



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES
MESTRADO ACADÊMICO INTERDISCIPLINAR

NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA

**O EMOCIONAR DA ALEGRIA NO PERCURSO DA APRENDIZAGEM COM
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA
DIDÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO**

MOSSORÓ/RN

2024

NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA

**O EMOCIONAR DA ALEGRIA NO PERCURSO DA APRENDIZAGEM COM
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA
DIDÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como um dos requisitos para a obtenção do título de mestra.

Linha de Pesquisa: Experiências Humana, Social e Técnica

Orientadora: Profa. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de Lima das Chagas

MOSSORÓ/RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

SS729 Souza, Nataly Suiany Santiago de.
e O EMOCIONAR DA ALEGRIA NO PERCURSO DA
APRENDIZAGEM COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA DIDÁTICA DA
ALFABETIZAÇÃO / Nataly Suiany Santiago de Souza. -
2024.
150 f. : il.

Orientadora: Karla Rosane do Amaral Demoly.
Coorientadora: Maria de Fátima de Lima das
Chagas.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Cognição, Tecnologias e Instituições, 2024.

1. Alegria. 2. Aprendizagem. 3. Didática da
Alfabetização. 4. Experiência. 5. Alfabetizadoras.
I. Demoly, Karla Rosane do Amaral, orient. II.
Chagas, Maria de Fátima de Lima das, co-orient.
III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA

**O EMOCIONAR DA ALEGRIA NO PERCURSO DA APRENDIZAGEM COM
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA
DIDÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como um dos requisitos para
a obtenção do título de mestra.

Linha de Pesquisa: Experiências Humana, Social e
Técnica

Defendida em: 02/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **KARLA ROSANE DO AMARAL DEMOLY**
Data: 04/07/2024 20:25:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a Karla Rosane do Amaral Demoly (PPGCTI/UFERSA)
Presidente da banca e orientadora

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DE FATIMA DE LIMA DAS CHAGAS**
Data: 05/07/2024 15:30:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a Maria de Fátima de Lima das Chagas (PPGCTI/UFERSA)
Co-orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ESTHER PILLAR GROSSI**
Data: 15/07/2024 09:26:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Esther Pillar Grossi (GEEMPA)
Membro examinador Externo



Documento assinado digitalmente

FRANCISCA MARIA GOMES CABRAL SOARES

Data: 05/07/2024 14:03:04-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Francisca Maria Gomes Cabral Soares (PPGEDU/UERN)
Membro examinador Externo



Documento assinado digitalmente

CLAUDIA RODRIGUES DE FREITAS

Data: 05/07/2024 13:26:14-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a Cláudia Rodrigues de Freitas (PPGCTI/UFRSA)
Membro examinador interno

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, a Deus, por me permitir vivenciar esse momento tão importante na minha vida, pois sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais, Maria Edna Santiago de Souza e Marcos Antônio Santiago de Souza, pelo dom da vida, pela educação que me deram, me ensinando a ser uma pessoa honesta, responsável, de caráter e a ter empatia e respeito pelo próximo.

Ao meu esposo, Vinicius Barbosa Campos, pela paciência, pelo apoio nos estudos e por me incentivar a nunca desistir dos meus objetivos. Ele é minha inspiração para chegar aonde eu quero chegar.

À minha orientadora, Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly, que, com muita alegria e afeto me orientou na construção desta pesquisa a partir de reflexões, leituras, estudos, incentivos, trocas de experiências, me ajudando, principalmente, na compreensão de que “viver é conhecer e conhecer é viver”.

À professora Maria de Fátima de Lima das Chagas, minha co-orientadora, por estar ao lado e acompanhar nosso projeto comum de trabalho pela aprendizagem e transformação na educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI) da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), pelas aulas a que tive a honra de assistir durante o curso de mestrado.

Ao povo brasileiro, que é quem efetivamente subsidia a produção científica, para quem nossos esforços de construção de conhecimentos que promovam melhorias na sociedade se dirigem.

Aos colegas da turma, pois com muito afeto, união e parceria fomos nos ajudando na construção de cada etapa da pesquisa.

Às professoras participantes da banca examinadora, Cláudia Freitas, Francisca Cabral e Esther Pillar Grossi, que, desde a qualificação do projeto, contribuíram a partir dos seus conhecimentos, experiências e sabedoria, tornando a minha pesquisa de mestrado mais potente e significativa.

À professora Esther Pillar Grossi, com quem pude aprender sobre a promoção da leitura e da escrita e sobre a didática da alfabetização construída pelo Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, partindo da premissa de que todas(os) podem aprender.

Há esperança quando me encontro com o desejo de aprender de professoras alfabetizadoras. Somos mulheres que trabalham para que crianças possam escrever as suas palavras e, assim, agir no mundo. Aqui traço escritas, emoções, inquietações de mulheres professoras alfabetizadoras. Aprender, transformar, trazer beleza e alegria neste mundo comum (Demoly, 2024).

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como ocorrem os movimentos do emocionar da alegria na experiência da aprendizagem de professoras alfabetizadoras durante a formação sobre a didática da alfabetização. A pergunta construída emergiu em meio à reflexão sobre a própria experiência da pesquisadora como professora, na qual se percebia diferentes modos de emocionar no percurso da aprendizagem. O emocionar é verbo, ação que se destaca ao possibilitar compreender que a vida humana acontece nas múltiplas formas de viver na linguagem, como uma tessitura de redes de conversações que se sustentam pelos movimentos do emocionar. Escrever e ler são modos potentes de agir no mundo e, em escolas do Rio Grande do Norte, Brasil, ainda existe um cenário marcado pelo analfabetismo. Ao propor uma pesquisa construída com professoras alfabetizadoras, pôde-se compreender como o emocionar da alegria vai acontecendo e se transformando durante percursos de formação. Os autores principais da pesquisa foram: Maturana (2001), para compreender a interconexão entre os processos de viver e conhecer na experiência humana; Spinoza (2010), para melhor compreender as afecções do corpo, os afetos na configuração do viver humano; Piaget (1983, 1996, 1970, 1998), que ajudou a entender a epistemologia genética e a aprendizagem em perspectiva construtivista; Ferreiro e Teberosky (1999), com a obra dedicada à psicogênese da língua escrita; Grossi (2022, 1990, 2013), referência brasileira na compreensão sobre a didática da alfabetização em abordagem construtivista pós-piagetiana, com as construções potentes do grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, de modo que esses autores permitiram construir pistas iniciais que potencializam o trabalho de criação de materiais e situações didáticas na experiência de uma pesquisa com mulheres alfabetizadoras. A metodologia adotada é qualitativa, integrando algumas pistas do método da cartografia que favoreceram caminhos de realização da pesquisa: fazer movimentar a atenção no trabalho como pesquisadora; observar e analisar processos e transformações na experiência; possibilitar a dissolução do ponto de vista da observadora. Pesquisar é fazer com. Dessa forma, busca-se acompanhar, intervir, escutar e melhor perceber as ideias e emoções em movimento nas ações das alfabetizadoras. Foi igualmente importante o envolvimento direto na pesquisa com as alfabetizadoras, integrando mais uma pista da cartografia, que é traçar um plano comum, habitando um mesmo território existencial: o curso de extensão “Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento”. Como procedimentos de pesquisa, foram utilizadas: a experiência de oficinas com professoras; a tessitura de redes de conversações em encontros durante um curso de extensão; a construção de situações didáticas; recursos, como fotografias, gravação e transcrição de autonarrativas das participantes e a escrita da pesquisadora na composição do diário de bordo. Construíram-se marcadores que foram identificados no trabalho de observação e reflexão sobre as perguntas que as alfabetizadoras colocaram a si mesmas no percurso da experiência, as emoções que emergiram como recorrentes e em transformação, as ideias e as ações que se transformaram no transcurso de realização desta pesquisa-intervenção, as situações didáticas construídas nas oficinas e as suas autonarrativas em torno das mudanças efetivas no trabalho de promoção da aprendizagem na alfabetização. Como resultados da pesquisa, foi ampliada a própria compreensão sobre a didática construtivista pós-piagetiana da alfabetização, compreendendo os movimentos da alegria, em estreita conexão com a criação coletiva de modos de aprender e ensinar, foi acompanhado e relacionado o trabalho de composição de situações didáticas com o necessário conhecimento sobre os processos psicogenéticos em percursos de alfabetização. Além disso, as professoras foram acompanhadas na construção de uma plataforma para visibilizar a experiência da alfabetização de crianças em transformação. Com isso, pretende-se assumir o compromisso de dar continuidade a este percurso de pesquisa-intervenção na direção da alegria de promover a alfabetização de crianças nas escolas do Rio Grande do Norte, iniciando pelo coletivo de mulheres professoras que já manifestam o desejo de continuar a aprender.

Palavras-chave: Alegria. Aprendizagem. Didática da Alfabetização. Experiência. Alfabetizadoras.

ABSTRACT

This research sought to understand how the movements of emotion and joy occur in the learning experience of literacy teachers during training in literacy teaching. The constructed question emerged amid reflection on the researcher's own experience as a teacher, in which she perceived different ways of getting emotional during the learning journey. Emoting is a verb, an action that stands out in making it possible to understand that human life happens in multiple ways of living in language, as a weave of networks of conversations that are sustained by the movements of emoting. Writing and reading are powerful ways of acting in the world and, in schools in Rio Grande do Norte, Brazil, there is still a scenario marked by illiteracy. By proposing a research carried out with literacy teachers, it was possible to understand how the emotion of joy happens and transforms during training courses. The main authors of the research were: Maturana (2001), to understand the interconnection between the processes of living and knowing in the human experience; Spinoza (2010), to better understand the affections of the body, the affections in the configuration of human living; Piaget (1983, 1996, 1970, 1998), who helped to understand genetic epistemology and learning from a constructivist perspective; Ferreiro and Teberosky (1999), with their work dedicated to the psychogenesis of written language; Grossi (2022, 1990, 2013), a Brazilian reference in understanding literacy teaching in a post-Piagetian constructivist approach, with the powerful constructions of the Education Studies, Research Methodology and Action group, so that these authors allowed us to build clues initials that enhance the work of creating teaching materials and situations in the experience of research with women literacy teachers. The methodology adopted is qualitative, integrating some clues from the cartography method that favored ways of carrying out the research: moving attention in the work as a researcher; observe and analyze processes and transformations in experience; enable the dissolution of the observer's point of view. Searching is doing with. In this way, we seek to monitor, intervene, listen and better understand the ideas and emotions in movement in the actions of literacy teachers. Direct involvement in the research with the literacy teachers was equally important, integrating yet another cartography clue, which is to draw up a common plan, inhabiting the same existential territory: the extension course "Literacy with Affection, Wisdom and Knowledge". As research procedures, the following were used: the experience of working with teachers; the weaving of conversation networks in meetings during an extension course; the construction of didactic situations; resources, such as photographs, recording and transcription of participants' self-narratives and the researcher's writing in composing the logbook. Markers were constructed that were identified in the work of observation and reflection on the questions that the literacy teachers asked themselves during the experience, the emotions that emerged as recurrent and in transformation, the ideas and actions that were transformed in the course of completion. of this intervention research, the didactic situations constructed in the workshops and their self-narratives around the effective changes in the work to promote learning in literacy. As results of the research, the understanding of the post-Piagetian constructivist teaching of literacy was expanded, understanding the movements of joy, in close connection with the collective creation of ways of learning and teaching, the work of composing situations was monitored and related didactics with the necessary knowledge about psychogenetic processes in literacy paths. Furthermore, the teachers were accompanied in the construction of a platform to visualize the literacy experience of children in transformation. With this, we intend to make a commitment to continue this research-intervention path towards the joy of promoting literacy among children in schools in Rio Grande do Norte, starting with the collective of women teachers who already express the desire to continue to learn.

Keywords: Joy. Learning. Literacy Didactics. Experience. Literacy teachers.

