e silenciosa.

Nesse trabalho, Bajard (2021, p. 221) esclarece que:

Diante de leitores iniciantes, esse professor convida a recolher informações parciais e, no caso de crianças pequenas que dominam apenas seu nome, leva-as a identificação de uma única palavra presente no texto. Em todas essas situações, ele não deixa o esforço dos alunos sem a recompensa da compreensão integral, encerrando a descoberta com a proferição do texto completo.

Assim, para os estudiosos da consciência gráfica, esse processo é o aspecto fundamental para a conquista da apropriação da linguagem escrita, pois, coletivamente, as crianças passam a “tomar conhecimento de um texto gráfico desconhecido” (Bajard, 2021, p. 219). Durante este processo, o professor deve incentivar as crianças a exprimirem o máximo de saberes sobre a diversidade do texto, reconhecendo palavras, associando imagens, relacionando um grupo de palavras, visualizando o espaço em branco, dentre outros. A descoberta do texto apresenta-se como possibilidade de apropriação da escrita com operações de identificação, reconhecimento, conceitualização e significados para a formação cultural e social do sujeito nesse processo.

No próximo subitem, apresentamos a pesquisa de campo investigativa com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola municipal do interior do noroeste do Paraná.

4.3 PESQUISA DE CAMPO: UM CAMINHO A PERCORRER SOB OS FUNDAMENTOS DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA

[...] ensinar a ler e escrever, a compreender o mundo pela escrita, tanto lendo quanto escrevendo, é uma alavanca para o desenvolvimento humano. Privar alguém disso significa privá-lo de uma potente ferramenta de evolução intelectual (Arena, 2013, p. 73).

Nesta seção, apresentamos os dados coletados da pesquisa de campo realizada por meio de uma pesquisa-ação⁴, que foi desenvolvida pela pesquisadora, bem como pela professora da sala em conjunto com as crianças. A pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal no interior da região Noroeste do Paraná, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental no período matutino nos meses de fevereiro a abril de 2025. A pesquisa tem caráter qualitativo, orientada pela perspectiva metodológica pesquisa-ação.

Segundo Brandão, (1987, p. 73):

A pesquisa-ação consiste num processo educativo. Ao participar do próprio processo da pesquisa e da discussão permanente dos resultados obtidos, os pesquisadores podem adquirir um conhecimento mais objetivo da situação, assim como analisar com maior precisão os seus problemas, descobrir os recursos de que dispõem e formular ações pertinentes.

A escolha da escola para a realização da pesquisa de campo deu-se pela possibilidade de atuarmos juntamente com a professora regente da instituição em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, a qual fez parte do grupo de pesquisa “Estudos das teorias e práticas pedagógicas na perspectiva crítica da educação escolar – GTPEC”. A professora participou do curso de extensão sobre Alfabetização Humanizadora; nesse sentido, pensamos em conjunto as ações de ensino para a realização da investigação.

Como parte crucial desta pesquisa, anteriormente à ida ao campo de estudo, conversamos com a professora, esclarecendo-a sobre o trabalho e o que realizaríamos em conjunto durante os meses da ação proposta. Em relação à sua formação, a professora participante é pedagoga e mestre em ensino pela UNESPAR

⁴ Segundo Gil (1976, p. 55) a pesquisa-ação assim como a pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e membros da investigação, no entanto, as mesmas se diferenciam tendo em vista que a pesquisa ação envolve uma ação planejada, de caráter social e educacional, já a participante, envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante.

– Paranavaí no ano de 2015. Atualmente, ela trabalha com a turma do primeiro ano do ensino fundamental, no período matutino. Além disso, a pesquisa de campo aconteceu nos momentos em que a professora estava presente em sala de aula.

Em relação aos aspectos estruturais do campo da pesquisa, a escola está localizada em uma região urbana do Município, tendo capacidade para atender aproximadamente 360 crianças em período integral. O espaço é dividido em dois ambientes que separam o atendimento desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, atendendo as crianças em ambos contextos no período integral.

A escola autorizou a pesquisa de campo, visto que não há laços empregatícios com a instituição. Nesse sentido, programamos a coleta de dados para serem feitas quinzenalmente no primeiro semestre do ano de 2025. No entanto, para que pudessemos adentrar o espaço escolar e realizar as ações planejadas, foi necessário um processo normativo, a fim de preservar a imagem da instituição e dos participantes da pesquisa. Desse modo, como já mencionamos na introdução desta pesquisa, todo o percurso da pesquisa de campo foi verificado e aprovado pelo CEP da UNESPAR (Anexo A) no mês de outubro de 2024.

Assim, foi redigido um documento – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo – solicitando a autorização da escola, em conjunto a um projeto que contempla os objetivos da pesquisa, as ações, bem como especificando detalhadamente os procedimentos a serem realizados na prática pedagógica. Em razão desse processo de legalidade, foi redigido e encaminhado aos responsáveis dos menores da referida turma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para menores de 18 anos (Apêndice A). Esse documento apresenta esclarecimentos dos dados necessários para a compreensão do estudo, como também a menção de não obrigatoriedade da participação das crianças nesse processo. Todos os documentos encaminhados foram autorizados pelos responsáveis. Ao todo, 20 crianças participaram da proposta pedagógica.

Em conformidade com os preceitos éticos de uma pesquisa de campo que envolve seres humanos, o documento denominado TALE – Termo de Assentimento (Apêndice B) foi encaminhado para autorização do uso de imagem e voz, tanto das crianças como da professora. As observações foram filmadas com a intenção de analisarmos com maior precisão o uso das falas e realizações das crianças. No decorrer do processo das ações, os nomes das crianças e da professora não serão

expostos. Nesse sentido, para dialogarmos durante as explicações do estudo, nomearemos da seguinte maneira: a professora, nos relacionaremos como “professora”; e os participantes serão denominados(as) como crianças e enumeradas de acordo com sua participação.

A presente investigação ocorreu em sala de aula, com o cronograma conduzido de maneira quinzenal, durante os meses de fevereiro a abril, no período matutino. Nesse sentido, as ações foram realizadas às sextas-feiras para não interferir na dinâmica da escola e nem comprometer os horários de outras disciplinas, como Educação Física, História, Geografia e Arte, aulas regidas por outros professores que não fazem parte da pesquisa-ação.

Durante todo o processo da pesquisa, foram utilizados múltiplos instrumentos de coletas de dados, bem como registros sistemáticos por meio de diários de campos, observações dos participantes, gravações de áudio e vídeo, registros fotográficos e documentações produzidas durante o percurso. Esses registros permitiram identificar e materializar as falas, compreensões, dúvidas e descobertas durante a prática pedagógica.

Passaremos agora à explanação das ações desenvolvidas com as crianças ao longo desse processo.

Quadro 3- Cronograma de ações realizadas no campo de estudo

DATA	ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
21/02/2025	Sessão de mediação	Apresentação da pesquisadora; esclarecimento sobre a proposta pedagógica; sessão de mediação com livros de literatura infantil; contação de história sobre o nome, denominada “O nome da gente” e em seguida a produção do crachá com o nome escrito.
07/03/2025	Descoberta do nome escrito	Sessão de mediação ao ar livre com livros de literatura infantil; descoberta do nome escrita por meio de quebra-cabeça; Filipetas com nome escrito.

28/03/2025	Descoberta do nome escrito	Sessão de mediação com livro Chapeuzinho Amarelo; Introdução da temática: espaço em branco; Proposta de atividade de produção de nome escrito representando o espaço em branco.
11/04/2025	Descoberta do texto	Sessão de mediação com contação Sitio do Picapau Amarelo; Proposta de descoberta do texto; leitura pelos olhos; perguntas norteadoras; registro de pistas encontradas ao longo do texto; Proposta de recorte e colagem utilizando o espaço em branco e os acentos gráficos representando os nomes dos personagens.
25/04/2025	Descoberta do texto	Sessão de mediação em continuidade a proposta da semana anterior; descoberta do texto de receita da Tia Nastácia; Apontamentos, registros e indagações durante o processo. Proposta com caracteres para produção de filipeta com frase apresentada ao longo da descoberta do texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As ações redigidas acima foram elaboradas com base nos fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa e com o livro do Projeto Arrastão⁵, visto que os encaminhamentos propostos no projeto dialogam com a pesquisa de campo, dando subsídios para propor a investigação. Com base nessa premissa, cada ação proposta, diariamente, relacionava-se com a didática presente no livro “A descoberta da língua escrita”, de Bajard (2012). Este livro apresenta os parâmetros para organizar a formação e desenvolvimento de uma investigação centrada na aprendizagem da linguagem escrita, por meio da consciência gráfica no contexto de uma alfabetização humanizadora.

Élie Bajard, doutor em Linguística, fundou o Projeto Arrastão, além disso, foi um educador e pesquisador cujo enfoque era a aprendizagem da escrita e a formação dos professores nessa área. Sua trajetória foi marcada por ações significativas para o campo educacional, em diferentes estados do Brasil, assim como na França e Argélia.

⁵ Projeto proposto por Élie Bajard, fundado em 1968, é uma organização social sem fins lucrativos que atua nas áreas pedagógicas, sociais e culturais. Promovendo a educação como um compromisso para a formação e a transformação social visando uma sociedade mais justa e com melhores oportunidades.

Em suas pesquisas, Bajard se dedicou a investigar os processos de apropriação da linguagem escrita, pautando suas convicções na defesa de uma prática de alfabetização que englobe as dimensões cognitivas sociais e culturais, compreendendo a alfabetização como um fenômeno complexo. Além disso, Bajard criticou abordagens centradas exclusivamente em práticas de codificação e decodificação.

As contribuições de Bajard se estendem ainda a formação de professores, visto que, para o autor, ao propormos uma alfabetização humanizadora, é necessário que os professores estejam cientes e compreendam esse processo em um âmbito social e cultural, superando práticas mecanizadas. Nesse sentido, o professor deve apresentar uma formação continuada, além de um senso crítico para planejar, sistematizar e promover práticas pedagógicas significativas para as crianças que estejam nesse processo de alfabetização.

Em síntese, a escola e o professor devem compreender, segundo o autor, que aprender a ler e escrever significa colocar a criança – o sujeito – em práticas reais de uso da escrita no seu cotidiano, possibilitando ações e reflexões que estimulem a apropriação da escrita de modo a compreender, refletir e experienciar as relações sociais que o cercam por meio da leitura e escrita. Em suma, suas pesquisas e posicionamentos revelam a preocupação do autor com a democratização da cultura escrita e a humanização desse processo nos ambientes escolares.

Sob esses aspectos, uma de suas maiores contribuições foi o Projeto Arrastão, pautado em uma proposta pedagógica que visa democratizar o acesso à leitura e à escrita, com estratégias que englobam a cultura e a sociedade. Assim, possibilitam-se ações que favoreçam o contato com a sociedade e com diferentes gêneros textuais. As ações, mediadas nesse projeto, promovem a escuta, diálogo, interpretação, reflexão e significado no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Seguindo essas discussões, organizamos as ações em três conteúdos centrais: a sessão de mediação; a descoberta do nome escrito; e a descoberta do texto. Cada um desses conceitos representa ações que viabilizam e condicionam as crianças ao acesso à escrita por meio de um processo de alfabetização humanizador. A sessão de mediação é a porta de entrada no mundo da imaginação, isto é, durante essa sessão, a criança é convidada a explorar o acervo de livros em diferentes polos de mediação, sendo livre para explorar, produzir e ouvir diferentes textos, seja de

maneira autônoma, visualizando a imagem ou solicitando ao professor que faça a “mediação” da leitura.