RESUMEN

Esta investigación buscó comprender cómo ocurren los movimientos de emoción y alegría en la experiencia de aprendizaje de los alfabetizadores durante su formación en alfabetización. La pregunta construida surgió en medio de una reflexión sobre la propia experiencia de la investigadora como docente, en la que percibió diferentes formas de emocionarse durante el viaje de aprendizaje. Emotear es un verbo, una acción que se destaca por permitir comprender que la vida humana sucede en múltiples formas de vivir en el lenguaje, como un tejido de redes de conversaciones que se sustentan en los movimientos de la emotividad. Escribir y leer son formas poderosas de actuar en el mundo y, en las escuelas de Rio Grande do Norte, Brasil, aún persiste un escenario marcado por el analfabetismo. Al proponer una investigación realizada con alfabetizadores, fue posible comprender cómo la emoción de la alegría ocurre y se transforma durante los cursos de formación. Los principales autores de la investigación fueron: Maturana (2001), para comprender la interconexión entre los procesos de vivir y conocer en la experiencia humana; Spinoza (2010), para comprender mejor las afecciones del cuerpo, las afecciones en la configuración del vivir humano; Piaget (1983, 1996, 1970, 1998), quien ayudó a comprender la epistemología genética y el aprendizaje desde una perspectiva constructivista; Ferreiro y Teberosky (1999), con su trabajo dedicado a la psicogénesis del lenguaje escrito; Grossi (2022, 1990, 2013), referente brasileño en la comprensión de la alfabetización en un enfoque constructivista pospiagetiano, con las poderosas construcciones del grupo de Estudios de Educación, Metodología de la Investigación y Acción, de modo que estos autores nos permitieron construir pistas iniciales que potenciar el trabajo de creación de materiales y situaciones didácticas en la experiencia de investigación con mujeres alfabetizadoras. La metodología adoptada es cualitativa, integrando algunas claves del método cartográfico que favorecieron formas de realizar la investigación: mover la atención en el trabajo como investigador; observar y analizar procesos y transformaciones en la experiencia; permitir la disolución del punto de vista del observador. Buscar es hacer con. De esta manera, buscamos monitorear, intervenir, escuchar y comprender mejor las ideas y emociones en movimiento en las acciones de los alfabetizadores. Igualmente importante fue la participación directa en la investigación con los alfabetizadores, integrando una pista cartográfica más, que es la de trazar un proyecto común, habitando el mismo territorio existencial: el curso de extensión “Alfabetización con Afecto, Sabiduría y Conocimiento”. Como procedimientos de investigación se utilizaron: la experiencia de trabajo con docentes; el tejido de redes de conversación en reuniones durante un curso de extensión; la construcción de situaciones didácticas; recursos, como fotografías, grabaciones y transcripciones de las propias narrativas de los participantes y la escritura del investigador al redactar el cuaderno de bitácora. Se construyeron marcadores que fueron identificados en el trabajo de observación y reflexión sobre las preguntas que los alfabetizadores se plantearon durante la experiencia, las emociones que surgieron como recurrentes y en transformación, las ideas y acciones que se transformaron en el transcurso de la misma. Esta investigación de intervención, las situaciones didácticas construidas en los talleres y sus autonarrativas en torno a los cambios efectivos en el trabajo para promover el aprendizaje en la alfabetización. Como resultados de la investigación se amplió la comprensión de la alfabetización constructivista postpiagetiana, comprendiendo los movimientos de la alegría, en estrecha conexión con la creación colectiva de modos de aprender y enseñar, se monitoreó el trabajo de composición de situaciones y didácticas relacionadas, con los conocimientos necesarios sobre los procesos psicogenéticos en los caminos de alfabetización. Además, se acompañó a los docentes en la construcción de una plataforma para visualizar la experiencia de alfabetización de niños en transformación. Con esto pretendemos comprometernos a continuar este camino de investigación-intervención hacia la alegría de promover la alfabetización entre los niños de las escuelas de Rio Grande do Norte, comenzando por el colectivo de profesoras que ya expresan el deseo de seguir aprendiendo.

Palabras clave: Alegría. Aprendiendo. Didáctica de la Alfabetización. Experiencia. Profesores de alfabetización.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGCTI	Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROEXT-PG	Programa de Extensão da Pós-Graduação
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RN	Rio Grande do Norte
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios de desenvolvimento do conhecimento humano, conforme Piaget (1983)	
42	
Quadro 2 – Níveis psicogenéticos	45
Quadro 3 – Níveis de alfabetização de acordo com as discussões do GEEMPA	47
Quadro 4 – Critérios de seleção para a formação da primeira turma do curso de extensão	58
Quadro 5 – Tarefas a serem trabalhadas durante a aula-entrevista, segundo Grossi (2013)	92
Quadro 6 – Situação didática 2	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade	26
Figura 2 – Taxa de analfabetismo no Brasil	27
Figura 3 – Site criado para divulgação do curso de extensão Alfabetizando com afeto, sabedoria e conhecimento	56
Figura 4 – Quantidade de inscritos no curso	57
Figura 5 – E-mail com formulário que serviu como critério de seleção para a formação da primeira turma	58
Figura 6 - Passo a passo para realizar a inscrição no curso de extensão por meio do SIGAA	59
Figura 7 - Motivação das professoras para participar do curso de extensão	60
Figura 8 - Registros no site dos encontros e oficinas	65
Figura 9 - Escritas no diário de bordo	68
Figura 10 - Momento em que habito o mesmo território existencial, como professora, pesquisadora, aprendente e ensinante	71
Figura 11 - Oficina de construção de materiais a partir de movimentos cooperativos	73
Figura 12 – Ambiente acolhedor	76
Figura 13 - Momento em que os pequenos grupos conversavam sobre diferentes possibilidades de trabalhar com o crachá em sala de aula	79
Figura 14 - O crachá com destaque na letra inicial e com dois tipos de letras	80
Figura 15 - Ideias para trabalhar o nome usando diferentes tipos de letra	80
Figura 16 - Quebra-cabeça do nome	81
Figura 17 - Sugestão da brincadeira do espelho como estratégia didática	84
Figura 18 - Jogo elaborado pelo GEEMPA para trabalhar a formação de palavras	85
Figura 19 - Materiais que serviram de inspiração durante os encontros (livros em multiformatos do Projeto MULTI-UFRGS e composições GEEMPA)	85
Figura 20 - Identificação dos níveis psicogenéticos	88
Figura 21- Caderno de atividades Dinomir, o gigante	89
Figura 22 - Pensando em atividades a partir das ideias do material do GEEMPA, Dinomir o gigante	90
Figura 23 - Aprendizagem e reflexão sobre a aula-entrevista	95
Figura 24 - Compartilhando a experiência da aplicação da aula-entrevista	96
Figura 25 - Aplicação da aula-entrevista – Yuri 3º ano	97

Figura 26 - Aplicação da aula-entrevista – Erick 2º ano	97
Figura 27 - Aplicação da aula-entrevista – Jackson 2º ano	98
Figura 28 - Aplicação da aula-entrevista – Kamila 3º ano	98
Figura 29 - A construção de jogos didáticos a partir dos níveis psicogenéticos baseados na obra do GEEMPA	101
Figura 30 - Jogo da memória	101
Figura 31 - Jogo do quebra-cabeça dos nomes	102
Figura 32 - Jogo de palavras com diferentes tipos de letra	102
Figura 33 - Jogo da letra inicial e imagem	103
Figura 34 - Jogo de quantidade de letras e palavras	103
Figura 35 - Jogo de palavras e texto	104
Figura 36 - Jogo de texto fatiado	104
Figura 37 - Jogo de palavras e histórias	105
Figura 38 - Vivenciando a alegria durante a construção de jogos e materiais didáticos	106
Figura 39 - Exemplo de um final de votação dos grupos áulicos de aprendizagem	108
Figura 40 - Eleição para a escolha das líderes dos grupos áulicos	109
Figura 41 - Momento de apuração dos votos da eleição	110
Figura 42 - Momento da formação dos grupos áulicos	110
Figura 43 - A última pessoa a ser escolhida pelos grupos	111
Figura 44 - O alfabeto na composição do ambiente alfabetizador	113
Figura 45 - O cartaz na composição do ambiente alfabetizador	114
Figura 46 - As palavras na composição do ambiente alfabetizador	115
Figura 47 - O cantinho da leitura na composição do ambiente alfabetizador	115
Figura 48- Situação didática 3	118
Figura 49 - Escritas de alfabetizadoras I	121
Figura 50 – Escritas de alfabetizadoras II	121
Figura 51 - Escritas de alfabetizadoras III	122
Figura 52 - Escrita de quem deseja continuar aprendendo	123
Figura 53 - Escrita de quem deseja continuar aprendendo	130

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O CENÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO NO NORDESTE	24
3 A QUESTÃO DA PESQUISA	29
4 REDE TEÓRICA DE SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA	31
4.1 O LINGUAJAR E O EMOCIONAR CONFIGURADORES DAS REDES DE CONVERSÇÕES QUE TECEM OS MODOS DE VIVER E CONHECER DOS SERES HUMANOS	35
4.3 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET E A APRENDIZAGEM	39
4.4 A PESQUISA DE EMÍLIA FERREIRO SOBRE A PSICOGÊNESE DA LEITURA E DA ESCRITA	44
4.5 A DIDÁTICA CONSTRUÍDA PELO GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO: O PÓS-CONSTRUTIVISMO	46
5 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA	54
5.1 A PROPOSIÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO ALFABETIZANDO COM AFETO, SABEDORIA E CONHECIMENTO	54
5.1.1 O processo de divulgação e inscrição	55
5.1.2 O critério de seleção e a formação da primeira turma	58
5.2 AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE MOSSORÓ	60
5.2.1 As participantes da pesquisa	61
5.2.2 A experiência do curso	63
5.3 O VIVENCIAR E O ACOMPANHAR PERCURSOS E TRANSFORMAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO: A PESQUISA-INTERVENÇÃO E O MÉTODO DA CARTOGRAFIA	66
5.4 AS OFICINAS E OS BONS ENCONTROS: A ALEGRIA E A APRENDIZAGEM NA EXPERIÊNCIA	72
5.4.1 O roteiro pensado inicialmente para o percurso	75
6 A COMPOSIÇÃO DO ACERVO DA PESQUISA: OBSERVAR NARRATIVAS E IMAGENS, ESCUTAR, REFLETIR E COMPOR SABEDORIA E O CONHECIMENTO NA PESQUISA-INTERVENÇÃO	76
7 O EMOCIONAR DA ALEGRIA E AS TRANSFORMAÇÕES DIRIGIDAS AO PERCURSO DA APRENDIZAGEM DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	124
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	136
Anexo 1 – Termo de áudio	137
Anexo 2 – Termo de autorização para uso de imagem	138
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139
Anexo 4 – Parecer consubstanciado do CEP	145
Anexo 5 – Convite do curso de extensão	149
Anexo 6 – Site do curso de extensão	150
Anexo 7 – Certificado de conclusão do curso de extensão	151

1 INTRODUÇÃO

Início a escrita desta dissertação com uma autonarrativa na qual procuro dar visibilidade a recortes de minha experiência que interagem e favorecem para a construção da pergunta de pesquisa de mestrado. O caminho explicativo que adotei na construção do projeto de investigação parte da premissa epistemológica da biologia da cognição, que possibilita compreender a interconexão entre os processos de viver e conhecer. Nessa direção, torna-se importante trazer o percurso e fazeres da autora deste trabalho.

Compreendo, inspirada nas leituras que realizei durante a formação do mestrado, que o modo como vivemos está interconectado com o modo como conhecemos, e o modo como conhecemos interage com o modo como vivemos. Eu inicio escrevendo sobre a autora.

Sou Nataly Suiany Santiago de Souza, tenho 31 anos, sou casada e natural da cidade de Mossoró (RN). Trabalho como professora da rede pública de ensino e me interesso pela experiência da alfabetização que integra este estudo e a formação no mestrado.

A busca pelo Mestrado Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições ocorreu em meio a uma trajetória que foi delineando as questões que passaram a me mobilizar como professora da educação básica. Desde criança, foi se surgindo a escolha de querer ser professora e, adiante, quando soube da aprovação no curso de Pedagogia, transbordei de alegria. Ao iniciar as aulas, ficava me questionando o motivo de estudar tanta teoria: filosofia, sociologia, antropologia e psicologia. Foi durante os estágios obrigatórios que eu pude perceber a importância da relação entre a teoria e a prática, quando pude ver que ambas interagem nos processos de aprendizagem. Percebi, também, durante o estágio, que a sala de aula possibilita a construção e o compartilhamento de experiências, a atuação em redes e a cooperação. A sala de aula na escola é também um ambiente sensível no qual ocorrem os movimentos do emocionar humano: alegria, tristeza, angústias, inseguranças. Cooperar é uma escolha, entre outras possíveis, e interagir buscando a aprendizagem foi se delineando para mim como importante na experiência da educação.

Ao trabalhar como professora na escola, pude compreender que professores e crianças experimentam a alegria e a dor em processos de aprendizagem, especialmente nesses contextos nos quais ainda temos dados alarmantes de não aprendizagem, como é o caso do que vivenciamos na região Nordeste. Desde quando trabalho como professora posso interagir com a situação da educação no Estado do RN e também do Ceará. Atualmente, o RN é apresentado como um Estado que apresenta o pior índice de educação básica do país, medido

pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); já o Ceará se destaca entre os melhores. Atualmente, o ministro da Educação, Camilo Santana, tem origem justamente do Ceará. Mossoró (RN) fica situada a 61km de distância de Icapuí (CE), fazendo divisa entre os dois Estados. Interrogamos os dados levantados pelos órgãos de pesquisa, porque temos hoje uma organização do ensino na qual as crianças são aprovadas para os anos seguintes, mesmo quando ainda não sabem ler e escrever. Como a disponibilização de recursos está integrada com as taxas de aprovação, eu também me questiono sobre como essas avaliações vêm sendo construídas.

O Ministério da Educação (MEC) define que o “Ideb é um indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”. Nessa metodologia adotada, compreendemos que os melhores índices no IDEB são alcançados em redes que apresentam as maiores taxas de aprovação e proficiência nas avaliações. Entretanto, como podemos apontar em nossa pesquisa, as alfabetizadoras interagem com o trabalho de promover a aprendizagem da leitura e da escrita e se deparam com uma estrutura na qual as crianças não são reprovadas, mesmo quando elas não conseguem aprender a ler e a escrever porque não lhes foram oportunizadas metodologias que possibilitam a aprendizagem. O sistema de avaliação, portanto, produz resultados que podem não estar de acordo com a efetiva aprendizagem. Retomarei essa discussão adiante, no contexto da experiência na qual as alfabetizadoras precisam lidar com o sistema educativo. Seguirei aqui com a experiência própria, a partir da qual emerge a pergunta da pesquisa.

Ainda na graduação, consegui meu primeiro emprego como auxiliar de Educação Infantil em uma escola privada na cidade de Mossoró. Nessa escola, tínhamos a professora titular da sala e duas professoras auxiliares. Eu estava vivendo aquilo que imaginei, pois havia recursos didáticos disponíveis, excelente infraestrutura, participação da família no processo pedagógico, formações para os professores, disponibilidade de diferentes materiais, jogos, tecnologias para uso didático-pedagógico, etc. Contudo, sentia a necessidade de atuar na rede pública de ensino a fim de contribuir para a formação de crianças e jovens da escola pública. A vontade de aprender e vivenciar a prática docente se tornava mais relevante durante aquele momento.

Quando cheguei no último período da faculdade, esse mais voltado para a construção da monografia, resolvi pesquisar temas que despertavam a minha curiosidade, como: tecnologias na educação, formação de professores e prática docente. Esses temas me fizeram

refletir sobre as tecnologias na educação, a prática da(o) professor(a), os diversos emocionares vivenciados na escola pública. Nesse percurso de reflexão, eu pude me perguntar sobre como diferentes propostas didáticas e pedagógicas poderiam instigar o prazer no processo de aprendizagem. A partir da construção da monografia, fui ampliando meu repertório de leituras e procurei seguir sempre fazendo uma reflexão sobre minha própria prática, compondo uma rede teórica que me permitia estudar as diferentes tecnologias, a formação continuada de professores e a prática de docência.

Ao terminar a faculdade de Pedagogia, no ano de 2013, passei em um concurso público na cidade de Icapuí (CE), município onde trabalhei durante dois anos e meio como professora da Educação Infantil. Essa experiência não me trouxe apenas alegrias. Ao mesmo tempo, foi uma das mais importantes. Eu tinha 22 anos quando me mudei para morar sozinha em outro Estado, o Ceará, que fica vizinho ao Estado do Rio Grande do Norte. Pude conhecer a cultura local, a culinária, o regime de trabalho de 40 horas, o currículo, as propostas didáticas. Durante esse tempo trabalhando na Educação Infantil, em uma escola pública, tive o primeiro choque de realidade, aqui me referindo à infraestrutura de trabalho de uma professora da escola pública em um município do litoral do Ceará. Faltavam recursos didáticos e a infraestrutura era precária em termos de materiais e recursos didáticos. As jornadas pedagógicas eram realizadas e, de modo preponderante, se organizavam nesse período no município para exposição de exigências e informações para os professores e os gestores. Não havia incentivo profissional, mas o prazer e o emocionar da alegria eram construídos diariamente na vivência com as crianças na sala de aula. Contribuí como professora em Icapuí (CE) até meados do ano de 2016. Em 2015, eu havia sido aprovada no concurso da Educação para o Estado do Rio Grande do Norte, onde mais adiante passei a atuar como professora do 1º ano do Ensino Fundamental até o fim do ano de 2022.

A experiência de viver envolve os movimentos do linguajar e do emocionar humano, os quais podemos observar nas coordenações de condutas na linguagem, modo humano de existir e de conservar a vida que queremos (Maturana, 2001). Em cada curso de formação, eu buscava aprender e me situar como professora na educação, e as temáticas que interagiam com a leitura e a escrita me instigaram.

Em 2015, concluí a pós-graduação lato sensu de Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Entre os anos de 2017 e 2021, cursei duas disciplinas como aluna especial no mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), dando início à construção de um projeto de

pesquisa na área de tecnologias na educação. O tema das tecnologias nos envolvia como professoras, mas ainda em uma abordagem que tomava como tecnologias apenas os artefatos, as máquinas e os dispositivos informáticos, o que atualmente compreendo que foi um equívoco. Desde que nos tornamos humanos na linguagem e fomos criando formas de comunicação, construímos tecnologias. A oralidade, segundo Goody (2007), é uma tecnologia. Krenak (2023), filósofo indígena que recentemente assumiu uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL), explica essa mesma perspectiva a partir da trajetória e dos conhecimentos dos povos indígenas, que transmitem a cultura de geração em geração por meio da oralidade.

Ao mesmo tempo em que me dedicava a leituras e reflexões, comecei a trilhar caminhos para conseguir ser aluna regular em um mestrado acadêmico. O interesse no mestrado estava muito ligado ao estudo sobre as experiências de professoras que atuavam como alfabetizadoras: fazer a reflexão sobre as relações entre o que acontece no chão da escola e as propostas de formação. Antes de conseguir a aprovação como aluna regular do mestrado, passei por duas reprovações ao longo do caminho, mas com persistência, foco e estudo consegui a tão sonhada aprovação no programa de Pós-graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI), na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). As oportunidades para a pós-graduação *stricto sensu* no semiárido ainda são reduzidas, e persistir é necessário.

Como professora, sempre busquei um olhar crítico sobre a minha prática docente, englobando um saber-fazer, mas ultimamente me deparava com um olhar enfadonho, momentos de cansaço, percebendo a tristeza no trabalho cotidiano, nas minhas ações como professora e nas ações das colegas. Os cursos de formação não traziam as oportunidades adequadas na direção da promoção da aprendizagem. Nós os realizamos porque são requeridos pelas secretarias de educação. O tema dos afetos foi se delineando, a alegria na experiência da professora, e eu me perguntava sobre esse movimento da alegria ainda não relacionado ao tema da aprendizagem. Mesmo tendo o entendimento de que fazer algo sem vontade e sem felicidade é perda de tempo, como despertar a alegria das crianças nos momentos de aprendizagens se essa alegria não cabia dentro de mim? Sabemos que na educação faltam muitas coisas, como materiais e incentivo, por exemplo, mas o desejo de tentar algo novo e de inventar não faltava na minha experiência. O que parecia faltar era a energia, a potência para agir.

Com a pandemia de covid-19, em 2020, tive que me reinventar como professora, pois passamos a trabalhar com crianças de forma remota, pela internet. Essa experiência me trouxe reflexões sobre várias questões que envolvem o trabalho como professora: o modo de ensinar e aprender nos dias atuais; a atuação da professora em sala de aula; o processo de aprendizagem da leitura e da escrita; a quantidade de crianças que deixaram de frequentar as salas de aulas, tanto com a presença física como online; a exclusão dos alunos que não tinham tecnologias digitais para assistir às aulas; a falta de formação continuada adequada para professores, entre tantas outras circunstâncias que afetaram meu emocionar. Refleti que, como professora, não me percebia como quem apenas transmite conhecimento, mas como um ser pensante, inquieto, diante do cenário da educação, problematizador e com um enorme desejo de fazer algo para transformar os problemas recorrentes no ambiente escolar.

Ao ingressar no mestrado acadêmico, minha visão como mestranda sobre os temas de interesse de pesquisa foi se modulando, e muitas vezes, tomando outros caminhos na tessitura da escrita, a partir das novas leituras e discussões. Friso isso porque de início eu estava certa em pesquisar como os professores do Ensino Fundamental estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas na pós-pandemia, dentro de um contexto das tecnologias digitais. Entretanto, ao cursar a disciplina obrigatória do mestrado intitulada “Cognição, tecnologias e instituições: abordagens interdisciplinares”, passei a refletir sobre o processo cognitivo, e nas relações entre viver e conhecer fui visualizando melhor a minha inquietação que tinha a ver com a alegria na escola na experiência direta da alfabetizadora. A cada encontro, eu me envolvia em reflexões sobre como despertar o prazer na aprendizagem e sobre como a alegria poderia surgir nas minhas ações em sala de aula, como a cognição inventiva se integra nos processos pedagógicos e metodológicos na escola, como as diferentes tecnologias transformam, para o melhor e para o pior, nossos modos de viver e de conhecer nas instituições.

Ao fazer essa aproximação com o que verdadeiramente acontece nas relações de aprendizagem entre professores(as) e alunos(as) nas salas de aula, eu fui me deparando com a necessidade de ampliar a compreensão sobre como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita, tema que passou a mobilizar inquietudes diante do cenário de analfabetismo que ainda vivemos no Estado do Rio Grande do Norte e no Nordeste.

Com base em várias leituras e conversas com a minha orientadora, professora Karla Demoly, esta dissertação de mestrado partiu das minhas inquietações, enquanto ser humano e professora que sou, trilhando um caminho cujo problema de pesquisa estivesse ligado à minha realidade profissional/pessoal. A explicação sobre como acontece o conhecimento e a vida

humana permitiu compreender, inspirada na biologia da cognição, que “conhecer é viver e viver é conhecer” (Maturana, 2001).

Atualmente, faço parte da gestão em uma escola pública, localizada na cidade de Mossoró (RN), a mesma em que também trabalhei como professora alfabetizadora por cinco anos, contexto esse que está envolvido durante todo o trabalho. Ser professora do 1º ano do Ensino Fundamental em Mossoró é tarefa das mais importantes, pois interage com a aprendizagem da leitura e da escrita junto às crianças no semiárido nordestino. O emocionar da alegria acontece no percurso de aprendizagem de professoras alfabetizadoras? O que conhecem e/ou desconhecem as alfabetizadoras, como eu, anos antes, sobre como a criança aprende a ler e a escrever? O que compõe a atividade que a alfabetizadora constrói e implementa a sua didática da alfabetização? Essas perguntas, na minha reflexão, interagem com essa inquietação sobre como o emocionar da alegria pode acontecer e se transformar no percurso de aprendizagem de professoras.

Não há palavras suficientes que descrevam a alegria de ver uma criança aprender a ler e a escrever. Como já dito anteriormente, é preciso ter prazer ao ensinar, é preciso que a alegria seja vivenciada no processo cognitivo, no trabalho pedagógico, nas experiências de quem se dedica a ensinar a ler e a escrever. Mas o emocionar é um movimento espontâneo na experiência dos seres humanos que somos, todos linguajantes. Podemos observar o que acontece nesse entrelaçamento entre as linguagens e as emoções em nosso viver cotidiano como professoras alfabetizadoras.

A escrita partiu de um objetivo geral, que é compreender como o emocionar da alegria acontece e se transforma durante percursos de aprendizagem de professoras alfabetizadoras e de outros mais específicos que o acompanham e que foram sendo reconstruídos no fazer COM as professoras. Trata-se de um caminho de pesquisa que discutimos como necessário e que é nosso modo de pesquisar, observando as experiências vividas e sentidas durante todo o percurso (Moraes, 2010). Sendo assim, buscamos:

- Compreender saberes e conhecimentos de professoras alfabetizadoras de escolas públicas de Mossoró sobre suas práticas como alfabetizadoras.
- Observar os emocionares que emergem na experiência das alfabetizadoras no curso de extensão alfabetizando com afeto, sabedoria e conhecimento.
- Analisar as transformações de entendimento e as mudanças no emocionar relacionadas ao conhecimento das alfabetizadoras sobre a psicogênese da língua escrita.

- Compartilhar processos de conhecimento das alfabetizadoras e as mudanças no emocional no percurso em que as professoras se apropriam da didática da alfabetização na perspectiva construtivista pós-piagetiana construída pelo Grupo de Estudos em Educação, Metodologias de Pesquisa e Ação.
- Compor com as alfabetizadoras uma plataforma que visibiliza construções didáticas resultantes do Curso de Extensão Alfabetizando com afeto, sabedoria e conhecimento.