É importante salientarmos que a sessão de mediação considera como mediador todos aqueles que assumem “a função letrada”. Segundo Bajard (2012, p. 18), “não se endereça apenas a profissionais da educação, mas também a todas as pessoas familiarizadas com o livro que queiram se tornar mediadores de leitura”. Com base nessa afirmação, utilizaremos os termos mediador e mediação nos momentos que dialogam com as ações do projeto, pois referem-se à pessoa que está intermediando o texto gráfico exposto para as crianças ouvintes. No caso desta pesquisa de campo, foram a pesquisadora e a professora de sala que realizaram essa função.

Recapitulando nossas ações, após a sessão de mediação, entramos na descoberta do nome escrito. Nesse processo, a criança passa a visualizar e identificar seu nome próprio escrito. Durante esse processo, as ações podem ser desenvolvidas de diferentes maneiras. Nessa etapa, buscamos apresentar para a criança a representação e identificação do próprio nome, por meio de filipetas, crachás, dominós, evidenciando as singularidades da escrita, seja por meio da dupla caixa (letras maiúsculas e minúsculas), o espaço em branco, acentos, entre outros aspectos presentes no conjunto dos caracteres gráficos. A fundamentação desse processo de descoberta do nome escrito é evidenciar o conjunto de caracteres que possibilita escrever diferentes nomes, formado por unidades visuais e não apenas sonoras.

Por fim, explanamos a descoberta do texto. Para os pesquisadores da alfabetização humanizadora, não é apenas por meio da escuta e do efeito sonoro que a criança compreende os textos. Por meio desse processo proposto por Bajard e seus colaboradores, a leitura pode se iniciar pela linguagem visual e posteriormente ser direcionada e mediada para uma transmissão vocal. Dessa forma, a proposta é possibilitar que as crianças compreendam um texto desconhecido por meio da visualização, reconhecendo palavras e construindo contexto e sentido.

Seguindo as fundamentações teóricas e metodológicas apontadas na seção anterior, elaboramos uma proposta sustentada pelos estudos dos autores supracitados, bem como ancoramo-nos na proposta realizada no “Projeto Arrastão”. À vista do exposto, passamos a apresentar o estudo de campo realizado no 1º ano do ensino fundamental na escola.

Diante do exposto, no tópico seguinte, propomos analisar e interpretar as ações realizadas durante a pesquisa de campo, amparadas pelos autores já supramencionados. Buscamos compreender esse processo não apenas evidenciando os resultados obtidos, mas revelando possibilidades e caminhos para percorrer. O intuito compreende favorecer um processo de apropriação da escrita pautada em alfabetização humanizadora, que estimule a escuta, a linguagem, a interpretação de textos, o diálogo, a cultura e as experiências significativas proporcionadas para as crianças durante esse processo.

4.4. IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA NA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

Diante desse apanhado geral, sobre o campo em que observamos e coletamos os dados, a primeira ação foi realizada no mês de fevereiro de 2025. Logo no início da aula, antes das crianças adentrarem a sala de aula, cadeiras foram organizadas em formato de meia lua, com o intuito de ampliar e possibilitar uma visão e interação melhor entre os pares. Além disso, no centro, foram disponibilizados diferentes títulos de livros de literatura infantil para a proposta a ser encaminhada.

A professora nos apresentou e explicou para as crianças o objetivo que nos levou até ali. Após esse momento de conversa, orientamos as crianças a respeito de como aconteceria nossa pesquisa na turma e como transcorreria a aula naquele dia. Conforme a rotina já pré-estabelecida, anotamos no quadro todas as ações ao longo da manhã, com o objetivo de que as crianças participassem e compreendessem todas as propostas. Na sequência, sob os fundamentos do Projeto Arrastão, convidamos as crianças a explorarem, manusearem e lerem os livros de literatura infantil disponibilizados. Esse processo é denominado de *sessão de mediação*.

Para propor uma sessão de mediação, é necessário, de acordo com Bajard (2012), uma quantidade de livros que possibilite o ato de escolha. Por isso, a sessão de mediação não prevê somente a leitura e/ou escuta de textos, mas o acesso autônomo, oferecendo uma flexibilidade da criança em interpretar os textos disponibilizados de maneira autônoma, com o auxílio do mediador, que vai propiciar a experiência com o livro escolhido.

Durante esse processo, notamos diferentes manifestações das crianças. Algumas escolheram seus textos e foram interpretá-los com autonomia a partir da

visualização das imagens. Outros escolheram livros e solicitaram que nós, mediadoras, realizássemos a interpretação do mesmo. Vale ressaltar que, para o projeto, a sessão de mediação não limita a interpretação de livros à escuta de textos, mas, a mediação sistematizada do vocabulário amplo e preciso da escrita, assim como sua compreensão significativa.

A partir dessa experiência, algumas crianças, após o primeiro contato com os livros, passaram a escolher os textos para brincar, construindo coletivamente uma casinha feita por livros. Para Bajard (2012), esse processo de sessão de mediação instala os primeiros saberes sobre a escrita.

Figura 1- Leitura de forma autônoma: interpretação a partir das imagens



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Na figura acima, observamos que um dos polos de mediação criados nesse primeiro contato com a leitura foi o da leitura individual, isto é, as crianças escolheram alguns títulos com autonomia e começaram a explorar o texto visualmente, visto que, das quatro crianças presentes na foto, apenas uma delas conseguia realizar a leitura escrita do texto gráfico. Observamos ainda que, apesar de uma das crianças estar com um livro em mãos, ela se aproximou da criança que estava lendo o livro para ouvir a história que ela estava explorando.

Figura 2- Leitura mediada: a voz do mediador interpreta o texto gráfico



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Nessa figura, podemos observar que as crianças se aproximaram para realizarmos a mediação da história e, assim, conseguissem compreender a narrativa sonora do texto escolhido por uma delas. Nesse momento, evidenciamos o fascínio pelo acesso à manifestação sonora vinculada com o texto gráfico que proporcionam – segundo Bajard (2012) – as possibilidades dos entrelaces da imagem, do texto escutado e do texto gráfico. Esse conjunto de fatores possibilitam uma gama de significativos saberes da escrita que vão se concretizando para a aprendizagem da escrita na criança.

Figura 3- Brincadeira com a narrativa: construção de casinha



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Essa figura, que representa a “Brincadeira” com o livro, foi inspirada no Projeto Arrastão. No projeto, esse tipo de brincadeira tem a função de dinamizar os polos de mediação, permitindo a entrada da criança no mundo dos jogos, que é uma das dimensões da ficção literária. Nesse momento, apesar de não evidenciar a exploração do texto gráfico, a brincadeira permite que a criança imagine, crie e jogue com as narrativas. Esse movimento estimula o desenvolvimento do pensamento e da linguagem gerando uma metamorfose, ou seja, o livro se transforma diante da sua imaginação.

Para iniciarmos a sessão de mediação, além de disponibilizarmos os livros de literatura infantil, cuidamos para que os textos fossem socializados pelas crianças. Para isso, os livros foram dispostos em um espaço acessível, possibilitando o acesso das crianças em escolherem os textos de acordo com suas preferências. Além disso, ao longo da sessão de mediação, percebemos a autonomia das crianças, em que novos espaços vão se desencadeando. Como nas figuras apresentadas acima, cada criança adentra a atmosfera do livro, explorando o acervo e suas possibilidades.

Ao observarmos os desdobramentos dessa primeira ação realizada com as crianças, percebemos o interesse delas em participarem dos polos de mediação. No momento da leitura autônoma, algumas crianças demonstraram entendimento da

narrativa mesmo sem saber ler, como por exemplo, durante a mediação da leitura autônoma coletiva da história denominada “Soldadinho de Chumbo”, surgiram diferentes indagações pelas crianças:

Criança 1: Por que ele só tem uma perna?

Após essa indagação, explicamos para a criança e os demais que, devido ao soldadinho ter sido construído com chumbo, só havia sobrado chumbo suficiente para produzir apenas uma perna, mas que, mesmo com apenas uma perna, ele apresentou-se como um soldado corajoso e firme.

Criança 2: Por que ele foi parar dentro do peixe?

Elucidamos, após a criança apontar a imagem, que depois de muitos acidentes, o Soldadinho foi levado pela chuva, quando acabou caindo em um bueiro e sendo arrastado pela água até a correnteza de um rio, sendo engolido pelo peixe em seguida.

Podemos perceber, nesses momentos, como a sessão de mediação possibilita a revelação de três partes dos livros: *a história em imagens*; *a história sonora* e *a história gráfica*. De acordo com os fundamentos do Projeto Arrastão (2012), a criança sozinha ou com a mediação vai percebendo que a narrativa se expressa por meio das três matérias mencionadas. Portanto, ela passa a notar que estes aspectos se entrelaçam no livro e que a fixidez do texto escutado provém da permanência do texto gráfico. Assim, nessa inserção da criança na sessão de mediação, torna-se possível propiciar a elas, como afirma Bajard (2012, p. 42), “a extensão do vocabulário; a complexibilidade da gramática e a riqueza da estrutura do texto”.

Dando sequência nas ações propostas no dia, direcionamos as crianças para a finalização das narrativas para darmos continuidade aos encaminhamentos. Convidamos as crianças a sentarem em suas carteiras, que estavam dispostas em roda, para iniciarmos a “Cerimônia do Nome”. Nesse viés, para dar entrada a esse momento, realizou-se a mediação da leitura do livro “O nome da gente” pela pesquisadora. Escolhemos o termo mediação de leitura, visto que, de acordo com os estudos de Bajard, contar uma história remete-se a uma leitura que é diretamente ligada a um texto fixo. A narrativa é veiculada pela língua do contador, enquanto a mediação da leitura é a manifestação sonora do texto fixo, ou seja, a narrativa é veiculada pela língua do livro, que é o caso dessa ação que desenvolvemos.

Durante a contação de história, as crianças foram se envolvendo, entusiasmadas, respondendo e tentando adivinhar as questões que envolviam a temática do livro. Após a leitura, questionamos se elas conheciam seu próprio nome,

o nome do colega, o nome de algum familiar. Ainda nesse processo, notamos como as crianças demonstram necessidade de participar, pois argumentam e apresentam detalhes de suas vidas. Para que todos conseguissem se expor, solicitamos que, de um a um, as crianças falassem seu nome e se quisessem poderiam falar o nome de alguém que considerassem importante. Além disso, observamos, durante essa proposta, que as crianças demonstram interesse em ouvir e visualizar as histórias propostas, apresentando atenção, curiosidade e envolvimento.

Figura 4 – Mediação de Leitura: O nome da gente



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

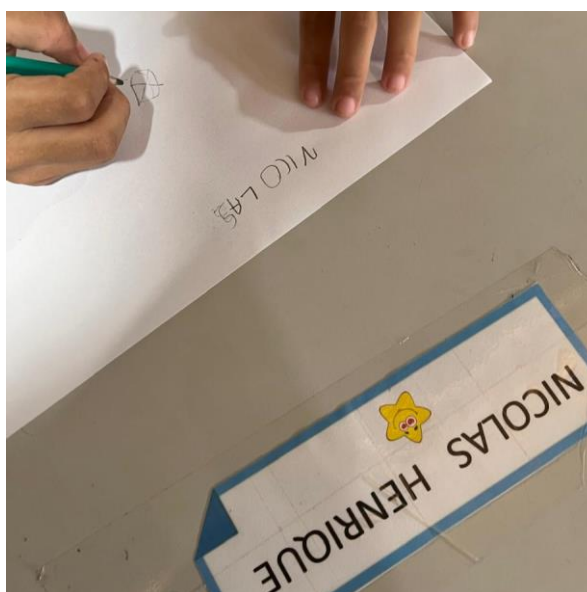
Ainda em relação à mediação da leitura, buscamos propor essa ação para as crianças evidenciando o texto gráfico enquanto realizamos a interpretação sonora. Por meio dessa sessão, a criança permite visualizar a língua escrita, tendo em vista que essa ação permite a extensão do vocabulário, a complexidade da gramática e a riqueza da estrutura do texto escolhido.