A dissertação está dividida em seis partes, que estão correlacionadas, iniciando com a uma apresentação sobre o índice do analfabetismo na região Nordeste do país; em seguida, apresentação da questão da pesquisa e da rede teórica de sustentação da pesquisa empírica: o processo do conhecer como caminho explicativo, a temática dos afetos e os emocionares que emergem nas ações humanas, a epistemologia de Jean Piaget, um estudo sobre a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a respeito da psicogênese da leitura e da escrita e a didática construída pelo Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA).

A seguir, o contexto da experiência com as professoras e os caminhos que vão sendo trilhados, passando pelo método, análise e compreensão de um acervo da pesquisa que conta com as criações das alfabetizadoras, anotações de diários de bordo da autora da pesquisa, escuta e transcrição de narrativas até chegar às considerações finais. Procuro trazer o que vislumbro como continuidade da pesquisa intervenção nesse diálogo que fizemos, ao término do “Curso Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento” com as mulheres alfabetizadoras.

Eu almejava durante todo o processo de realização do mestrado fazer pesquisa com as professoras alfabetizadoras. Sou professora de formação e percebo um distanciamento com as formações continuadas, oficinas de construção de materiais, encontros e trocas de saberes e experiências efetivas que promovam a alfabetização. Aprendo que é urgente e necessário fazer pesquisas que promovam intervenções, formações, aprendizagens, estudos que dialogam com nossas inquietudes vividas/sentidas como professoras.

2 O CENÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO NO NORDESTE

É importante salientar que ler e escrever são modos de agir na linguagem, são ações linguajantes. Porém, isso ainda não é oportunizado para muitas crianças e jovens no nosso país. Segundo a pesquisa nacional por Amostra de domicílios Contínua (PNAD): Educação 2022, divulgada pela agência de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022 a taxa de analfabetos caiu no Brasil, mas ainda continua em alta entre idosos, pretos e pardos na região Nordeste. Mesmo com um recuo para 5,6% em 2022, a região Nordeste ainda apresenta um alto índice de pessoas analfabetas. Cerca de 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever, sendo que desse total 5,3 milhões vivem no Nordeste do país. Essa agravante que Freire (1967, 1989) define como modo de escravidão vem ocorrendo, e apesar de o último censo mostrar uma queda nos números do analfabetismo no Brasil, isso ainda é um problema que requer atenção do poder público, em especial na região Nordeste. Freire (1967, 1989) definiu o conceito de educação como prática de liberdade na perspectiva da alfabetização como porta de entrada para a libertação, e o contrário, o analfabetismo como forma de escravidão. (Freire, 1967, 1989).

Este trabalho contribui para enfatizar um assunto que, por décadas, vem sendo esquecido pelo poder público, pois são divulgadas pesquisas que mostram um déficit na alfabetização da população brasileira e não se veem projetos e/ou programas que sejam efetivos.

Em relação à população preta ou parda, de 15 anos ou mais de idade, a PNAD Contínua aponta que 7,4% delas são analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada relacionada a pessoas brancas, que é de 3,4% (IBGE, 2022). Um ponto positivo encontrado nessa última amostra foi que mais da metade da população de 25 anos ou mais concluiu a educação básica, chegando a 53,2%, bem como subiu a taxa de escolarização de pessoas de 15 a 17 anos de idade de 89,0% para 92,2%. Ressaltamos a necessidade de uma atenção maior às metodologias de avaliação que resultam nesses indicadores, porque em nossa experiência e interação com professoras do RN sabemos que a passagem automática nos anos iniciais e a realidade das escolas permitem que jovens estejam em anos superiores, 5º e 6º anos, por exemplo, sem terem ainda o domínio da leitura e da escrita.

A pesquisa mais atualizada, de acordo com os dados do PNAD Contínua: Educação 2023, divulgados pelo IBGE (2023), frisa que o analfabetismo teve queda de 1,3% entre os anos de 2016 e 2023, referente a pessoas com idade acima de 15 anos. De acordo com os

dados, no ano de 2023, das 5,4% pessoas analfabetas, cerca de 5,1 milhões viviam na região Nordeste do país. Em relação ao ano de 2022, houve uma redução de 0,3 ponto percentual no Brasil, considerando uma queda de 232 mil analfabetos em 2023. O levantamento divulgado também revela que o analfabetismo está diretamente relacionado à idade, ou seja, quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de pessoas que não sabem ler e escrever. A pesquisa também registra diferenças entre gêneros, cuja taxa de analfabetismo das mulheres foi de 5,2% e a dos homens 5,7%, considerando uma diferença de 0,1 ponto percentual em comparação ao ano de 2022. Já em relação à análise por cor ou raça, 7,1% das pessoas acima de 15 anos pretas ou pardas são analfabetas, enquanto as pessoas de 15 anos ou mais de cor branca têm a taxa de 3,2%. Sendo assim, a amostra revela que entre os anos de 2016 e 2023, a taxa de jovens negros ou pardos que não sabiam ler e escrever caiu 2 pontos percentuais.

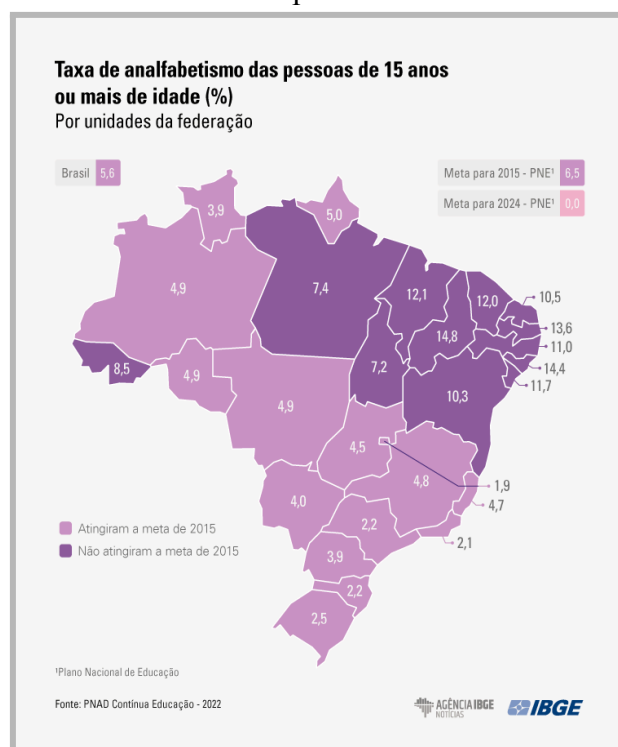
Apesar de a taxa de analfabetismo seguir com tendência de queda, a pesquisa mostra que quanto mais velho é o grupo populacional, maior o número de analfabetos, mostrando assim que a população mais nova está tendo um melhor acesso à educação do que aquela população que não foi alfabetizada na infância e/ou juventude.

Como mencionado, a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas é bem maior do que em pessoas brancas, sendo que essa população se encontra principalmente nas periferias e em escolas públicas. Outro fator que merece atenção é a região Nordeste, que, segundo os dados da pesquisa, mostra uma taxa de analfabetismo quatro vezes maior que a do Sudeste.

Com isso, surgem as perguntas: Que “educação para todos” estamos almejando no Brasil? Como um mesmo país apresenta diferentes realidades quando o assunto é alfabetização, que é um direito fundamental para crianças, aprender a ler e a escrever?

Mesmo a redução da taxa de analfabetismo fazendo parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), é visto que na região Nordeste a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade em 2015 não foi atingida e está longe de ser atingida neste ano de 2024, cuja meta é 0,0, como mostra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade



Fonte: IBGE (2022)

A Figura 1 mostra que, no Nordeste, o Rio Grande do Norte tem a menor taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais, sendo que as maiores taxas estão no Piauí, com 14,8%; Alagoas, com 14,4%; e a Paraíba, com 13,6%. Apesar de o RN ter a menor taxa de analfabetismo entre os Estados do Nordeste, ainda apresenta uma taxa bem acima da média nacional, que é de 5,6%, precisando assim pensar em políticas educacionais que sejam pertinentes para a diminuição do número de pessoas analfabetas no Estado. Como vem sendo trabalhada a alfabetização de crianças e jovens nas escolas públicas do Rio Grande do Norte? Quais formações continuadas são disponibilizadas para os professores alfabetizadores? Qual o incentivo por parte do poder público para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte? Como as metodologias de avaliação orientadas pelo Governo Federal são implementadas? Essas questões, mesmo não compondo o foco central de nossa pesquisa, a acompanham. Desse modo, as professoras são envolvidas em processos e atividades que interagem com o modo como os governos avaliam a alfabetização. Portanto, essas discussões se farão presentes em nossa análise mais adiante, justamente nos momentos em que as alfabetizadoras provocaram essa discussão nos encontros do curso de extensão. A avaliação que as alfabetizadoras foram levadas a realizar no país no ano de 2024, como proposição do

Governo Federal, será trazida adiante na reflexão do contexto do curso, quando elas trouxeram os cadernos enviados às escolas e quiseram conversar sobre a aplicação das provas.

A Figura 2 a seguir mostra que o Brasil está longe de atingir a média proposta ainda em 2024, que seria 0,0.

Figura 2 – Taxa de analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE (2022)

O nosso propósito com esta pesquisa-intervenção é a compreensão de como o emocional da alegria foi acontecendo e se transformando durante percursos de aprendizagem de professoras alfabetizadoras que vivenciaram a experiência de um curso de extensão que abordou a didática na alfabetização. Como vivenciar a alegria diante do cenário em que o Estado do Rio Grande do Norte ocupa a 27ª posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com nota 4,5 nas escolas públicas, segundo o último censo de 2021, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2021). A educação do Nordeste e, em especial do Rio Grande do Norte, pede socorro, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que a alfabetização deveria ser oportunizada a todas as crianças.

Mesmo com a amostra da última pesquisa apresentando um declínio do analfabetismo no país, o resultado ainda é extremamente preocupante quando se almeja uma educação que promova verdadeiramente a aprendizagem nas escolas do Brasil. Sendo assim, ainda são

muitos os desafios que os Estados e municípios têm de enfrentar para alcançar o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e certamente será difícil atingir a meta de erradicar o analfabetismo em 2024. É necessário repensar as políticas públicas na região Nordeste e refletir sobre as desigualdades estruturais no Brasil. Essa circunstância justifica a relevância social, acadêmica e científica da pesquisa, pois temos como propósito construir conhecimentos necessários, urgentes até, para transformar a educação nos espaços em que trabalhamos como professoras.

3 A QUESTÃO DA PESQUISA

Trabalhar com educação em um contexto no qual a sociedade mantém formas de exclusão requer que saibamos que a promoção da aprendizagem é um ato de transformação da sociedade. Como professora, o emocionar da alegria não se fazia mais presente no meu caminhar, nas minhas vivências e experiências como alfabetizadora. E eu me questionava se essa falta de alegria estava relacionada com o que acontece em relação às aprendizagens. Comecei, dessa forma, a refletir sobre o meu modo de conhecer e de viver a partir das redes de conversações que eu construía no viver cotidiano, sobre a minha prática em sala de aula e sobre a formação que recebi na universidade. Com isso, percebi que precisava buscar algo novo, criativo e que de verdade promovesse a aprendizagem. Foi com base nas minhas inquietudes enquanto profissional que pude perceber que o problema da minha pesquisa estava se construindo e que eu precisava realizar o processo de atenção a mim mesma para perceber a pergunta que emergia na reflexão sobre a própria experiência. Com base na orientação da professora Karla, construí uma autonarrativa para dar visibilidade às reflexões, mostrar aos leitores examinadores e a mim mesma o processo cognitivo de observação sobre o próprio percurso, até que pude chegar ao seguinte problema de pesquisa: como o emocionar da alegria acontece e se transforma no percurso de aprendizagens com professoras alfabetizadoras a partir de uma experiência de formação na didática da alfabetização?

O problema tem relação com a linha de pesquisa do mestrado: “experiências humana, social e técnica”, ao englobar as palavras-chave: alegria, aprendizagem, didática, experiência, alfabetizadoras.

Ao mesmo tempo, importa refletir sobre as mudanças e os efeitos promovidos por novos entendimentos construídos em um curso de extensão: sabedoria e conhecimento construídos, inquietações e desconhecimentos partilhados, interações com diferentes materiais, situações didáticas e tecnologias no trabalho desenvolvido durante o percurso oportunizado de formação de professoras alfabetizadoras. Busquei compreender transformações de entendimento e as mudanças no emocionar relacionadas ao conhecimento das alfabetizadoras presentes na experiência humana da aprendizagem da didática da alfabetização.

É importante ressaltar que a abordagem que adotamos na pesquisa é transdisciplinar, pois ao tratar de uma experiência de conhecimento humano, há toda uma complexidade envolvida e a necessidade de buscar aportes em diferentes áreas do conhecimento.

O estudo discute uma experiência de conhecimento, a aprendizagem em um percurso com alfabetizadoras e o emocionar da alegria que se transforma e se faz presente neste trabalho. Temos um processo cognitivo em jogo e analisamos como ele é construído. O estudo dos processos cognitivos na perspectiva da biologia do conhecer requereu um trabalho do qual acompanhei as modulações na experiência que envolve condutas que se modificam, o contínuo emocionar e linguajar de professoras, integrando gestos, ideias, emoções, fazeres, compreensões, criações didáticas. A complexidade se faz presente nos estudos da cognição ao tomarmos o caminho explicativo de que, ao explicar um fenômeno, eu pude fazer com que ele se construísse dentro de mim mesma. Mundo e sujeitos apareceram em um processo de coprodução. Para dar conta da pesquisa nesse caminho explicativo, foi necessário estar aberta a estudos que encontrei em diferentes áreas do conhecimento humano, estudos novos e transformadores para mim mesma.

4 REDE TEÓRICA DE SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

Tomo como caminho explicativo os estudos sobre o processo do conhecer, em que autores como Maturana e Varela (2001) nos ajudaram a compreender a interconexão entre o viver e o conhecer. Tudo está interligado, ou seja, a maneira como vivemos se relaciona com a maneira como conhecemos.

Os estudos sobre a cognição, neste trabalho, não remetem a uma concepção cognitivista, que deixa de lado os corpos, as emoções e os afetos e prioriza o cognitivismo computacional. Aqui eu me refiro aos diferentes momentos das construções do grupo cibernético que pude estudar na leitura do trabalho de Varela (2001) sobre o conhecer.

A cibernética, em sua primeira fase, chegou a reunir 75 pesquisadores, iniciando por uma ideia do conhecer como transmissão de informações, passando, aos poucos, a compreensão do conhecer como processamento de informações, o que Varela (2001) explica como sendo a metáfora computacional. O autor indica cientistas que participaram de cada um dos momentos, de uma forma interdisciplinar, destacando as obras de Heinz von Foerster, Gregory Bateson, Margaret Mead que, entre outros, possibilitam uma transformação importante ao refletirem que, na experiência do ser humano, todo o conhecimento é sempre um conhecimento para um(a) observador(a). Nessa primeira fase da cibernética, Piaget (1967) já estudava a epistemologia genética a fim de descobrir como acontecia a origem e o desenvolvimento de conhecimentos nos sujeitos.

Processos humanos são diferentes dos processos das máquinas, pois nós, humanos, vivemos o devir histórico. As máquinas são modeladas para o que podem fazer, e quem constrói essa modelagem é um ser humano. Na primeira etapa da cibernética, temos o estudo da relação entre a lógica e o cérebro humano, pois vários estudiosos partiram da premissa de que o cérebro humano poderia ser comparado a uma máquina dedutiva. Na segunda etapa da cibernética, o processo cognitivista foi comparado com o processo computacional, e o cérebro humano a um computador, ou seja, por sistemas cognitivos constituídos por símbolos, além de frisar que o cérebro humano recebe informações externas, enfim, seria apenas um receptor que reage aos sinais do ambiente – *feedback*.

Os estudos sobre o conhecer que eu acolho consideram, desde a nossa biologia, um modo de conhecer que envolve um processo do corpo, das histórias, das dimensões sociais e, principalmente, dos afetos, corroborando os pensamentos de Kastrup (1999), que diz que o conhecer é a invenção de si e do mundo.

Apesar de o meio externo influenciar na nossa transformação como ser humano, ele não simplesmente age para que nós nos adaptemos passivamente ao mundo que está dado, não processamos informações como uma máquina faz. Somos capazes de autocriação, de transformação de nós mesmos e do mundo. De acordo com Maturana (2001), o ser humano se conserva na linguagem, ou seja, o humano só é considerado como tal a partir de ações linguajantes, cujas coordenações de ações e processos perceptivos foram estudados por Maturana (2001), nos permitindo compreender as relações entre viver e conhecer.

Dois biólogos que se dedicaram a estudos diferentes, partindo de uma premissa comum, que é a importância da ação humana sobre os objetos do conhecimento. Sabemos das diferenças que são debatidas sobre as abordagens, mas temos o conhecimento do profundo respeito de Maturana pela obra de Piaget (Demoly, 2008) e do quanto o estudo de processos de conhecimento trazidos por Piaget (1967) são essenciais em percursos de formação de professoras alfabetizadoras.

Piaget (1967) chegou a uma epistemologia genética que tem como fundamento os mecanismos de equilíbrio que integram diferentes percursos nos quais a criança busca conhecer. Maturana (2001) parte da linguagem, observada fundamentalmente como elaboração da história e das contingências humanas. A tarefa de promover a aprendizagem das crianças requer o conhecimento sobre processos psicogenéticos. Com isso, me direcionei ao estudo sobre a vida e algumas construções de Piaget (1967).

Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo, biólogo e pensador suíço. Sua teoria e pensamentos contribuíram para nossa compreensão sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem das crianças. Segundo Gomes e Bellini (2009, p. 2), em relação a Piaget,

Nasceu em Neuchâtel em 1896 e faleceu em Genebra em 1980. Formou-se em ciências naturais (biologia e filosofia) pela Universidade de Neuchâtel, desde criança mostrou interesse pela História Natural. Publicou o seu primeiro artigo aos 11 anos sobre um pardal albino, considerado o início de sua carreira como cientista. Doutou-se em biologia aos 22 anos mudando-se para Zurique, em busca de uma iniciação na psicologia experimental, onde frequentou aulas ministradas por Paul Eugen Bleuler (psiquiatra suíço notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia). Em 1919, mudou-se para Paris, onde fez um curso de filosofia das ciências com Léon Brunschvicg.

Piaget (1967) questionou, com base em seus achados de pesquisa, as concepções inatistas e empiristas sobre o conhecimento. Ele chamou a atenção para a ação das crianças diante do que buscam compreender, definindo a sua perspectiva de análise como uma epistemologia genética, o que significa estudar a origem e o desenvolvimento de

conhecimentos nos seres humanos. Sua teoria foi fundamental para o construtivismo, que passa também a ser acolhido como abordagem pertinente nos estudos cibernéticos em sua segunda fase. Piaget (1967) transformou as concepções sobre a inteligência e o desenvolvimento cognitivo em pesquisas que centraram na observação e interações estabelecidas com as crianças. No texto “As correntes contemporâneas da epistemologia”, na obra *Lógica e conhecimento científico*, Piaget (1967) acompanhava e discutia os estudos cibernéticos de segunda ordem, que também são situados como dentro da abordagem construtivista, e reuniu cientistas de diferentes áreas do conhecimento.

[...] o sujeito se prolonga em suas ferramentas, instrumentos ou aparelhos inseridos no objeto, da mesma forma que sua lógica e sua matemática traduzem as estruturas progressivas da coordenação de suas ações, coordenação cujas fontes remontam até às coordenações nervosas e orgânicas (Piaget, 1967, p. 1244).

Mais adiante, no mesmo capítulo,

Ao ater-se, com efeito, aos dados estatísticos correspondentes a apenas um momento da história, deve-se interpretar a adequação das estruturas lógico matemáticas ao real [...] sem, por causa disso, escapar do círculo, segundo o qual os fatos são registrados somente por intermédio de um quadro lógico-matemático. Ao remontar às fontes, constatamos, pelo contrário, que tão longe quanto recue a análise dos comportamentos humanos e orgânicos, toda ação exercida por um ser vivo sobre seu meio já supõe coordenações das formas gerais, ou seja, pré-lógicas e pré-matemáticas. McCulloch e Pitts encontraram as ligações da lógica proposicional nas conexões neuronais, e qualquer reflexo comporta, no mínimo, certas relações de ordem (Piaget, 1967, p. 1265-1266)

Estudos cibernéticos de segunda ordem passaram a se ocupar de questões diferentes em abordagem construtivista e também observavam coordenação de condutas na linguagem, quando dirigidos a percursos de conhecimento humano. É importante ressaltar a importância da obra de Piaget (1967) para o trabalho em educação, pois ele analisou processos de conhecimento, permitindo compreender, com sua epistemologia genética, a importância das ações das crianças, das hipóteses que elas constroem quando buscam compreender algo, rompendo com as ideias inatistas e/ou empiristas que ainda hoje existem na educação. Quando escutamos que uma criança é inteligente diante de outras em uma turma, estamos resvalando na ideia inatista de que uns trazem algo mais potente do que outros. Ou quando seguimos dando espaço para métodos fonéticos ou silábicos, a posição da alfabetizadora diante da criança é de quem transmite para alguém que não constrói hipóteses, deixando de acompanhar e intervir nos estágios de conhecimento da criança.

Sobre a epistemologia genética, Piaget explicou sua teoria do conhecimento a partir da experiência com crianças e integrantes de seu grupo de pesquisa, confirmando que ele acreditava em que o conhecimento parte da ação exercida sobre os objetos e que ele é construído a partir das interações contínuas, o que ele chama de construção e reconstrução contínua¹. O autor traz exemplos de como se constitui na criança a ideia de seriação e de volume, que o conhecimento acontece por uma série de construções a partir de estágios por que a criança vai passando ao longo da vida. Sua experiência chegou a duas conclusões, a saber: uma é de que as crianças próximas em idade geralmente dão as mesmas respostas frente a uma situação problema; a outra é que, para o desenvolvimento do conhecimento, é necessário passar de um estágio para outro. Na experiência sobre a ideia de volume, as crianças jamais tinham pensado nas situações propostas pelo psicólogo. Vimos que a formação das estruturas de pensamento vai se formando à medida que as crianças interagem e agem sobre as circunstâncias propostas e avançam de um estágio para outro. Os estudos de Piaget são muito importantes, pois para a construção do trabalho como professora, eles nos oferecem recursos importantes para entender os processos de conhecimento pela criança.

Emília Ferrero, que não era pedagoga, estudou com Piaget, concentrando-se na psicogênese da língua escrita. Essas redes teóricas se situam no construtivismo. Portanto, somos sujeitos do conhecimento que agimos no mundo e vamos transformando as nossas formas de compreensão desse mundo.

Pensando nesses conceitos, tomamos um caminho explicativo diferente da teoria linguística em que os alunos aprendem por transmissão de letras, por métodos fonológicos ou de silabação, tão conhecidos e ainda muito presentes nas formações em educação. Buscamos observar a aprendizagem a partir da invenção, da cooperação, da construção contínua e da interação, ou seja, da aprendizagem baseada na ideia de que o aluno é um sujeito ativo durante o processo de aprendizagem. Aquele que pensa, que questiona, que discorda, que ensina, ao mesmo tempo em que aprende, que constrói conhecimento a partir da interação com o meio, com os outros e com o objeto.

Nessa direção, esta pesquisa valoriza a nossa aprendizagem como professoras alfabetizadoras sobre os processos psicogenéticos da leitura e da escrita e a dimensão afetiva, os emocionares que emergem nas ações dos sujeitos, os desejos, a amorosidade, a alegria, os gestos, a colaboração, a interação e a produção coletiva.

¹ Para acessar esse documento em vídeo: PIAGET, J. Piaget sobre Piaget - Dublado português (Legendas em inglês) completo. Disponível em: <https://youtu.be/eKjI6Dx6PhU?si=AKQGGawh0VA6RbXB>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Compreendo os processos cognitivos como percursos de vida e conhecimento que estão relacionados conosco, com o mundo, com as pessoas ao nosso redor e com o próprio conhecimento. É importante ressaltar que, ao pensar na aprendizagem da leitura e da escrita, discutimos como compreendemos a aprendizagem e as formas como ensinamos na escola. Assim, durante a pesquisa, foi valorizada a potência de criação, de invenção das professoras, a transformação de entendimento e as mudanças no emocionar no percurso de aprendizagens sobre a alfabetização.

Com base nos estudos sobre o conhecer, concordo que o aprender é inevitável, e desde o nascimento temos um bebê que precisa do cuidado de alguém para viver. Portanto, nascemos como seres constitutivamente amorosos. O amor não é um simples sentimento, pois tem relação com modos de agir no mundo. O que acontece conosco quando estamos nas instituições? Como o cuidar acontece na escola? Acredito que acontece quando é oportunizada a aprendizagem às crianças e às professoras. Como as professoras podem trabalhar uma cognição inventiva em que todos possam participar da construção do conhecimento? Como despertar o desejo da criança de aprender a ler e a escrever na fase de alfabetização? Como a professora alfabetizadora pode desenvolver atividades adequadas para que seu aluno aprenda efetivamente a ler e a escrever? O papel da alfabetizadora hoje é também de aprendente, ou seja, a todo instante precisa compreender os processos da criança, criar intervenções, atividades que envolvam seus alunos, sem se esquecer da sua própria aprendizagem.