Com base em nossas análises, observamos que as crianças, por já estarem envolvidas nesse processo de apropriação da escrita ao longo dos anos letivos anteriores, já identificam, reconhecem e transcrevem seus nomes com facilidade. Nesse caso, esse não é o primeiro contato deles com seu nome escrito. No entanto,

com o intuito de dar sequência às ações que sucedem a sessão de mediação, com o auxílio de uma folha e lápis colorido, solicitamos que as crianças escrevessem seus nomes e escolhessem um símbolo para desenhar ao longo do nome que os representassem ou que trouxesse significado para elas.

Nesse momento, conseguimos analisar que algumas crianças já demonstravam apropriação ao escrever seu nome próprio, enquanto outras precisavam utilizar o nome escrito, exposto na carteira, para escrevê-lo. Acreditamos necessário ressaltar que a professora da sala participou conosco do curso “Alfabetização Humanizadora: princípios e funções dos caracteres”. Por isso, na mesa de cada criança, o nome próprio escrito está exposto com um símbolo, pois, como mencionado pela mesma, a professora passou a estudar e aplicar as propostas conforme consegue.

Figura 5 – Escrita do nome próprio com símbolo



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Na imagem acima, essa criança demonstrou autonomia para realizar as ações, escrevendo seu nome próprio com facilidade e escolhendo de maneira autônoma seu símbolo, a bola. Em outros termos, a escrita pode referenciar algo, não apenas um código mecânico, tornando, assim, o processo de alfabetização mais significativo para a criança.

Notamos ser conveniente evidenciar, conforme explicitado por Bajard (2012), que o uso da dupla caixa deve ocorrer desde o primeiro encontro da criança com o material escrito, a fim de facilitar a apropriação do nome gráfico. No entanto, em

diálogo com a professora, optamos por realizar, nesse primeiro momento da pesquisa de campo com as crianças, o uso da “letra maiúscula”, tendo em vista as demandas da escola que alfabetiza com o uso da caixa alta. Conforme relato da professora, grande parte das crianças apresentam dificuldades nesse momento da alfabetização, em que devem compreender, escrever e reconhecer seu nome próprio escrito.

Diante do exposto, à medida que ocorreram todos esses processos, com o auxílio da lousa, íamos descrevendo de maneira visual o passo a passo realizado ao longo da manhã com as crianças. Desta forma, expomos as ações encaminhadas para a compreensão, como também apresentamos a importância e necessidade da escrita em diferentes contextos e ações corriqueiras. Podemos observar na imagem abaixo a escrita das ações encaminhadas, bem como uma apresentação singela sobre os caracteres gráficos, considerando que, no final da aula, a professora precisou explicar a tarefa que seria encaminhada no livro.

Figura 6 – Escrita na lousa referente aos encaminhamentos do dia.



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

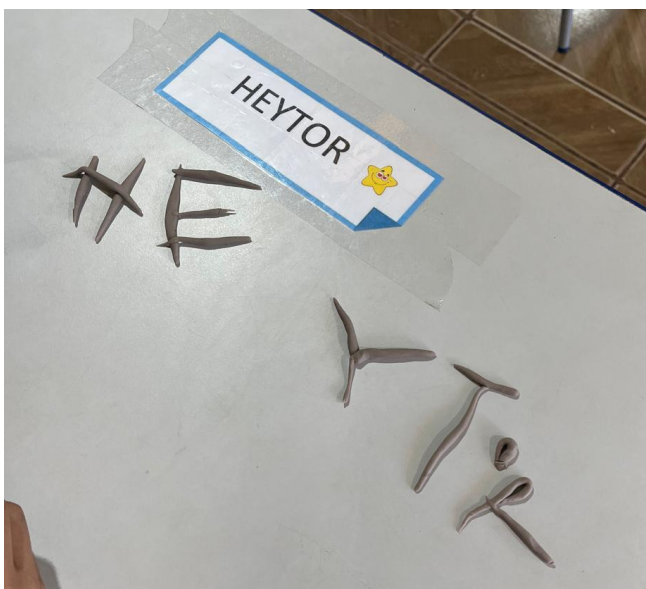
Durante a explicação da tarefa pela professora, surgiu a dúvida de uma criança, mas pertinente a todo esse contexto de consciência gráfica, no qual elas estão sendo envolvidas.

No livro, o nome da personagem, que seria encaminhada a tarefa, estava escrito da seguinte forma: Iolanda. Ao visualizar essa escrita, a criança 3 questionou: “Que letra é essa?”. Como forma de sanar a dúvida da criança e também dos demais, a professora, na lousa, escreveu o nome que levantou o questionamento e apresentou outros nomes com o uso de dupla-caixa. Na sequência, colocou os caracteres que

iniciavam a escrita dessas palavras em diferentes visualizações e começou sua explicação.

De maneira breve e sucinta, já que estávamos no final da aula, a professora esclareceu que as letras conhecidas pelas crianças poderiam apresentar diferentes formas em diferentes contextos de escrita. Além disso, explicou que quando se trata de nomes próprios, a escrita começa com letras com formatos diferentes, mas que iríamos apresentar e aprofundar isso mais para frente. No entanto, como forma de deixar evidente para as crianças as possibilidades das “letras”, a professora utilizou a técnica de ligação, para apresentar as diferentes maneiras de escrever aquele nome com a “primeira letra” correspondente.

Figura 7 – Uso de massinha de modelar para escrita do nome próprio.



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Finalizando esse contexto, faltando alguns minutos para o término do primeiro dia, disponibilizamos para as crianças massinha de modelar para representação do nome próprio escrito, enfatizando para elas que: “O trabalho com os nomes é um momento de descoberta prazerosa e contínua” (Bajard, 2012.p63). Com base nessa afirmação, na ação seguinte, demos continuidade a todo esse processo, dando ênfase no nome próprio escrito das crianças.

No segundo dia de pesquisa de campo, para iniciarmos nossas ações, a princípio, recebemos as crianças em sala, com as mesas em duplas para realização

dos encaminhamentos. No entanto, conversamos com as crianças no acolhimento e orientamos que iríamos realizar uma prática no espaço externo da instituição. Após essa fala, a professora nos informou que todos os dias realiza um sorteio para um ajudante do dia, e que antes de irmos para o espaço, faríamos o sorteio e o ajudante escolheria os amigos para compor a fila. Essa ação corriqueira nos chamou a atenção devido ao fato de que, neste dia, enquanto escrevia o nome do aluno sorteado no quadro, surgiu a indagação das crianças.

No momento da escrita do nome do aluno na lousa, as crianças não reconheceram o nome da amiga, até que uma delas questiona:

– “É a Sophia, mas não é com F?”

Nesse contexto, o interessante é que antes mesmo de respondermos, Sophia tomou a frente da palavra e afirmou:

– “Os outros acham que meu nome é com F, mas escreve com PH”

Após essa afirmação, parabenizamos a criança pela sua informação e por reconhecer e entender as características do seu nome próprio. Na sequência, informamos aos demais que nem sempre os nomes e/ou as palavras possuem um valor sonoro. Portanto, devemos nos atentar ao seu valor visual, ou seja, cada nome, cada palavra, possuem particularidades na escrita alfabética, como o nome da colega de turma.

Segundo Bajard (2012, p. 84):

É interessante destacar que muitas famílias brasileiras dão aos filhos um nome gráfico que afasta-se da convenção. [...] Elas manifestam que o nome gráfico não pode ser reduzido à correspondência com seu valor sonoro e que a escrita funciona visualmente com determinada autonomia.

Com base nessa afirmação, os estudos em torno da consciência gráfica dizem que a descoberta do nome escrito é a porta de entrada da criança na cultura na qual ela pertence, pois, a partir da compreensão desse nome, a criança leva em conta sua singularidade, sentido e particularidade. Partindo desse entendimento, podemos visualizar que a criança que apresenta essa distinção entre o valor sonoro e o valor visual encontra-se nesse processo de percepção gráfica. No caso, ela supera essa percepção auditiva na qual está condicionada desde sua entrada na escola, onde em sua maioria, os encaminhamentos são voltados para o aspecto sonoro e passa a descobrir o sentido da escrita por meio das unidades visuais, isto é, os caracteres.

A medida em que a indagação se concretizou, continuamos nossos encaminhamentos levando as crianças para o espaço externo, onde realizamos a mediação da leitura. Nesse dia, escolhemos o texto “Aladim”. A escolha dessa literatura infantil se desdobrou pelo fato ser um livro com dupla-caixa, a começar pela capa. Essas ações, por mais simples que sejam, permitem que, segundo Dagoberto (2021), as crianças vejam as palavras físicas e compreendam com essa experiência como os caracteres juntos se combinam construindo palavras, sentidos e significados.

Figura 8 – Mediação de leitura: livro do Aladim



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

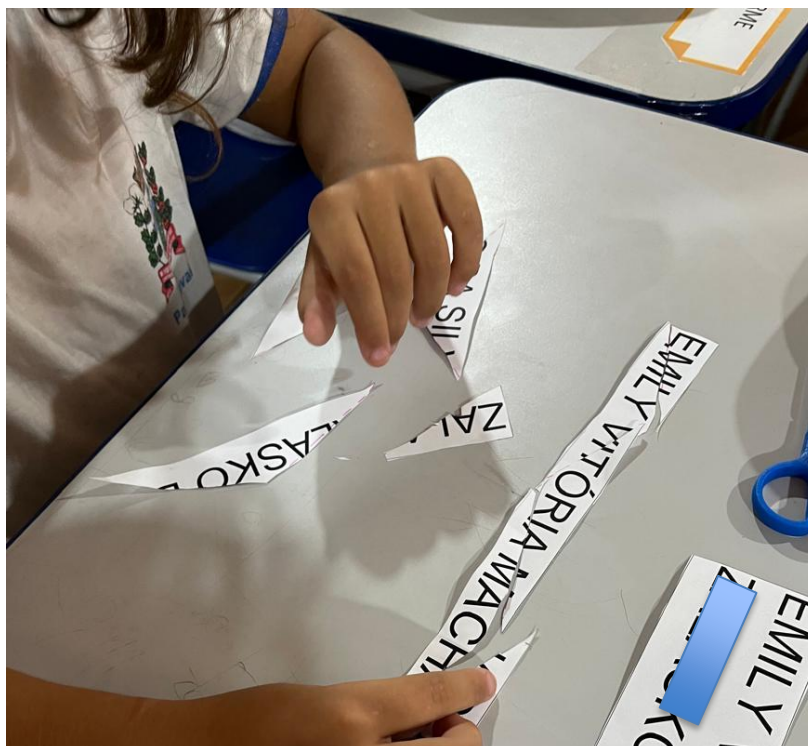
Conforme a mediação da história foi finalizada, fizemos alguns questionamentos sobre a leitura para as crianças e permitimos que eles refletissem, questionassem e debatessem sobre o que acharam, o que fariam no lugar de Aladim. Também foi solicitado que comentassem o que mais gostaram da história. Após esses momentos, observamos, como evidencia a afirmação de Dagoberto e Adriana (2024, p. 11), quando esclarecem que “O ponto de chegada não é, por essa razão, a própria apropriação, a própria alfabetização, mas a humanização por meio dela cotidianamente construída.” Nesse sentido, entendemos como a linguagem escrita é complexa, cultural e fundamental para o desenvolvimento humano.

Nessa condição, demos continuidade às nossas ações encaminhando as crianças para a sala, onde direcionamos a próxima proposta a ser realizada. Nesse

dia, nosso enfoque foi dar seguimento à escrita do nome próprio, visto que, segundo os estudos realizados, entendemos a importância do mesmo nesse processo de alfabetização humanizadora. Assim, organizamos as cadeiras em duplas para que aquelas crianças que tivessem mais facilidade auxiliassem aquelas que apresentavam certa dificuldade em realizar as ações com autonomia. Antes de entregar e explicar as ações, anotamos, no quadro, todas as ações que fizemos para que as crianças fossem inserindo-se nesse processo e compreendendo a função da escrita.