4.1 O LINGUAJAR E O EMOCIONAR CONFIGURADORES DAS REDES DE CONVERSÇÕES QUE TECEM OS MODOS DE VIVER E CONHECER DOS SERES HUMANOS

Os estudos de Maturana e Varela (2001) nos ajudam a pensar sobre a nossa autonomia enquanto seres humanos, autonomia para a busca de um conhecimento que nos torna criadores, autores e produtores a partir das nossas relações sociais. Para Maturana (2001), o ser humano se conserva humano na linguagem, com a qual somos seres “linguajantes” na convivência que temos com o outro. O termo autopoiese, criado por Maturana e Varela (2001), ao estudarem diversos fenômenos perceptivos, nos permite refletir sobre a nossa própria criação, do fenômeno do viver e do conhecer, da renovação, recriação e transformação. Esse termo contribui para a compreensão de que as crianças na escola não

podem ser vistas como uma máquina ou alguém que não sabe nada, mas um sujeito que carrega consigo conhecimentos, saberes provenientes das suas relações na família e com outras instituições, que entra em conformidade com a epistemologia piagetiana, que enfatiza a importância da experiência e da interação com o meio e com o objeto no desenvolvimento do conhecimento.

Dessa forma, não podemos olhar para a escola como uma fábrica capitalista, ou capitalista, como brincou o cenopoeta nordestino Ray Lima (2023), em um encontro no mestrado. Não podemos também seguir pensando em métodos pedagógicos mecanizados e ambientes competitivos que preponderam na educação como instituição, mas olhar para a educação como um importante momento no qual passamos nossas vidas, espaços onde podemos dialogar, construir um trabalho coletivo, cooperar.

Na obra *A árvore do conhecimento* conseguimos compreender que o ser humano se conserva humano a partir da linguagem, e o que nos difere de outros seres vivos é estar em redes de conversações. Para Demoly (2008, p. 29), “a manutenção da autopoiese nos seres vivos humanos implica estar em redes de conversações”.

Para isso, acompanhamos percursos de aprendizagens de professoras alfabetizadoras em um percurso formativo. Como ressaltam Maturana e Varela (2001, p. 260), “ao tentar conhecer o conhecer, acabamos por nos encontrar com nosso próprio ser. O conhecer do conhecer não se ergue como um ponto de partida sólido, que cresce gradualmente até esgotar tudo o que há para conhecer”.

Os autores enfatizam a importância da compreensão de que tudo que construímos e que nomeamos como realidade acontece em rede, com os outros, e que nosso ponto de vista, modos perceptivos, como as cores, por exemplo, é resultado de um acoplamento estrutural, termo designado pelos autores. Tudo gira em torno da conservação do viver, mudança estrutural contínua, com conservação da organização, que é a própria vida que se coloca como invariante. O coração bate espontaneamente enquanto há vida, se conserva a produção de si mesmo – autopoiese. Agora, quando vamos para o campo da linguagem, que é o modo de viver dos humanos, a cada instante vamos definindo o mundo que queremos conservar: gestos, leis, sistemas, artes, didáticas na alfabetização, ações cotidianas nesse mundo.

Neste trabalho enfatizamos a importância de uma cognição inventiva, na qual a pesquisadora e as professoras estudaram, se encontraram semanalmente para refletir sobre suas práticas, construíram propostas e materiais com o propósito de favorecer a aprendizagem da alfabetização. Conforme Maturana e Varela (2001, p. 263):

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor, ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, *a aceitação do outro ao nosso lado* na convivência.

Maturana (2001) não cita o amor de forma romantizada, apenas como sentimento, mas o amor, para o biólogo, significa a aceitação da legitimidade da presença do(a) outro(a) na convivência. Nos encontros e oficinas com as professoras, aprendi a escutar, a observar e a acompanhar entendimentos e ações. Eu posso até mesmo não gostar de alguém, mas eu posso escolher cooperar neste mundo ao invés de competir. O amar é ação, envolve compreensão, percepção da dimensão coletiva na qual construímos e nos fazemos responsáveis pela educação que queremos e oportunizamos nas ações como professoras.

4.2 OBSERVANDO A ALEGRIA E OS AFETOS NOS BONS ENCONTROS

É melhor ser alegre que ser triste,
alegria é a melhor coisa que existe!
Vinicius de Moraes

Como já mencionado no tópico em que eu trago minhas inquietudes e trajetória de formação, a alegria no meu caminhar como professora alfabetizadora já não existia mais. Como poderia expandir meu desejo de tentar algo novo e criativo se não existia alegria nas minhas ações? Ao citar Vinicius de Moraes, com seu “Samba da Benção”, podemos refletir que, de fato, é melhor ser alegre que ser triste. Mas quando a tristeza se faz, como quando estamos diante da não aprendizagem de crianças na escola, precisamos lidar com o que nos acontece.

A alegria, a felicidade e a ética foram temas importantes na obra de Spinoza (2010), nos ajudando a pensar na potência dos bons encontros para o surgimento da alegria nas nossas ações e como bons encontros podem impulsionar o agir, o desejo de aprender e de se cuidar, a vontade de produção de nós mesmos, sabedores que podemos afetar e sermos afetados. Spinoza (2010) nos ajudou a entender que não falta nada ao desejo quando queremos algo e somos afetados positivamente nos bons encontros, pois estes expandem nossa potência de existir e de agir. O filósofo discute as afecções do corpo, a busca por bons encontros para ser afetado pela alegria e, nessas circunstâncias, percebemos que a potência de agir é aumentada. Na formação com as professoras não foi diferente, como poderemos perceber adiante na

apresentação da experiência. Ao propor bons encontros, despertamos para a troca de ideias, inquietudes, emoções e afetos: “Os encontros produzem efeitos, forçam cada corpo a produzir sentido às experiências que (des) organizam um modo de viver” (Silva, 2017, p. 150). Quando nos propomos a (des)aprender alguma coisa ou a (des)construir conceitos, criamos novas formas de viver e pensar, mas isso nem sempre acontece de forma tranquila. Muito pelo contrário, às vezes gera situações angustiantes, desafiadoras e perturbadoras, pois nos encontros somos afetados de alguma forma, e nas ações cotidianas vamos definindo os rumos que queremos tomar. Para Spinoza (2010, p. 41), “a alegria é um afeto pelo qual a potência de agir do corpo é aumentada ou estimulada”. Isso nos permite refletir que os bons encontros geram alegria e, conseqüentemente, aumentam nossa potência no agir.

Sobre o percurso das professoras, minha orientadora, Karla Demoly, por ocasião de sua dissertação de mestrado, estudou um processo que não é tão facilmente perceptível quando as(os) professoras(es) estão na escola e, nesse lugar, vivem um estar-não estando na função ensinante. Há mecanismos, estruturas de poder e saber que acabam afetando o viver do(a) professor(a) e também das crianças que experimentam esse movimento, quando diante de situações que oportunizam, ou não, a aprendizagem (Demoly, 2008).

Ao me apropriar das leituras sobre a alegria e os emocionares, surgiu a seguinte inquietação: a ausência dos bons encontros na escola influenciou na falta da alegria no meu percurso como professora? A ética de Spinoza (2010) nos ajudou a perceber as mudanças nas experiências das professoras e refletir sobre as afecções do corpo e o aparecimento da potência da ação, na proposta de realização dos bons encontros e da experiência de criação didática durante o curso de extensão.

Quando percebi que estava faltando alegria na minha experiência do viver e do conhecer, comecei a pesquisar sobre como o emocionar da alegria poderia reaparecer na minha vivência como pessoa e como profissional. Quando consegui chegar à pergunta desta pesquisa, fui afetada pelas leituras sobre as afecções, e percebi que as minhas emoções alegres estão conectadas na produção de mim mesma como professora, na aprendizagem. Essa busca pela compreensão de como o emocionar da alegria acontece e se transforma na experiência da aprendizagem das alfabetizadoras durante o trabalho de construção didático-pedagógica, sem dúvida aumenta a minha potência na ação da escrita da pesquisa e me envolve na vontade de crescimento. Com isso, posso afirmar que meu desejo de construir um conhecimento científico nessa temática partiu de causas internas, tornando-se assim uma ação, pois o desejo

de pesquisar a alegria no percurso de aprendizagem de alfabetizadoras aumenta minha potência de agir e existir.

Aprendemos com a ética de Spinoza (2010) que os afetos podem variar positiva ou negativamente, sendo eles ativos ou passivos. Isso foi observado durante os encontros com as professoras. Os emocionares que emergiram na reflexão sobre as ações docentes, as afecções do corpo, permitiam compartilhar ideias, inquietudes, processos criativos etc. Pois na educação não cabe mais esperarmos por algo ou alguém que traga a felicidade ou encontros alegres. É preciso agir, ter o desejo de criar, de buscar, de ir atrás, gerar a vontade de potência, a própria potência de agir e existir como professoras que assumem a tarefa da promoção da aprendizagem.

4.3 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET E A APRENDIZAGEM

A epistemologia genética de Piaget (1983) significa o estudo ou a busca pelo entendimento ou desenvolvimento do conhecimento, que possibilita a compreensão de como acontece o desenvolvimento do conhecimento humano.

Em nossa pesquisa, os estudos de Piaget (1983) são muito importantes, porque o autor nos ajuda a compreender a abordagem construtivista quando propomos um trabalho que discute a aprendizagem no percurso com professoras alfabetizadoras.

Ao refletir sobre a aprendizagem e a alfabetização na perspectiva pós-piagetiana, eu precisei retomar os estudos sobre as contribuições de Jean Piaget, pois sua teoria continua sendo muito importante para a educação. Piaget (1896-1980), que era biólogo, foi estudar como o conhecimento e a aprendizagem surgem e se desenvolvem nos indivíduos. Para o cientista, o desenvolvimento do conhecimento depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como da sua interação com o meio. Sua curiosidade foi de descobrir como o indivíduo passaria de um conhecimento menor para outro conhecimento de nível maior. Ele dividiu seu estudo na história do pensamento científico e no estudo experimental do desenvolvimento da inteligência. Sobremaneira, percebo, ao refletir sobre a minha formação em pedagogia, que foi dedicado pouco tempo ao estudo da obra de Jean Piaget.

Ele faleceu no ano de 1980, mas até hoje sua teoria nos ajuda a pensar sobre como um conhecimento se desenvolve no indivíduo, no nosso caso, como as professoras aprendem e compreendem processos que levarão a criança a aprender a ler e a escrever.

O trabalho desta pesquisa foi desenvolvido por meio de encontros e oficinas, o que tem uma aproximação com o trabalho desenvolvido por Piaget (1896-1980), pois a construção contínua como parte da aprendizagem, que também se fez presente quando oficinamos com professoras e construímos a didática que possibilita a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita.

Apesar de a educação não ser o tema de interesse principal nos estudos piagetianos, suas contribuições ampliaram vários outros estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças. É tanto que Ferreiro (1999), orientanda de Piaget, desenvolveu um trabalho sobre a psicogênese da língua escrita para estudar como a criança aprende a ler e a escrever, obra que nos ajudou a refletir sobre a importância de as professoras conhecerem e entenderem a psicogênese e a didática da alfabetização a fim de desenvolver um trabalho significativo para os alunos.

Para Piaget (1983), a criança constrói gradativamente suas estruturas cognitivas e vai organizando seus conceitos, criando novos esquemas e se adaptando aos que já existem a partir dos estágios do desenvolvimento cognitivo.

Durante as aulas de alfabetização que eu ministrava na época em que estava na docência, o construtivismo de Piaget (1983) e de Ferreiro e Teberosky (1999) apareciam nos momentos em que as crianças criavam hipóteses sobre a língua escrita, sobre a construção do número, buscando promover a aprendizagem. Eu observava as ações das crianças que iam construindo seus conhecimentos por meio de situações didáticas que eu elaborava nos diversos momentos de aprendizagens. Era perceptível a ação das crianças interagindo com outras, com o adulto e com os objetos de conhecimento (jogos e materiais didáticos). Nesse novo momento da minha formação no mestrado, eu posso perceber que eu não compreendia muitas das respostas das crianças, pois antes desconhecia, por exemplo, a psicogênese da língua escrita.

Na teoria de Piaget (1983), as estruturas mentais dos sujeitos não dependem apenas do orgânico ou do meio, mas é uma junção dos dois, por isso ela também é chamada de teoria interacionista. É interessante observar como essas compreensões sobre o processo de conhecimento se farão presentes na experiência da pesquisa.

Ao tematizar na pesquisa a experiência de aprendizagem com alfabetizadoras, é necessário o entendimento sobre como trabalhar o desenvolvimento da escrita com a criança em fase de alfabetização, entender os estágios de desenvolvimento do conhecimento e os níveis de aprendizagens para melhor pensar nas estratégias didáticas e aplicá-las. O

construtivismo piagetiano permite compreender que o conhecimento não pode ser imposto ao sujeito, mas se dá pelas interações dele com o meio, ou seja, a criança precisa interagir com o meio, agir sobre o objeto do conhecimento para que avance nos seus estágios de compreensão. Segundo Pádua (2009, p. 24), para Piaget, o desenvolvimento cognitivo acontece a partir dessa interação do sujeito com o meio.

Esse processo em que a criança vai assimilando novas descobertas, construindo seu conhecimento e fazendo uma organização e ampliação daquilo que aprende, Piaget (1983, p. 12) chama de períodos de assimilação, acomodação e adaptação, sendo que

Assimilação e acomodação são, portanto, mecanismos complementares, não havendo assimilação sem acomodação e vice-versa. A adaptação do sujeito ocorre através da equilibração entre esses dois mecanismos, não se tratando, porém, de um equilíbrio estático, mas sim essencialmente ativo e dinâmico.

Desse modo, quando um bebê passa a segurar a mamadeira, ele está assimilando um conhecimento, a interpretação do que é pegar, mas é importante destacar que a “assimilação não é uma simples identificação, mas é construção de estruturas ao mesmo tempo que incorporação de coisas a essas estruturas” (Piaget, 1996, p. 364). Quando ele modifica suas ações, passando a segurar outros objetos ou a aperfeiçoar novas formas de segurar a mamadeira, ele está passando pelo esquema de acomodação, que segundo Piaget (1996, p. 12), é “esse resultado das pressões exercidas pelo meio”. O processo de adaptação seria justamente a ação dessas duas formas complementares e indissociáveis.

Ainda segundo Piaget (1996), a criança passa por estágios de desenvolvimento cognitivo como forma de organização da atividade mental. Através da gênese, a epistemologia genética frisa que não existe um começo absoluto e que o desenvolvimento não acontece de forma linear, ou seja, a lógica dos estágios é que cada um vai sendo superado por uma lógica superior, chamada de sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal ou hipotético-dedutivo. Mas não podemos assimilar a teoria de Piaget (1983) apenas aos estágios de desenvolvimento do conhecimento humano, pois eles, sem dúvida, foram e ainda são muito importantes quando observamos a aprendizagem do sujeito. Porém, eles foram resultados encontrados por meio de observações experimentais e não uma proposição teórica. Na obra *A epistemologia genética*, Piaget (1983) destaca os níveis de estágio e ações das crianças presentes em cada um deles. O Quadro 1 a seguir apresenta os períodos necessários ao conhecimento:

Quadro 1 – Estágios de desenvolvimento do conhecimento humano, conforme Piaget (1983)

Estágios	Características
Sensório-motor (0 a 2 anos)	A criança ainda não representa um objeto mentalmente e está constituindo um esquema de ação.
Pré-operatório (2 a 7 anos)	A criança já representa um objeto mentalmente, mas sem operar sobre as representações.
Operatório concreto (7 a 12 anos)	A criança já possui uma organização mental de forma mais integralizada e já realiza operações sobre as representações dos objetos.
Operatório formal ou hipotético dedutivo (12 anos ou mais)	A criança já realiza organizações mentais racionais e já consegue fazer representações de qualquer objeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Algumas obras de Piaget sobre o raciocínio infantil, como por exemplo, *A linguagem e o pensamento da criança* (1923), *O juízo e o raciocínio da criança* (1924), *A representação do mundo na criança* (1924), entre outras, são também necessárias na formação continuada de professores(as), principalmente para aqueles(as) que trabalham com a promoção da aprendizagem na educação básica. Quando um(a) professor(a) vai ministrar sua aula com embasamento teórico relacionado ao processo de aprendizagem das crianças, tudo vai fluindo de uma forma mais simples e sendo compreendido de maneira mais significativa.

O conhecimento é uma construção constante e contínua. Dessa forma, o conhecer, para Piaget (1983, p. 11), “consiste em operar sobre o real e transformá-lo, a fim de compreendê-lo em função do sistema de transformação a que estão ligadas todas as ações”.

Mesmo não sendo um educador, a epistemologia genética de Piaget (1983) favorece o entendimento de ações da criança ajudando o(a) professor(a) a criar situações didáticas para que os alunos avancem no conhecimento, pois ao entender determinadas ações e construções das crianças é que podemos pensar metodologias com estratégias didáticas e pedagógicas essenciais para o desenvolvimento da criança.

Ainda baseada nos estudos de Piaget (1996), o conhecimento não é algo dado ou acabado, mas sim, construído a partir da interação com o meio físico e social. É importante destacar que o construtivismo de Piaget (1983) não é uma técnica a ser aplicada em sala de

aula, não é uma prática de ensino ou projeto escolar, mas uma teoria que ajuda a pensar sobre o desenvolvimento da aprendizagem.

Para Piaget (1998) chegar à sua epistemologia e dar-lhe a perspectiva construtivista, ele precisou estudar também as abordagens empiristas e inatistas. Chamada por ele de terceira direção ou estudo, então sua epistemologia foi construída por ele próprio fazendo experimentos, sendo assim:

A terceira direção, que é decididamente a nossa (e que nos leva a atribuir os começos da linguagem às estruturas construídas pela inteligência sensorial preexistente), é de natureza construtivista, isto é, sem pré-formação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança (Piaget, 1998, p. 11).

Nesse sentido, o autor supracitado percebe o sujeito como um ser ativo, participante e atuante no processo do conhecimento. Por isso englobamos nesta pesquisa termos como construção, invenção, elaboração, colaboração, cooperação e autonomia, porque o conhecimento da leitura e da escrita não é algo recebido pela criança ou algo que está nela, mas sim, é por ela elaborado a partir da interação com o meio, com o objeto e com o outro.

[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. [...] (Piaget, 1970, p. 30).

Após essa retomada de algumas premissas do autor supracitado, passamos ao estudo da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999) e da didática construtivista pós-piagetiana, a partir das construções de Grossi (2022), que, oportuniza recursos e conhecimentos sobre o trabalho concreto da alfabetizadora, ajudando-nos a construir materiais e situações didáticas.

Portanto, até hoje as ideias de Piaget (1983) são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da criança, pois além de valorizar a experiência na construção do conhecimento, o sujeito é parte fundamental no processo cognitivo.

O que observo como educadora é que se fala muito em educação para todos ou que todos têm o direito à educação. Mas esse direito é efetivamente garantido? A gratuidade da educação, o surgimento dos ciclos, o Ensino Fundamental de 9 anos são fundamentais para alcançar uma educação para todos? Para Piaget (1998, p. 34),

Afirmar o direito a pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda a criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício destas funções, até a adaptação à vida social atual. [...].

É certo que todas as crianças têm o direito de saber ler e escrever na idade própria. Se formos citar aqui responsabilidades do Estado que não estão sendo cumpridas, daria outro trabalho de pesquisa. Como professora, busco fazer a minha parte, estudar, conhecer e aprender a como garantir a aprendizagem dos meus alunos.

4.4 A PESQUISA DE EMÍLIA FERREIRO SOBRE A PSICOGÊNESE DA LEITURA E DA ESCRITA

Trazer para a tessitura reflexões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita é também pensar sobre como a alegria aparece nas experiências de professoras que se dedicam a ensinar a ler e a escrever, pois se não houver prazer e alegria vivenciados na aprendizagem da leitura e da escrita durante a construção, como a aprendizagem se torna gratificante, autônoma e libertadora? A psicogênese da língua escrita, que tem como pioneiras a Emília Ferreiro e a Ana Teberosky, é uma teoria que não objetiva criar métodos de ensino, mas compreender como a escrita e a leitura acontecem. Para Ferreiro e Teberosky (1999), escrever não é um ato mecânico, mas a construção de um conhecimento. A obra *Psicogênese da língua escrita* (1999) também discute sobre a psicolinguística contemporânea, na qual, segundo as autoras, “muitas práticas habituais no ensino da língua escrita são tributárias do que se sabia sobre a aquisição da língua oral” (Ferreiro; Teberosky 1999, p. 26).

Ferreiro e Teberosky, dedicadas à epistemologia genética e sendo uma delas orientanda do pesquisador Jean Piaget, procuraram estudar sobre como as crianças aprendem a escrever. A apropriação dos estudos da psicogênese da língua escrita foi fundamental para observarmos e analisarmos as transformações no emocional relacionadas ao conhecimento das alfabetizadoras sobre a psicogênese da língua escrita para que as professoras entendessem as etapas e as propostas didáticas que podemos construir e aplicar no trabalho em sala de aula.

A obra supracitada destaca a explicação dos níveis ou fases de aprendizagem das crianças quando estão em processo de alfabetização, como mostra o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Níveis psicogenéticos

Nível pré-silábico - fase na qual a criança não faz relação da escrita com o som. As letras são usadas de forma aleatória, fazendo desenhos e rabiscos. A criança possui um realismo nominal, no qual pode relacionar o tamanho da palavra ou quantidade de letras com o tamanho do objeto que está sendo falado/citado.
Nível Silábico - a criança já relaciona a escrita com os sons da fala. Pode acontecer de duas formas, com valor sonoro e sem valor sonoro (nessa fase, a criança escreve uma letra / traço para cada sílaba da palavra, seguindo um valor sonoro - a letra utilizada se faz presente na sílaba - ou não).
Nível Silábico-Alfabético - a criança começa a perceber que para cada sílaba pode ser usada mais de uma letra. É o momento de transição entre o nível silábico e o alfabético.
Nível Alfabético - é caracterizado por ser uma fase na qual a criança já consegue compreender o funcionamento da escrita. Nessa fase a criança ainda pode ter dúvidas ortográficas, mas não com a construção da escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A compreensão dos níveis de aprendizagem da escrita é muito importante no trabalho pedagógico da professora alfabetizadora, pois tendo o conhecimento do nível em que a criança se encontra, ela saberá quais atividades deverão ser exploradas em sala de aula a fim de desenvolver uma proposta didática que favoreça o avanço do aluno para o próximo nível.

Os estudos das autoras supracitadas ressaltam que as crianças não chegam à escola sem algum conhecimento ou como “telas em branco”, muito pelo contrário, mostram que elas são dotadas de conhecimentos prévios sobre as diferentes formas de escrita, devendo ser levado em conta no processo de aprendizagem. A criança, quando chega à escola, tem suas vivências, suas experiências familiares e em outros ambientes, principalmente aquelas que já tiveram contato com o universo das letras. Sendo assim,

A escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 37).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) são fundamentais quando se pretende fazer uma análise do desenvolvimento das crianças em relação à escrita alfabética. É obrigatório que a professora alfabetizadora conheça os estágios da escrita, pois quando ela se apropria desse conhecimento, sentir-se-á segura ao definir as propostas didáticas fundamentais para que o aluno avance. Por ser professora alfabetizadora e perceber que ainda se tem muitas dúvidas, inquietações e insegurança quanto aos níveis psicogenéticos e também na construção didática, optamos por trazer a discussão nesta pesquisa. Mais adiante veremos que essa afirmação tem sentido.

Quando a professora se dá conta de que o aluno deixa de ser pré-silábico para ser silábico, sem o entendimento real dos níveis de aprendizagens, ela não consegue fazer com que esse aluno avance. Por isso que o estudo aprofundado dos níveis psicogenéticos é tão importante para o trabalho da professora alfabetizadora, pois só com essa compreensão ela poderá criar metodologias e situações didáticas que promovam a aprendizagem dos alunos. Foi isso que fizemos durante os encontros e oficinas ao implementar o trabalho constante e a discussão em torno dos níveis de aprendizagens a fim de observarmos e compreendermos como o emocionar da alegria foi acontecendo e se transformando durante a experiência de aprendizagem das professoras alfabetizadoras sobre a didática da alfabetização.

4.5 A DIDÁTICA CONSTRUÍDA PELO GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO: O PÓS-CONSTRUTIVISMO

Quando tratamos de construir didáticas, entramos em um outro campo de produção, pois passamos a compor formas de promover a aprendizagem.