Nessa direção, orientamos as crianças que, naquele momento, iríamos entregar uma filipeta, na qual constavam seus nomes próprios completos. A proposta da ação era que as crianças, com o auxílio de tesouras, recortassem seus nomes como em um quebra-cabeça, em que cada parte do jogo ocupa um lugar único. Ao manusear o quebra-cabeça e com o auxílio de uma filipeta com seu nome completo, as crianças começaram a perceber que os nomes fazem parte de um conjunto de elementos, isto é, de caracteres.

Figura 9– O nome escrito como configuração visual.



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Para Bajard (2012), ao utilizar a filipeta para reconhecer seu nome em pedaços, a criança começa a reconstruir seu nome associando elementos gráficos que o compõem. Em outros termos, ainda que rudimentar, esse entendimento vai possibilitando o enriquecimento da descoberta do nome e, posteriormente, de outros nomes, até chegar as palavras e por fim, a totalidades dos caracteres gráficos. Ainda nas palavras do autor supracitado, essas ações com nome próprio permitem um aspecto primordial, qual seja:

Trata-se nesse trabalho da descoberta do fundamento da nossa escrita: um pequeno conjunto de unidades articuladas entre si possibilita escrever todas as palavras da língua portuguesa. Esse conjunto é formado não apenas pelas letras que possuem um valor sonoro, mas inclui outras unidades visuais. Se a língua oral possui uma segunda articulação possibilitada por um pequeno conjunto de elementos sonoros, os fonemas, é relevante considerar que a língua escrita também se vale de uma segunda articulação, possibilitada por um pequeno conjunto de elementos visuais: os caracteres são capazes de acarretar uma mudança de sentido: a substituição do “i” pelo “y” transforma *Silvia* em *Sylvia* (Bajard, 2012, p. 85).

Nesse viés, além de todos os aspectos teóricos mencionados, ao propormos essa ação, possibilitamos a interação das crianças com os colegas, a troca de experiência e diálogo, bem como o incentivo à autonomia no manuseio da tesoura. Nessa perspectiva, além de completarem o nome, solicitamos que as crianças fizessem a colagem desse processo em filipetas maiores para a construção de um cartaz coletivo para a sala de aula. No cartaz, deixamos expostos os nomes completos das crianças que podem ser utilizados para chamada, dentre outras opções.

Neste dia, a proposta era aplicarmos outras ações com as crianças, no entanto, devido ao tempo da atividade do quebra-cabeça e à visita da Secretária de Educação para averiguar ações como presença e cadernos, não conseguimos realizar todas as ações planejadas. Isso posto, antes da aula finalizar, comunicamos e descrevemos na lousa as ações realizadas e informamos nossa vinda na próxima semana.

Na semana seguinte, nossas ações foram voltadas para a proposta de compreensão e identificação do espaço em branco. A proposta foi apresentar esse código para as crianças, sua importância e como aplicá-lo no cotidiano da nossa escrita.

Segundo Bajard (2016, p. 221), o espaço em branco:

[...] faz surgir um código ortográfico estendido, isto é, um código tipográfico constituído de caracteres dotados de uma função discursiva dentro do signo visível. Trata-se dos mesmos caracteres utilizados pelo tablet. Esse código, que vincula uma configuração visual a um significado, é o código básico da linguagem escrita [...].

Nessa lógica, com o intuito de dar continuidade aos encaminhamentos anteriores, bem como a sequência nas ações da consciência gráfica, a literatura infantil escolhida para iniciarmos nosso dia foi “Chapeuzinho Amarelo”. Novamente, levamos as crianças para o espaço externo, à medida que visualizamos a importância e necessidade de tal ato para construirmos um processo de ensino e aprendizagem significativo para as crianças. A escolha do texto ocorreu porque buscamos uma obra que apresentasse dupla caixa e que tivesse um título composto, de modo que esse título também explicitasse o espaço em branco, permitindo-nos adentrarmos a lógica desse código.

Figura 10 – Mediação de leitura: Chapeuzinho Amarelo



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Durante a mediação da leitura, foram feitos questionamentos pelas crianças, como:

Criança 1: Por que o nome dela é Chapeuzinho Amarelo?

Criança 2: A gente pode comer o bolo de Lobo?

Criança 2: Por que ela tinha medo do Lobo?

À medida que a história se desenrolava, todas essas perguntas foram sendo respondidas. As crianças demonstraram bastante interesse e curiosidade pela história. Também percebemos que elas a desconheciam, portanto, foi uma primeira experiência bastante rica em significados. Após essa mediação da leitura, deixamos as crianças folhearem o texto, visualizando as formas gráficas e pictográficas, além de responderem e questionarem alguns pontos durante a exploração e manuseio com o texto. Após esse primeiro momento, encaminhamos as crianças de volta para a sala, a fim de direcionar as ações referente a esta contação de história.

Já em sala de aula, expomos no quadro a seguinte frase: “CHAPEUZINHOAMARELO”, e questionamos as crianças se era daquela forma que escrevia o nome da personagem principal. A criança 4 pediu a palavra e nos informou: “Não, porque se ficar junto a gente não consegue entender, se fica separado, fica bonito.” Após esse comentário, enaltecemos sua fala e complementamos para as

demais crianças, explicando que daquela forma não estava correto, pois, para trazer sentido ao nome da personagem, era necessário que as palavras estivessem separadas. Depois da explicação, demonstramos na lousa escrevendo o nome de alguns deles, conforme a figura abaixo:

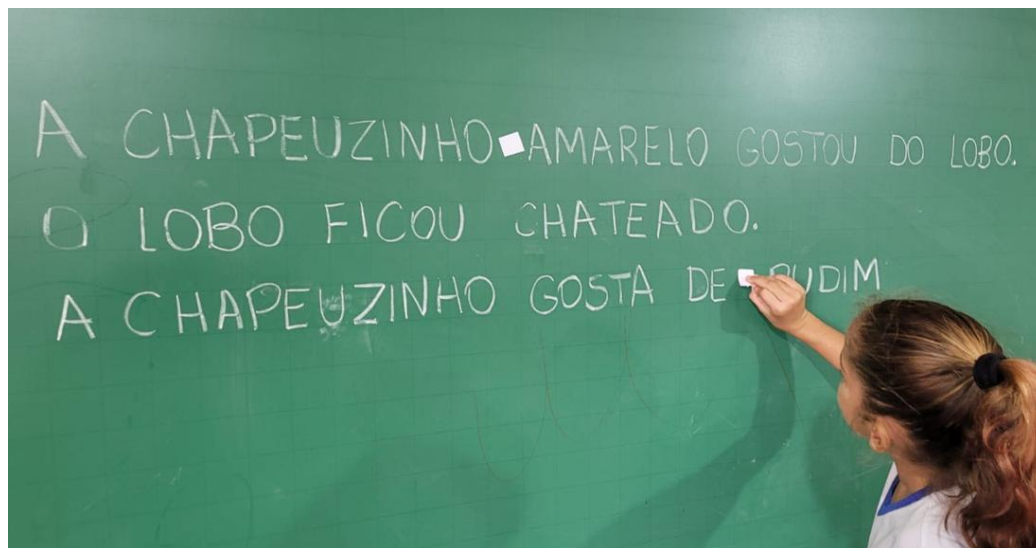
Figura 11 – Explicação acerca do espaço em branco.



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa

Durante essa ação, muitas crianças pediram para participar e tentaram adivinhar o nome dos colegas que estavam sendo descritos na lousa. Observando o interesse das crianças nessa proposta, escrevemos mais três frases no quadro com o intuito de chamá-las para participar ativamente desse processo de ensino e aprendizagem. Utilizando como referência a temática da literatura infantil, escrevemos no quadro as seguintes frases: A CHAPEUZINHO AMARELO GOSTOU DO LOBO; O LOBO FICOU CHATEADO; A CHAPEUZINHO GOSTA DE PUDIM. Em cada um desses espaços em branco, solicitamos a presença de uma criança e com o auxílio de papéis de sulfite cortados, direcionamos as crianças para que encontrassem o espaço adequado para colocar o código previsto, como demonstra a figura a seguir.

Figura 12 – Descoberta do espaço em branco.



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Conforme esclarecemos os espaços em brancos e a necessidade de os utilizarmos nas palavras, organizamos as crianças em três grupos para darmos sequências às nossas ações. Com os grupos organizados, disponibilizamos um cartaz para cada grupo com uma frase e uma figura que representassem aquele contexto. A proposta era que, em coletivo, as crianças conseguissem observar com autonomia onde deveriam estar os espaços em branco naquelas frases e colassem com o auxílio de papel sulfite. Durante esse processo, observamos a importância de estar no coletivo, assim como a necessidade de propor práticas em sala de aula que coloquem as crianças como sujeitos ativos do seu processo de ensino e aprendizagem. Isto foi possível devido ao empenho e interesse das crianças durante essa ação.

Figura 13 – Grupos na descoberta do espaço em branco.



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

O processo de descoberta do espaço em branco demonstrou-se enriquecedor, tanto para as crianças como para nós, pois verificamos como a experiência de descobrir algo novo, coletivo e com sentido transforma o processo de alfabetização em algo significativo e humanizador. Na imagem, podemos notar o interesse e participação dos grupos, bem como a realização das propostas com êxito, demonstrando facilidade e entendimento. Além disso, as crianças apresentaram seus cartazes na frente da sala para todos os colegas, demonstrando onde colocaram o espaço em branco. Esse momento exigiu certa autonomia e compreensão do grupo para se expor e explicar na frente dos demais alunos.

Na figura a seguir, podemos observar como foi essa experiência de apresentar a atividade para os colegas de turma.

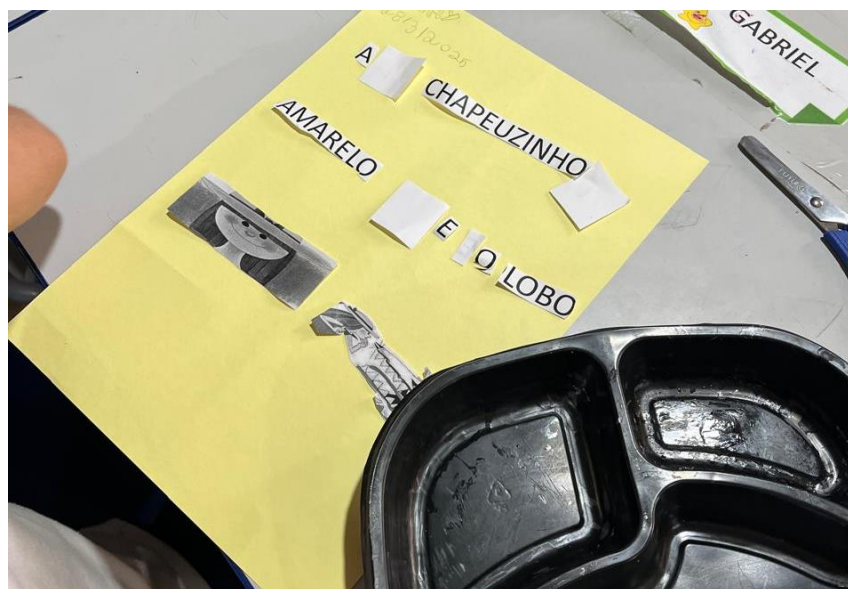
Figura 14 – Grupos apresentando suas ações.