Primeiramente, faz-se necessário compreender que a didática geompiana é baseada no pós-construtivismo, que nasceu a partir da transformação do construtivismo de Jean Piaget, ao integrar as contribuições de autores, como: Paulo Freire, Vygotsky, Henry Wallon, Sara Pain, Gérard Vergnaud, Emília Ferreiro, entre outros. Piaget deu origem ao construtivismo, superando os conceitos do inatismo e do empirismo. O construtivismo de Piaget possibilitou a compreensão de que o indivíduo aprende a partir da sua ação sobre os objetos e de que só as percepções não dão conta dos saberes e que o processo da aprendizagem é baseado nas experiências. A descoberta de Piaget possibilitou que outros estudiosos da aprendizagem fossem pensar no aluno em todos os seus constituintes, desejantes ou psicanalíticos, bem como nas dimensões sociais, culturais e o papel do organismo na construção de conhecimentos. Sendo assim, nasceu o pós-construtivismo, pois outros autores foram estudar aquilo que não deu tempo de Piaget se aprofundar. Vygotsky e Wallon consideraram a dimensão social do aprender. Vygotsky, foi também construtivista, porém teve uma forte e nítida centração no social. Enquanto Piaget centrava-se na ação, Vygotsky centrava-se na linguagem, isto é, na importância da comunicação

para aprender. Além disso, Vygotsky definiu uma zona de desenvolvimento proximal, na qual o aprendiz que esteja próximo de um conhecimento através de um intercâmbio com um outro, chega mais rápido nesse conhecimento. Wallon, por sua vez deu uma contribuição fundamental – nos definiu como seres geneticamente sociais, tendo sido o professor que ensinou a Lacan que temos um Outro que nos habita, fruto da internalização dos outros com quem nós convivemos. Sara Pain fez a proeza de vincular a inteligência e o desejo. Sara, tendo constatado que Laplanche não havia incluído no dicionário psicanalítico a palavra inteligência e no dicionário construtivista de Antonio Maria Battro não havia a palavra inconsciente demonstrou o absurdo dessas lacunas. Pois, não há pensamento sem sentimento, assim como não há sentimento sem pensamento. Gérard Vergnaud o fez insistindo sobre a indispensável necessidade do professor reconhecer e compreender porque os alunos erram. E mais, definiu os teoremas que estão presentes em todo esquema de ação de um pensante. Emília Ferreiro, sem associar ao nome de ignorância, muito bem caracterizou as hipóteses equivocadas que o alfabetizando formula, na trajetória para ler e escrever, denominados níveis psicogenéticos da alfabetização. Todos esses estudos contribuíram para o chamado pós-construtivista, em que o GEEMPA se baseia. (Contribuição escrita de Esther Pillar Grossi, após conversações sobre alfabetização, julho de 2024)

A didática geempiana já foi adotada em diferentes Estados do Brasil e mesmo em outros países. Ela leva os alunos a avançarem em suas hipóteses durante o processo da alfabetização. Inspirados nas teorias de Ferrero e Teberosky (1999), o GEEMPA divide os níveis de alfabetização em:

Quadro 3 – Níveis de alfabetização de acordo com as discussões do GEEMPA

PS1 (Pré-silábico 1) - Escrita com desenhos e imagens
PS2 (Pré-silábico 2) - Escrita de letras sem vinculação com a pronúncia
S (Silábico) - Escrita de uma letra para cada sílaba
A (Alfabético) - Escrita com associações entre a pronúncia de cada som.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Para a metodologia pós-construtivista, o que importa não é apenas a leitura de palavras escritas, mas também que o aluno construa a sua capacidade de ler o mundo a fim de explicá-lo e transformá-lo.

Esther Pillar Grossi foi secretária da Educação de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, no período de 1989 a 1992. Ela coordenou um trabalho com professores que atuavam na periferia de Porto Alegre com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). Esse grupo se baseia nas análises de Piaget e de estudiosos de outras áreas interessados no tema da aprendizagem. A autora define a proposta atual como sendo pós-construtivista, integrando cientistas, como Wallon , Vygotsky, Vergnaud, entre outros, para compreender a aprendizagem. O GEEMPA dedica-se à compreensão da aprendizagem e

na construção didática da alfabetização. Nesse momento de escrita da dissertação, sigo estudando a experiência do grupo. Vale frisar que busquei fazer um diálogo teórico com trabalhos cientificamente fundamentados e com resultados efetivos, o que foi fundamental para aprender a criar/pensar propostas que efetivamente garantam a aprendizagem da leitura e da escrita.

A obra *Didática da Alfabetização* (Grossi, 1990; 2022) apresenta as didáticas necessárias frente ao grande número de analfabetos. Didáticas essas que ajudam a pensar como a criança, o jovem ou o adulto aprendem a ler e a escrever, passando por níveis de aprendizagens que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), são fundamentais para o desenvolvimento da escrita e da leitura.

Como a experiência de formação na didática da alfabetização pôde contribuir para observar e discutir como o emocionar da alegria se transforma durante percursos de aprendizagem de professoras alfabetizadoras? Nessa direção, fomos construindo a experiência com as alfabetizadoras. Pensando nessa perspectiva, a pesquisa contou com a contribuição dos estudos de Grossi (2022) e das propostas elaboradas pelo GEEMPA.

A obra *Didática da alfabetização – Vol. 1* (Grossi, 2022) explora a didática dos níveis pré-silábicos. A autora os chama de “níveis” no plural por classificá-los em: pré-silábico 1 (escrever com desenhos) e pré-silábico 2 (escrever com sinais gráficos). Nos estudos do GEEMPA, os estágios de aprendizagem confirmam o que diz Ferreiro (1999), que a criança pode ficar em um estágio intermediário, no qual acontece na passagem de um momento a outro. O importante é que a professora entenda que na sala de aula aprende-se a partir da interação e das trocas com os alunos que estão em níveis diferentes.

Aprende-se em interação com os outros, e a riqueza das trocas entre alunos em níveis diferentes, numa turma que tenha por volta de trinta alunos, não só é aceitável, mas desejável. Entretanto, conhecendo-se cada vez mais profundamente como se constrói a aprendizagem da leitura e da escrita, melhor se pode planejar e organizar os trabalhos de aula (Grossi, 2022, p. 24).

Quando eu trabalhava como professora alfabetizadora, passei por várias turmas de 1º ano, ensinando alunos que se encontravam em diferentes níveis de aprendizagens. Por não ter um conhecimento mais aprofundado sobre a psicogênese da língua escrita, tampouco sobre as didáticas da alfabetização, essa heterogeneidade era vista por mim como algo que dificultava o meu trabalho. Na minha perspectiva, todos os alunos deveriam estar no mesmo nível de aprendizagem, já que eles estavam na mesma faixa etária, de seis ou sete anos. Hoje compreendo que era eu quem não compreendia que havia uma psicogênese, processos em

transformação. Quando nos apropriamos das leituras, dos estudos, das pesquisas e das análises, tomamos ciência de que os níveis de aprendizagens não têm muito a ver com a faixa etária das crianças, mas com o modo de ser e de viver de cada uma, o contexto sociocultural em que cada indivíduo está inserido, o que efetivamente é oportunizado às crianças com a experiência no mundo da escrita e do contato com as letras e toda a riqueza da literatura.

Mediante os estudos, compreendo que o conhecimento mais aprofundado da construção da aprendizagem da leitura e da escrita possibilita para nós, professoras alfabetizadoras, um melhor planejamento e organização da proposta didática. Ter o entendimento de que o aluno chega à escola com diversos conhecimentos provenientes da sua interação social, do contato com materiais e artefatos tecnológicos, é essencial na elaboração de um planejamento de aula, pois apesar de as classes populares terem conhecimentos diferentes das classes mais altas, os potenciais cognitivos não mudam. Se a professora compreende esses pontos, com certeza pensará em estratégias didáticas mais elaboradas, visto que

As crianças de classes populares chegam à escola com uma bagagem de conhecimentos muito diferente daquela que trazem as crianças de classes alta e média, no tocante à alfabetização, embora seus potenciais cognitivos se equivalham. A ausência quase completa de experiências com materiais e atos de leitura e de escrita nas famílias de classes populares, no período de 2 a 6 anos das crianças, não lhes possibilita percorrer a mesma trajetória da psicogênese ao longo deste período, que percorrem crianças de ambientes letrados (Grossi, 2022, p. 73).

Essa reflexão da autora é extremamente adequada ao que experienciamos nas salas de aulas regulares, em que é perceptível que estarão em níveis iniciais na alfabetização aquelas crianças que não tiveram contato com o mundo da escrita antes de entrarem na escola; diferentemente daquelas crianças que já estavam familiarizadas com a linguagem escrita antes mesmo de entrarem na escola. As crianças que já tiveram contato com livros de histórias, por exemplo, já têm a noção da posição do livro para realizar a leitura, da associação da escrita com as figuras, da leitura da esquerda para direita, entre outras coisas, e isso precisa ficar claro para as professoras, que muitas vezes acabam ignorando algumas etapas importantes por não terem formação específica nas áreas de alfabetização.

De acordo com Grossi (2022), ao fazer a relação da teoria com a prática, percebe-se que durante a passagem de um nível para outro a criança entra em um conflito de realidade que a estimula a pensar na resolução de problemas e a avançar para o próximo estágio. Porém, essa resolução nem sempre é alcançada pelo aluno, apresentando uma confusão entre um nível e outro. “Assim, didaticamente, o que é fecundo não é a pura e simples determinação do

nível onde se situa cada aluno, mas o conhecimento das condições que propiciam a organização das relações que caracterizam cada nível” (Grossi, 2022, p. 24).

Quando a professora alfabetizadora não tem o conhecimento da importância de compreender a passagem dos níveis de aprendizagens, bem como dos conflitos que esses níveis acarretam nos alunos, ao invés de ajudar acaba atrapalhando a aprendizagem, pois não entendem que o surgimento desses conflitos faz parte do processo, sendo um dos pontos cruciais para o avanço de cada etapa evolutiva. Ao perceber a fase por que o aluno está passando, pode-se pensar e criar estratégias didáticas significativas que o ajude a superar os conflitos de passagem, lembrando que a caracterização de cada nível não é uma coisa pronta e acabada, mas uma dinâmica bem complexa. Durante algumas aulas que ministrei para crianças em processo de alfabetização, surgiram vários conflitos nos quais elas não se organizavam no nível seguinte e, por vezes, eu achava que elas já estavam em um outro estágio, e acabava explorando algumas propostas didáticas que não as ajudavam a superar o conflito de passagem, chegando até a dificultar o processo, visto que

Os conflitos de passagem são momentos preciosos do processo que se caracterizam pela evidência de contradições nas condutas do sujeito que aprende, as quais perdem a estabilidade do nível anterior e ainda não se organizam de acordo com o nível seguinte. São os momentos privilegiados, mas difíceis, de desequilíbrio e conflito, que só são superados por uma nova organização dos elementos em jogo, numa estrutura qualitativamente superior à anterior. Didaticamente os conflitos de passagem constituem momentos-chaves do processo de aprendizagem (Grossi, 2022, p. 53).

Por isso, é imprescindível que a professora alfabetizadora compreenda a psicogênese e a didática, que tenha um entendimento mais aprofundado sobre o tema que é central no trabalho da alfabetizadora. Uma sala de aula de Educação Infantil, por exemplo, ou mesmo a sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental é composta por: cantinho da leitura/história, alfabeto com diferentes letras em locais de fácil visualização, nome completo dos alunos espalhado pela sala, numerais do 0 ao 9, calendário, dias da semana, entre outros elementos. Compreendemos que esses materiais são fundamentais para que as crianças, principalmente aquelas que estão nos níveis pré-silábicos, entrem em contato com o universo da leitura e da escrita espontaneamente. Grossi (2022) frisa que diferentes atos de leitura e escrita podem provocar crianças muito antes de elas entrarem na escola. Por isso a importância do ambiente alfabetizador na sala de aula, como o que construímos junto com as professoras e cujos registros traremos mais à frente.

Grossi (2022) também elenca nos seus exemplares das didáticas várias propostas e atividades que podem ser pensadas, transformadas e executadas pelas professoras na sala de aula, explorando as letras não de forma isolada, aleatória, uma por uma, mas de maneira contextualizada, como por exemplo, o nome próprio, o nome dos colegas da sala, dos familiares, dos objetos cotidianos, das frutas e das comidas preferidas.

Esse campo de estudo é necessário quando queremos propor atividades diversificadas para cada nível psicogenético em que os alunos se encontram. Esses exemplares nos serviram de modelo e inspiração para pensarmos diferentes propostas e situações didáticas que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita. Baseados nos pensamentos de Ferreiro e Teberosky (1999), as didáticas de Grossi (2022) foram fundamentais para os avanços na pesquisa, pois ao nos apropriarmos das leituras e discussões, foram surgindo ideias nas proposições metodológicas exploradas no trabalho da alfabetização, e fomos nos transformando a partir das ideias, das emoções, dos gestos, das inquietudes e de outros linguajares que iam acontecendo durante os encontros. A didática da aula entrevista e dos grupos áulicos de aprendizagem foi trabalhada junto com as professoras, que conheceram as didáticas, aplicaram-nas e compreenderam sua importância no processo de aprendizagem.

Outra aprendizagem importante que destaquei foi quando, ao ler a obra *Didáticas da Alfabetização*, de Grossi (2022), cheguei à conclusão de que antes isso não era compreendido nem por mim nem pelas professoras, de que não há uma “simultaneidade entre os processos de aquisição da leitura e da escrita” (