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Na sequência, organizamos as crianças individualmente para realizarem, em uma folha separada, o recorte e a colagem da frase colocando o espaço em branco no lugar adequado. A diferença dessa ação para as demais foi que, além de não estarem mais em coletivo, nas propostas anteriores o espaço em branco “aparecia” porque as crianças deveriam colocar o papel no espaço que supostamente estaria vago. Neste caso, a frase foi entregue sem nenhum espaço, e o direcionamento foi que as crianças deveriam recortar as palavras e depois colá-las de acordo com os espaços em brancos e com o sentido da frase.

Figura 15 – Proposta de recorte e colagem respeitando os espaços em branco.



Fonte: Acervo da autora. Dado da Pesquisa

Durante esse processo, conseguimos analisar que as crianças demonstraram confiança e entendimento para realizar as ações direcionadas. Observamos poucos casos de crianças que precisaram do nosso apoio e auxílio para finalizar a proposta. Conforme Bajard (2016), isto confirma que as ações propostas pela alfabetização humanizadora multiplicam as interações lúdicas, sociais, expressivas e institucionais entre as crianças, colegas e professoras, proporcionando não apenas a apropriação da língua escrita, mas a apropriação desse meio cultural que os cercam. Na medida em que as crianças foram terminando suas ações, passamos a encaminhar as informações necessárias para finalizarmos nosso dia e avisamos às crianças o dia da nossa volta.

Na semana seguinte, nossas ações precisaram ser organizadas de acordo com o calendário da instituição, isto porque, naquele mês, a escola estava realizando todas as suas práticas voltadas para Monteiro Lobato. Nessa condição, organizamos nossas ações voltadas para essa temática, entretanto, sem modificar os encaminhamentos que estávamos planejando. Esse processo foi positivo para nos mostrar que, apesar das limitações e demandas que devem ser seguidas nas instituições públicas de

ensino, conseguimos realizar alterações que orientam nosso trabalho de acordo com os princípios que estamos seguindo.

Dado o exposto, neste dia, organizamos nossas ações para iniciarmos “Descoberta do Texto”. No Projeto Arrastão, essa ação refere-se a um texto desconhecido por uma criança, que é convidada a descobrir seu sentido e significado por meio de suas operações cognitivas. Em outras palavras, ao longo desse processo, mesmo sem saber ler, a criança investiga e levanta hipóteses acerca do texto por meio do sistema gráfico. Segundo Bajard (2016), “A descoberta do texto é, em nossa abordagem, o instrumento central da conquista da língua escrita”. Com base nisso, explanaremos como foi esse processo com as crianças.

Como mencionado anteriormente, foi solicitado que durante essa semana e a semana seguinte, nossas ações fossem voltadas para o contexto de Monteiro Lobato e suas obras. Assim, o texto escolhido para iniciarmos essa sessão foi a biografia de Monteiro Lobato. Para isso, utilizamos um cartaz que contava com as informações mais importantes do autor. Para transformar esse processo em algo significativo, construímos palitoches dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo, por ser uma das principais obras do autor. Além disso, durante a explanação do cartaz com a biografia do autor, evidenciamos o que é uma biografia, sua importância e a utilização da mesma no dia a dia.

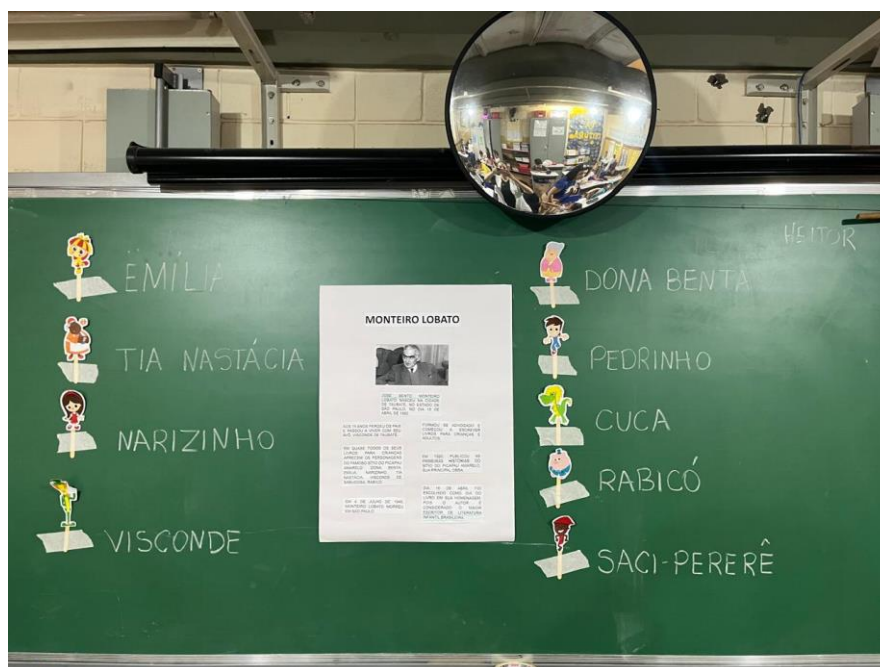
Após realizarmos o acolhimento das crianças, assim como a explicação de como se desdobraria o dia, convidamos os estudantes para tentativa de descoberta do que se tratava aquele texto. Algumas crianças tentaram adivinhar apresentando falas, como: “É um médico” ou “é um vô”. Após algumas tentativas, explicamos para as crianças que aquele era Monteiro Lobato, um escritor que ficou bastante reconhecido por sua influência na escrita de livros de literatura infantil, e que ele foi o criador do clássico “Sítio do Picapau Amarelo”. Nesse momento, apresentamos para as crianças cada um dos personagens, colando-os na lousa com a escrita dos seus nomes próprios.

No momento da visualização dos nomes próprios dos personagens escritos no quadro, quando apresentamos o nome da Emília, a criança 5, ergueu a mão e evidenciou: “– Emilia, quase igual a Emily”. Essa afirmação nos direcionou a um ponto importante da nossa pesquisa de campo, qual seja, as crianças conseguem fazer essa afirmação, pautados na percepção auditiva, isto é, essa relação de proximidade de acordo com o valor sonoro.

No entanto, aqui está um aspecto crucial da nossa pesquisa, que é verificar essa percepção no âmbito gráfico. Por isso, após a criança realizar esse questionamento, escrevemos os nomes um ao lado do outro, demonstrando visualmente e apresentando para elas as semelhanças, mas evidenciando os aspectos visuais existentes nos nomes que os diferenciavam. Assim, demonstrou-se a importância e singularidade que cada caractere possui na hora de formar uma palavra no seu sentido e significado.

Partindo da apresentação de cada um dos personagens e apresentando seus nomes escritos, orientamos as crianças que naquele dia faríamos ações diferentes, a começar pela produção de palitões de duas personagens: Emília e Tia Nastácia. Vale ressaltar que a escolha dos personagens a serem produzidos se deu a princípio pela Emília, por ser uma personagem marcante e principal e, em seguida, a Tia Nastácia, pelo fato de ter o nome composto com espaço em branco, buscando sempre relacionar nossas ações atuais com as práticas realizadas anteriormente. A seguir, apresentaremos a lousa que compõe o espaço e esse primeiro momento descrito.

Figura 16 – Lousa para iniciarmos a aula.



Fonte: Acervo da autora. Dados da pesquisa.

Conforme o exposto, dando sequência, as crianças coloriram, recortaram e fizeram o palitochê para a exposição que aconteceria na instituição com os materiais

produzidos referente a essa temática. Após essa produção, demos continuidade às nossas ações, apresentando um novo texto desconhecido, com poucas dificuldades linguísticas e que grande parte das palavras fossem conhecidas pelas crianças.

Para Bajard (2012), a descoberta do texto é um instrumento que apresenta diferentes benefícios. O primeiro consiste em instaurar uma investigação que traz um prêmio imediato: o sentido das palavras. Até então desconhecido, revela-se no decorrer da procura e atende à curiosidade que suscitou o ato de ler. Além disso, “a descoberta do texto coloca ao dispor do aprendiz uma matéria linguística a ser conquistada, possibilitando um ganho no domínio da escrita” (Bajard, 2016, p. 20).

O texto escolhido, da receita da Tia Nastácia, foi posicionado no centro da lousa, com letras maiúsculas, isto porque nossa proposta inicialmente era realizar as ações durante um semestre completo, mas, devido às condições particulares da professora, não foi possível, tornando assim, o tempo limitado. Para uma melhor participação e efetivação da compreensão das crianças nesse processo, optamos por utilizar a dupla caixa no segundo dia de descoberta de texto, pensando que as crianças já estariam mais familiarizadas com a proposta e conseguiriam realizar mais efetivamente.

Nesse sentido, após revelarmos o texto para as crianças, solicitamos que elas fizessem a leitura visual e silenciosa do mesmo, possibilitando esse primeiro contato com a grafia do texto escolhido. Na sequência, questionamos as crianças:

Pesquisadora: Do que trata esse texto?

E algumas respostas surgiram:

Criança 6: De Bolo

Criança 7: Mercado

Criança 8: Colher

Após deixarmos as crianças levantarem hipóteses, questionamos o motivo pelo qual elas achavam que o texto se tratava sobre aqueles elementos. As crianças responderam que isso era evidente devido às figuras presentes no texto gráfico. Notamos importante ressaltar que a ideia de colocarmos figuras no texto ancora-se na perspectiva de possibilitar pistas em relação aos fragmentos do texto gráfico com imagens. De acordo com os encaminhamentos do Projeto Arrastão, nesse processo, é fundamental evidenciar pistas, como figuras, deixar o texto centralizado, buscar textos que possuam palavras semelhantes, possibilitando a assimilação e identificação.

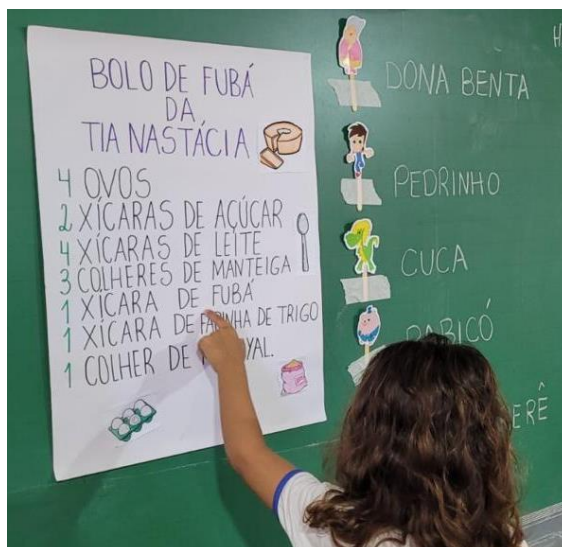
Em suma, o texto deve ser composto por palavras que deverão ser reconhecidas pelas crianças, palavras que constam no seu repertório oral e escrito, cujo significado é conhecido. Além disso, deve conter palavras a serem identificadas, que constam no repertório oral das crianças, mas a ortografia é desconhecida por elas. É necessário evidenciar no texto palavras a serem conceituadas, isto é, palavras que não são conhecidas no repertório oral e nem escrito das crianças. Por fim, as palavras a serem fixadas são palavras que já foram identificadas, porém, precisam ser retomadas na memória.

Segundo Bajard (2016), a descoberta desse texto escrito possibilita saberes da criança, mas também permite analogias e deduções. Essa ação deixa livre a diversidade das entradas no texto, oferecendo diferentes sentidos na exploração de um único texto. Dessa maneira, o texto explorado foi uma receita culinária – “bolo de fubá”. Após as afirmações e indagações das crianças, começamos a explorar o texto de maneira coletiva, buscando a compreensão de todos por meio do valor visual, traçando o processo da consciência gráfica. Esse movimento ocorre quando convidamos os alunos a procurarem nos textos palavras que conhecem, palavras semelhantes, palavras ou até mesmo palavras que queiram tentar descobrir o significado.

Na sequência, convidamos as crianças que estavam dispostas a partilhar seus conhecimentos no quadro, na tentativa de descobrir do que se tratava o texto. A princípio, algumas crianças reconheceram algumas palavras, como xícara, fubá e açúcar. Para identificação, as crianças chegavam até o quadro e com o dedo, foram traçando as letras a fim de transmitir verbalmente aquilo que estava escrito. Observamos isso com mais clareza na figura abaixo.

Além da identificação, solicitamos que as crianças encontrassem no texto palavras iguais. Notamos que elas demonstraram facilidade em visualizar as semelhanças como na palavra “xicara”, que se repete várias vezes, e a palavra “fubá”, que consta no título e no final da receita. Outro ponto importante a ser destacado foi quando solicitamos que as crianças encontrassem as palavras que correspondessem às imagens expostas, no entanto, apenas algumas crianças conseguiram. A maioria, das crianças acabaram optando pelas palavras que estavam mais próximas da figura.

Figura 17 – Descoberta do texto escrito



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Avaliamos que as crianças estavam ansiosas para compreender, de fato, do que o texto tratava. Por isso, depois de convidar a maioria das crianças para encontrarem e circularem as palavras que conheciam e/ou que conseguiram realizar a leitura, pedimos para que voltassem aos seus lugares para realizarmos a leitura do texto gráfico. Quando finalizamos a leitura, questionamos as crianças se elas compreenderam do que se tratava o texto. Apesar de responderem que era para fazer um bolo, notamos que elas não conseguiram chegar à síntese de que era uma receita. Isso demonstrou novamente como os aspectos culturais e sociais impactam em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Conversamos com as crianças sobre como era uma receita, que aqueles elementos se denominavam ingredientes e que eles possibilitavam a produção da receita. Com base nessa análise, conseguimos pensar em ações para nossa semana seguinte pautadas nessa questão da receita, com o intuito de trazer essa língua escrita com sentido e significado no cotidiano das crianças.

Em síntese, a descoberta de texto exige atenção, escuta, interesse. Além disso, exige explorar relações, pois todo texto constrói um contexto. Como diz Bajard (2012), a palavra só se constitui por meio de um sentido. Assim, propor a descoberta do texto propicia a exploração das relações. Esse processo se forma no ensino e aprendizagem da leitura enraizada na compreensão, e não apenas na codificação e decodificação de grafemas e fonemas.

Após verificarmos que as crianças já estavam agitadas e que os questionamentos e pistas a serem exploradas poderiam dar continuidade na semana seguinte, visto que nosso tempo já estava limitado, optamos por levarmos as crianças para uma brincadeira no espaço externo. Com o objetivo de relacionar essa ação com nossos encaminhamentos, organizamos um cartaz com um texto desconhecido: “Corre cotia”, uma cantiga que desenrolava um jogo. Esse jogo serviu como instrumento para a professora dar sequência em suas ações ao longo da semana. Por fim, realizamos a brincadeira como apresentamos na imagem a seguir.

Figura 18 – Cantiga Corre Cotia



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

No último dia de pesquisa de campo, organizamos as ações com o objetivo de dar continuidade aos encaminhamentos da semana passada, ou seja, exploramos ainda mais a descoberta do texto dos ingredientes do bolo de fubá e completamos como o passo a passo da receita do bolo da Tia Nastácia. Nossa intenção, a princípio, era proporcionar para as crianças a produção dessa receita, visto que tal processo, além de fazer parte da apropriação da língua escrita, possibilita uma experiência cultural e social rica em sentido e significados para elas, como ampara a THC. No entanto, devido às normas da instituição, não foi possível conduzir a produção da receita.

Nesse contexto, ao iniciarmos a aula, propomos que as crianças se organizassem na frente do notebook para assistirem a um episódio do Sítio do Picapau Amarelo, no qual a Tia Nastácia realizava a produção de um bolo, como em nossas

ações. A instituição não possuía datashow, por isso, utilizamos o notebook para a visualização do vídeo. Durante esse momento, as crianças ficaram concentradas, curiosas e empolgadas em vivenciar esse momento, prestando atenção em todas as ações e falas dos personagens naquele contexto que eles estavam inseridos. Na figura a seguir, podemos ter um vislumbre desse momento.

Figura 19 – Apresentação da receita Tia Nastácia



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

A partir dessa vivência, as crianças retomaram seus lugares e organizamos a lousa com os dois textos que seriam explorados no dia. Um dos textos as crianças já conheciam, visto que era o mesmo texto da semana anterior, o texto dos ingredientes do bolo da Tia Nastácia; já o outro era um texto desconhecido para as crianças, mas era continuidade deste, o qual era o modo de preparo do bolo de fubá.

Como vimos anteriormente, o primeiro passo da descoberta do texto é permitir que a criança faça a leitura silenciosa. Após esse primeiro contato visual com a escrita, questionamos se elas sabiam do que se tratava o texto. Algumas crianças evidenciaram que um texto era conhecido e mencionaram que era o texto da semana passada, enquanto outras ficaram em silêncio. Pontuamos para as crianças que realmente um dos textos havia sido explorado na semana anterior, mas que gostaríamos que eles comentassem sobre o que achavam que se tratava o texto desconhecido.

Nesse momento, algumas crianças afirmaram:

- Ingredientes de bolo;
- Bolo de fubá;
- Receita.

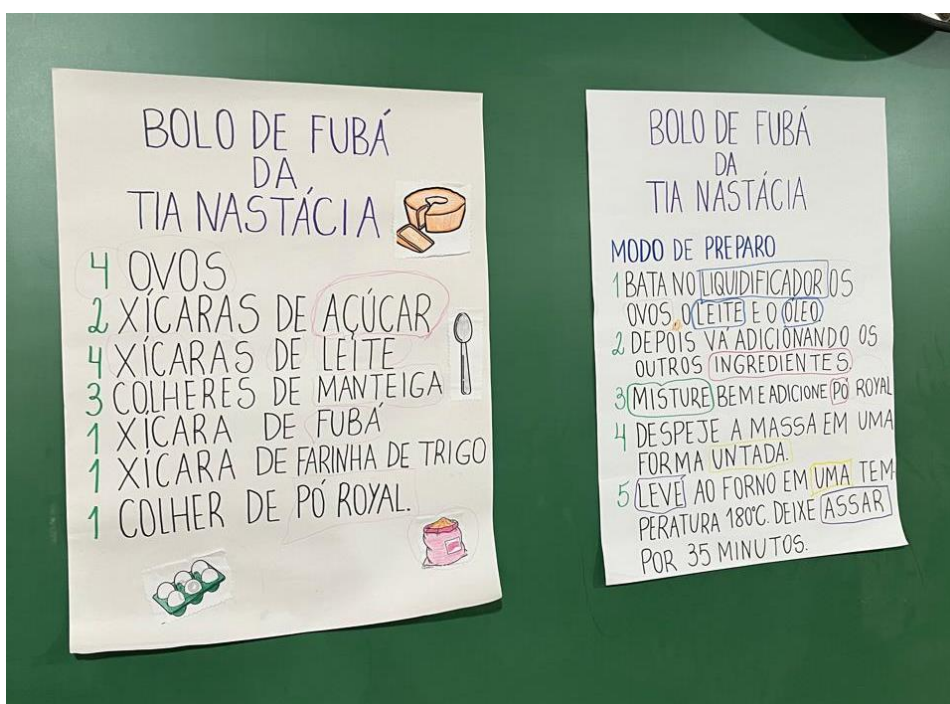
Devido ao episódio assistido, apesar de conseguirem expor a relação entre os textos – a receita e o modo de preparo –, nenhuma criança afirmou tratar-se de um modo de preparo. Após essa primeira indagação, solicitamos que uma criança de cada vez fosse à lousa e tentasse descobrir, ler ou identificar a palavra envolvida naquele texto. Uma das crianças, ao chegar ao quadro, circulou a palavra “leve” realizando a leitura com o auxílio dos dedos. Quando questionada a respeito do sentido dessa palavra, notamos que a criança demonstrou insegurança para descrevê-la, no entanto, uma colega explicou: “leve é porque não é pesado”. Nesse momento, nos surpreendemos, visto que essa palavra não se refere a este significado na frase, no entanto, nos manifestamos.

Com base nessa indagação, fomos à lousa e falamos que realmente “leve” pode ser algo que não é pesado, mas, naquele contexto em que estávamos explorando, a palavra “leve” teria outro sentido e significado. Informamos que para compreendemos esse sentido, precisaríamos descobrir as outras palavras que complementam o contexto. Sendo assim, convidamos outra criança para que tentasse descobrir as palavras ao lado do primeiro cartaz, como “Ao forno”. Com o nosso auxílio, a criança conseguiu realizar a leitura, mas não sabia o que significava forno, por isso, novamente, explicamos o significado de forno, sua função social e em seguida, retornamos a questão da palavra “leve”, explanando o seu contexto naquela situação.

Após essa explanação, voltamos a descobrir novas palavras e, por fim, realizamos a mediação da leitura do texto, expondo seus caracteres, sentido e função social. Ao longo da descoberta do texto, realizamos esse processo de descoberta da palavra e do seu sentido e significado inúmeras vezes, permitindo que a criança compreenda e se aproprie não apenas daquelas “letras”, mas que, por meio desse conjunto de caracteres gráficos, pudessem transformar contextos que possibilitam entender, dominar e explorar a cultura na qual estão inseridos.

Na imagem a seguir, podemos observar as palavras circuladas na descoberta do texto “modo de preparo”.

Figura 20 – Descoberta do texto escrito



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Ao visualizarmos que as crianças esgotaram suas indagações e manifestações mediante aos textos expostos, propusemos um encaminhamento a partir das ações realizadas ao longo da pesquisa de campo. Como mencionamos anteriormente, gostaríamos de ter mais tempo para explorarmos efetivamente as ações que englobam a Alfabetização Humanizadora, no entanto, devido às condições estabelecidas, propomos essa ação como forma de síntese de todas as ações anteriormente realizadas.

Nessa perspectiva, com o auxílio de filipetas, oferecemos para as crianças a seguinte frase: Bolo de fubá da Tia Nastácia. O encaminhamento engloba todas as ações direcionadas ao longo da pesquisa, como: nome próprio escrito, o espaço em branco, autonomia, relação com o contexto da descoberta do texto e, por fim, mas não menos importante, a tentativa de dupla caixa. De acordo com esses encaminhamentos, direcionamos as crianças para recortarem cada um desses caracteres gráficos e separarem no pote. Após esse primeiro passo, solicitamos que as crianças colassem cada um desses caracteres em seus respectivos lugares formando a frase corretamente, utilizando a dupla caixa, isto é, colocando a letra

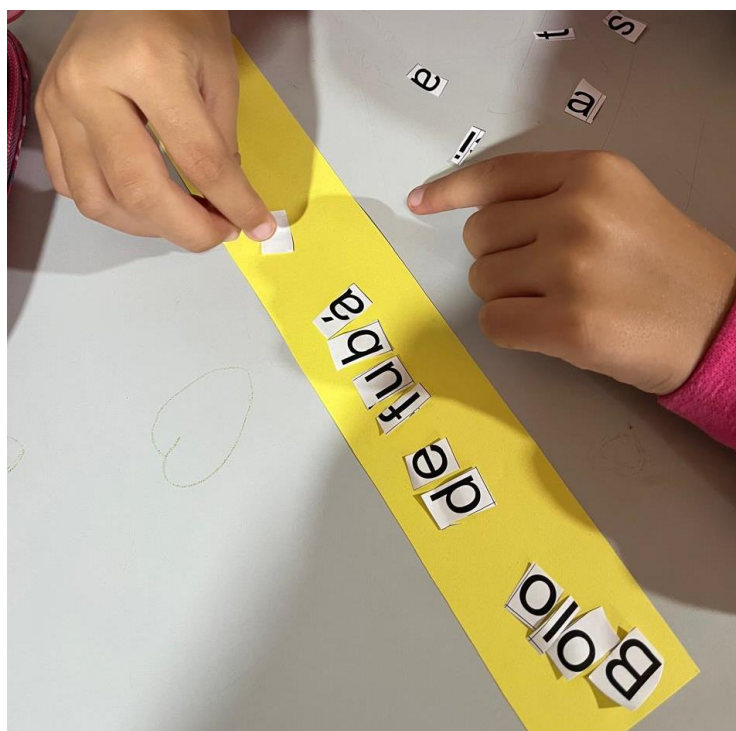
maiúscula no início das frases e dos nomes, bem como deixando o espaço em branco evidente.

No decorrer desse processo, podemos analisar que parte significativa da sala conseguiu realizar com autonomia a ação, entretanto, algumas crianças demonstraram dificuldade em identificar e diferença entre o b e o d. Nesses casos, fomos à lousa explicar e evidenciar a diferença entre as letras. Como mencionado anteriormente, nossa ideia inicial era darmos continuidade a esse processo, inclusive, ao propormos a dupla caixa, no entanto, por questões peculiares envolvendo a professora da turma e a instituição, não conseguimos dar continuidade.

Apesar de tal aspecto, notamos que os dias de realização da pesquisa de campo foram enriquecedores e que apesar das limitações, foi possível verificarmos e termos subsídios para pensarmos, planejarmos e defendermos uma alfabetização humanizadora centrada na consciência gráfica.

Com base nisso, na imagem a seguir, podemos observar uma das crianças finalizando sua atividade com êxito. No final do dia, agradecemos às crianças, à professora e à instituição pela acolhida e recepção em todo esse período da pesquisa.

Figura 21 – Encaminhamentos referentes à consciência gráfica.



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Para observarmos e analisarmos todo esse percurso, precisamos levar em consideração o tempo de consolidação, as condições da instituição, como também a participação das crianças nesse processo, além de reforçar que a proposta tem um direcionamento longitudinal. Portanto, apesar dos contratempos e limitações, a pesquisa de campo delimitou-se aqui a verificar o desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora. Nesse sentido, torna-se pertinente evidenciar que, com base nas propostas e envolvimento das crianças, observamos que a pesquisa de campo demonstrou que é possível viabilizar o desenvolvimento da consciência gráfica nas crianças a partir de uma alfabetização humanizadora.

A partir das análises das ações, foi possível notar que, com um trabalho organizado e sistematizado, é plausível que ocorra o desenvolvimento da consciência gráfica por meio de um processo de alfabetização humanizadora. Considerando as condições, limitações e enfrentamentos existentes em um contexto escolar, devemos evidenciar que o processo de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento da criança. Assim, propor um ensino e aprendizagem voltados para uma apropriação rica em sentido, significados, saberes culturais e sociais é urgente para a nossa sociedade. Conforme o exposto, acreditamos que apesar da limitação de tempo, a pesquisa de campo nos deu subsídios para pensarmos, planejarmos e executarmos, desde o primeiro momento da criança na instituição de ensino, práticas voltadas para o desenvolvimento da consciência gráfica. Levando em conta esses pressupostos, reforçaremos todo esse percurso e as implicações do mesmo na pesquisa de campo em nossas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o desafio de organizar um trabalho que prime pela formação integral dos alunos inseridos na educação escolar, esta pesquisa procurou compreender o desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora com crianças do 1º ano do ensino fundamental. Por meio de uma pesquisa ação foi possível estabelecer um movimento de teoria e prática, com o propósito de vivenciar, compreender e atingir o objetivo estabelecido.

Nessa perspectiva, ao pensarmos no processo de alfabetização, recorreremos, a princípio, ao processo de desenvolvimento cultural e social da criança. Nesse viés, ancorados no materialismo histórico-dialético, entendemos que o desenvolvimento humano é um processo social e histórico, constituído pelas relações estabelecidas entre os indivíduos e o meio nos quais estão inseridos. Envoltos por esse direcionamento, tomamos como princípio dessa ciência o ser social e a formação da sua psique.

A pesquisa mostrou que o processo de desenvolvimento cultural vai sendo constituído por essas relações sociais e pelas transformações psíquicas. Por isso, é fundamental proporcionar vivências que favoreçam a apropriação e o desenvolvimento dos instrumentos e signos acumulados histórica e socialmente pela humanidade, criando condições para a transformação do pensamento e da linguagem da criança e fortalecendo o elo entre o ensino e a aprendizagem de novas funções, como a apropriação da linguagem escrita.

Nessa direção, discutimos acerca da Teoria Histórico-Cultural na pesquisa, evidenciando análises sobre o pensamento, a linguagem, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o seu percurso para investigar o processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Os estudos indicam que a linguagem exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Além disso, reiteramos que a apropriação da escrita deve ser entendida como uma função social complexa e singular.

Assim, é possível asseverar que a apropriação da escrita, de acordo com os pressupostos da THC, é necessária para um ensino organizado, sistematizado, intencionalizado e potencializado, promovendo o desenvolvimento da linguagem escrita. Ao compreendemos essas considerações, entende-se que a escrita é um processo histórico, social e cultural, considerando assim, possibilidades

no cotidiano escolar da criança. A esse respeito, a criança passa a controlar o ambiente ao seu redor, fato que promove alterações no seu próprio comportamento e aprendizagem.

Portanto, ao evidenciarmos a necessidade de teorias e práticas intencionalizadas nesse processo, a pesquisa percorreu sucintamente em contextualizar o percurso histórico dos métodos de alfabetização no Brasil. Sem a pretensão de estender as análises das propostas existentes no contexto educacional, analisamos criticamente as principais abordagens que influenciaram e influenciam a apropriação da escrita no processo de alfabetização.

Desse modo, a pesquisa evidenciou que apesar das mudanças presentes nos métodos e propostas ao longo desse percurso histórico da escola pública no Brasil, observamos que parte significativa dos métodos vigentes englobam-se na centralidade de propostas mecanizadas, conduzindo as crianças prioritariamente aos aspectos técnicos da escrita, elegendo a codificação e decodificação dos códigos existentes em detrimento de ações humanizadoras, voltadas para o desenvolvimento de sua psique.

Com base nessas considerações, surgiu nossa inquietação e traçamos a discussão dessa pesquisa, questionando, então, como deve ser organizado um ensino e aprendizagem da criança no processo de alfabetização. Entendemos os limites que envolvem as propostas pedagógicas no contexto educacional atual, no entanto, vemos a necessidade de propor uma nova organização social que proporcione às crianças um ensino voltado para o seu desenvolvimento integral no sentido da apropriação da escrita e do meio social em que estes sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, a partir dos pressupostos que defendemos, buscamos estudar e compreender novas possibilidades de alfabetização, que superem essa perspectiva mecanizada e técnica, oportunizando às crianças envolvidas nesse processo de alfabetização um ensino voltado para o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores. Nesse viés, a alfabetização humanizadora proposta por pesquisadores, como Bajard, Arena, Buim e demais estudiosos, apresenta-se como uma alternativa para orientar e propor um ensino que compreenda, valorize e instigue a linguagem escrita como um fenômeno cultural, social e histórico, articulando esse processo de apropriação da escrita com vivências culturais concretas da vida da criança.

Sob essa óptica, organizamos a pesquisa de modo que vivenciássemos na escola um experimento com as crianças em processo de alfabetização. Os estudos demonstraram a necessidade de a escola propor uma formação humanizada para as crianças, possibilitando um ensino intencionalizado nas práticas de escrita. Além disso, vale evidenciar a importância do blog do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), o qual proporcionou reflexões teóricas e práticas aprimoradas e significativas sobre o tema.

A partir desses aspectos, em sintonia com as discussões realizadas, a pesquisa de campo apresentou implicações para pensarmos e organizamos o ensino e aprendizagem no processo de alfabetização humanizadora, tendo em vista as limitações institucionais e temporais. Com base nas ações pedagógicas realizadas na escola, podemos considerar que é possível organizar um ensino que possibilite o desenvolvimento da consciência gráfica nas crianças em processo de alfabetização.

Embora a pesquisa de campo tenha sido realizada em uma única escola municipal, com fragilidades de tempo de proposta das ações, podemos avaliar que os dados coletados permitiram obter um olhar de como organizar e propor esse ensino no processo de alfabetização. Ficou evidente que toda organização de ensino deve considerar os contextos culturais, sociais e históricos dos alunos de maneira que evidencie a intenção e sistematização de ações, permitindo que a criança compreenda e se aproprie da função social da escrita de maneira significativa.

Assim, reafirmamos a necessidade de pensarmos um ensino e aprendizagem da alfabetização como um processo formativo da criança, voltado para humanização do sujeito, tornando-o capaz de articular, refletir e se apropriar de todo conhecimento acumulado cultural, histórico e socialmente.

Portanto, para mudarmos esse cenário, é essencial continuarmos nossos estudos, discussões e reflexões sobre o nosso atual contexto histórico e social, buscando horizontes que nos aproximem dos pressupostos teóricos-metodológicos aqui apresentados. As discussões discorridas nesta pesquisa continuam sendo um desafio na esfera nacional. Por essa razão, não se esgotam nesse recorte aqui apresentado, principalmente, por se tratar de uma proposta nova e com conceitos complexos. No entanto, essa proposta permite significativas possibilidades de estudos teóricos e práticos que contribuem para a organização do trabalho do professor alfabetizador.

A partir das ações desenvolvidas na pesquisa de campo, foi possível sintetizarmos alguns princípios fundamentais da proposta desenvolvida. Verificamos que o primeiro princípio identificado refere-se ao planejamento, organização e direcionamento do docente como elemento central no processo de desenvolvimento da escrita. A maneira como o docente irá mediar os instrumentos e signos durante as problematizações e ações é que vão possibilitar e potencializar o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, visto que, isso ocorre por meio de ações intencionais e não de maneira espontânea. Por isso, evidenciamos que os encaminhamentos intencionalizados pedagógicos possibilitam avanços no desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização.

Outro princípio evidenciado consiste na compreensão da escrita como prática que proveniente de sentidos sociais, culturais, históricos e políticos. Para tanto, notamos que a organização de práticas envolve receitas, cantigas, nomes, permitindo que a criança estabeleça relações significativas com a linguagem escrita compreendendo sua função e necessidade. A pesquisa também possibilitou a sistematização de compreender a consciência gráfica como um processo de características visuais e organizacionais de um texto escrito, isto é, por meio das interpretações e compreensões do espaço em branco, a diferenciação de imagens e escrita, bem como a dupla caixa, permitiram a demonstração da possibilidade das crianças construírem conhecimentos referente a escrita por meio de observação, investigação e interações com os textos.

Esperamos que os encaminhamentos apresentados nesta dissertação possam orientar a didática em sala de aula de maneira que os educadores do ensino dos anos iniciais do ensino fundamental se posicionem contrários a toda e qualquer forma de alfabetização mecanizada centrada na memorização do sistema alfabético.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Do mundo oral para o mundo da cultura escrita: concepções, conteúdos e metodologias em debate. In: **Anais do V Simpósio de Pesquisa e Pósgraduação em Educação e XV Semana de Educação [livro eletrônico]: da formação à ação docente: impactos na educação escolar**, 08 a 10 de maio de 2013, 2013, Londrina-PR

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

ARENA, Adriana Pastorello Buim, ARENA, Dagoberto Buim. **Alfabetização humanizadora: princípios e funções de caracteres**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

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

ARENA, Dagoberto Buim. **Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrecer**. Revista Brasileira de Alfabetização. 2020.

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

ALVES, E.A; GIROTTO, C.G.G.S; ARENA, D Dagoberto Buim, **Alfabetização Humanizadora: propostas didáticas**. Anais do II Colóquio Nacional de Leitura e Práticas Pedagógicas; Londrina. 2024. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/images/ppedu/noticias/2024/anais-II-coloquio-leitura-e-praticas-pedagogicas.pdf>

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

BAJARD, Élie Marie Eustache. **Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?** Cortez Editora, 2021.

BAJARD, Élie Marie Eustache. **O signo gráfico, chave da aprendizagem escrita**. Ensino em Re-Vista. Uberlândia, MG. 2016. v. 23 | n.1 | p.201-225 | jan./jun. 2016 | ISSN 1983-1730. Disponível em < <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35412/18636>>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo; Brasiliense. 1987

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CORRÊA, Cíntia Resende. **Leituresscrita-lescrever: caminhos para uma alfabetização humanizadora**. Dossiê Práticas de Leitura e Escrita na Alfabetização. Uberaba/MG. 2023

CASTILHOS, Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de. **Contribuições da aprendizagem desenvolvimental para a organização da acentuação gráfica nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 122 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar, Paranavaí, 2023

CARDOSO, Fernanda Ruiz Braga Cardoso **Contribuições da teoria da atividade de estudo para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar, Paranavaí, Unespar. 2022.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich. **Educação escolar e desenvolvimento psicológico**. Moscou: Progresso, 1988.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Autores Associados, 1996.

ELKONIN, Daniil Borosovich. B. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância**. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, V. (Org.). Ensino desenvolvimental: Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017.

KONDER, Fabio Comparato **Estado, reformas e desenvolvimento**. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, p. 85-106, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Lb8znMnZ7DzYsgLCDVM3G7w/?format=html&lang=pt>

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FERREIRA, Tarciana Cecilia de Souza. **O processo de apropriação da linguagem escrita a partir da teoria histórico-cultural: implicações para/no processo de alfabetização numa perspectiva humanizadora**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Santa Catarina. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO. Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Por que adjetivas a alfabetização? NaHum- Núcleo de Alfabetização Humanizadora.** 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** Brasilense. 1983.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a. 352p.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. N. **Actividade e Consciência.** In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (org.). Práxis: a categoria materialista de prática social. Lisboa: Livros Horizonte, 1974. v. 2.

LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança.** Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich; YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança.** Tradução José Cláudio de Almeida Abreu. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAGALHÃES, Cassiana. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil.** 2014. 196 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014.

MONTEIRO, Vanessa de Souza. **O trabalho educativo na pré-escola: contribuições à luz da Teoria Histórico-cultural.** - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de PósGraduação em Educação, 2025. Londrina, 2025.

MAXIMO, Maria José. **Encaminhamentos pedagógicos da psicologia soviética ao ensino da arte na educação infantil:** vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora / Maria José Máximo. -- Maringá, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2. Ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2015.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural.1979

MELLO, S. A. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, v. 25, n. 01, p. 83-104, 2024.

MILLER, Stela. **O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador**. *Educação em Análise*, v. 5, n. 1, p. 7-30, 2020. Londrina, 2020.

MORTATII, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

MOLON, Newton Duarte ; VIANNA, Rodolfo **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. *Rev. Estud. Discurso* 7, 2012.

NAHUM. **Núcleo de Alfabetização Humanizadora**- NAHUM. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/>. Acesso em 10 jul de 2025

NECKEL, Malverique; MELO, Bergon . **Bakhtin: um diálogo interdisciplinar a partir de relações dialógicas**-. Faculdade EDUFOR, p. 52, 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar das crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PEREIRA, Junior Bonfim Joia Pereira. **Organização do trabalho docente no processo de alfabetização: práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento intelectual da criança**, 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2016.

PRESTES, Zoia. **Guita Lvovna Vigodskiana**. *Cadernos de Pesquisa*. 2010. Guita Lvovna Vigodskiaia (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. *Cadernos De Pesquisa*, 40(141), 1025–1033. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/159>

SILVA, Greice Ferreira ; CORDEIRO, Gabriela Rodrigues. **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*. Londrina, 2024

SILVA, Marjorie Caroline Carvalho. **O processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental**: o que dizem as crianças sobre o ensino do ato de ler. 2025. Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

THOMÉ, Tatiana Viaes. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual: a escrita no início do processo de escolarização**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2020.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SILVA, Anne Aparecida Pimentel Nascimento; SOUZA, Roberta Teixeira. **O estado da arte ou estado do conhecimento**. Educação, v.43, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452> Acesso em maio de 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escolhidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O significado histórico da crise na Psicologia: uma investigação metodológica**. In: VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÉNDICE A



**Universidade Estadual do
Paraná - UNESPAR**
Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

TERMO DE ASSENTIMENTO - TALE

Prezados (as) alunos (as),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “ O desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora” que faz parte do Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Beatriz Sbrussi e Fátima Aparecida de Souza Francioli da instituição UNESPAR (campus de Paranavaí), que aplicarão atividades com caracteres gráficos, para verificar como está a aprendizagem deste conteúdo.

1 PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação acontecerá da seguinte forma: será proposto a você atividades caracteres gráficos, para que sejam resolvidas em grupos com auxílio da pesquisadora. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem quaisquer prejuízos.

2 RISCOS E DESCONFORTOS: É importante ressaltar que, ao realizar uma pesquisa que envolve seres humanos há um risco, entretanto, compreende-se que os riscos desta pesquisa sejam mínimos visto que é garantido o sigilo e cautela necessários para evitar condições adversas que possam causar desconfortos, constrangimento ou timidez aos participantes.

2 RISCOS E DESCONFORTOS: É importante ressaltar que, ao realizar uma pesquisa que envolve seres humanos há um risco, entretanto, compreende-se que os riscos desta pesquisa sejam mínimos visto que é garantido o sigilo e cautela necessários para evitar condições adversas que possam causar desconfortos, constrangimento ou timidez aos participantes.

Para evitar tais situações desconfortáveis, propõe-se a apresentar medidas de prevenção ou minimização de tais riscos, como propor um ambiente acolhedor, proteção de imagem, além disso, se faz de grande valia ter autorização da escola como instituição responsável pelo aluno no período de aula, assim como a autorização dos responsáveis, para que fiquem cientes dos fins da pesquisa, seus riscos e também benefícios, como obrigação do pesquisador, exposto na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, na qual contempla no capítulo I, dos Termos e Definições, este respaldo a pesquisa:

V-consentimento livre e esclarecido: anunciado participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos (RESOLUÇÃO N° 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, p.2).

3 BENEFÍCIOS: A pesquisa apresenta diversos benefícios, dentre eles destacamos a contribuição com o trabalho pedagógico de profissionais que já atuam na rede educacional. Além de contribuir com a possibilidade de ampliação de pesquisas nessa temática, buscamos que a mesma se torne uma referência na área do ensino de linguística.

4 CONFIDENCIALIDADE: Os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos, buscando apenas contribuir com a escrita da dissertação de mestrado, não sendo divulgados ou expostos em quaisquer outros meios. Cabe ressaltar que a sua identidade não será revelada em nenhum momento.

5 ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Maria Beatriz Sbrussi

Endereço: Salvador Gonçalves Padilha N° 157 Município: Paranavaí

Telefone: (44) 9 9851-5154

Email: maria.beatriz.sbrussi@outlook.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20 – Jardim Morumbi, Paranavaí – PR

CEP 87.701-010. Paranavaí-Pr. Tel: Telefone: (44) 3424-0100

E-mail: cep@unespar.edu.br

6 RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Com a aceitação de participação na pesquisa, você não receberá nenhuma recompensa financeira ou algo semelhante.

7 PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu

_____, declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu responsável concorde com esta participação.

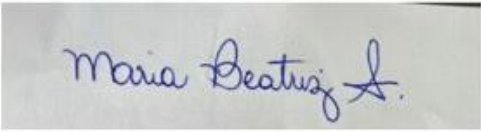
Paranavaí, _____ de _____ de _____.

Assinatura

TERMO 2

Eu Maria Beatriz Sbrussi , declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Paranavaí,
_____ de _____ de _____.



Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B



**Universidade Estadual do
Paraná - UNESPAR**
**Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos**

CEP UNESPAR

TERMO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Título da pesquisa: O desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora.

Dados das pesquisadoras:

Nome: Maria Beatriz Sbrussi

E-mail: maria.beatriz.sbrussi@outlook.com

Nome: Fátima Aparecida de Souza Francioli

E-mail: fatima.francioli@ies.unespar.edu.br

Local de realização da pesquisa: da Escola Municipal Ayrton Senna da Silva

Prezado (a),

Solicitamos sua autorização para a participação de seu/sua filho (a) na pesquisa intitulada “O desenvolvimento da consciência gráfica no processo de alfabetização humanizadora” que faz parte do programa de pós-graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, com o intuito de desenvolver nos uma pratica de alfabetização humanizadora por intermédio do conjunto de caracteres gráficos. Ao trabalharmos com esse tema, buscamos contribuir com o trabalho pedagógico dos professores já atuantes na rede, além de também ampliar o campo de pesquisa nessa temática.

1. Buscando garantir a **confidencialidade** e preservação dos participantes da pesquisa, destacamos que os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos, objetivando a escrita da dissertação de mestrado da referida pesquisadora, não sendo divulgados em nenhum outro meio.

2. A pesquisa apresenta baixos **riscos** para os participantes, sendo considerado o incomodo de ter uma pessoa “desconhecida” na sala de aula, o desconforto em ser filmado ou fotografado. Assim, busca amenizar esses desconfortos preservando a identidade de todos os participantes, e buscando criar um ambiente seguro e confortável para todos por meio de conversas sobre o conteúdo. Todas as respostas obtidas pela pesquisadora não serão divulgadas com o nome dos participantes.
3. A pesquisa apresenta diversos **benefícios** no âmbito educacional, contribuindo com o processo ensino-aprendizagem, colocando professo e aluno em atividade, para que ambos adquiram novos conhecimentos científicos, tendo como princípio a contextualização histórica dos acentos gráficos, buscando assim a apropriação do conceito lógico-histórico, compreendendo qual a necessidade humana gerou o conceito trabalhado.
4. Cabe ressaltar que a participação é voluntária, podendo seu filho desistir a qualquer momento durante a pesquisa, sem que sofra qualquer tipo de prejuízo.
5. Os registros (fotografias e gravações) realizados pela pesquisadora serão apenas utilizados para contribuir com a coleta de dados da pesquisa, e não serão divulgados em outros meios que não sejam relacionados a pesquisa.
6. Caso haja dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:
Unespar Campus Paranavaí – Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20 – Jardim Morumbi, Paranavaí – PR; CEP: 87.703-000; Telefone: (44) 3424-0100; E-mail: cep@unespar.edu.br.
7. Quanto ao **preenchimento do termo**, o mesmo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu

_____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo
que _____ meu/minha _____ filho (a)

_____ participe VOLUNTARIAMENTE da pesquisa
coordenada pela pesquisadora Maria Beatriz Sbrussi

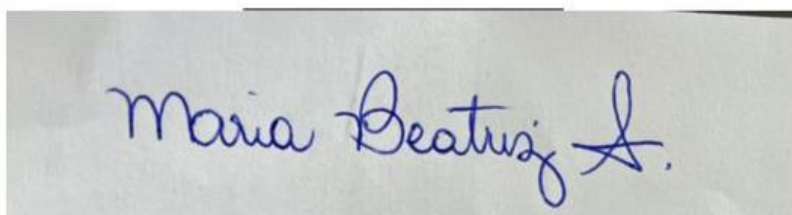
Paranavaí, _____ de
_____ de _____.

Assinatura

TERMO 2

Eu Maria Beatriz Sbrussi, declaro que forneci todas as
informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Paranavaí, _____ de _____ de _____.



Assinatura da Pesquisadora

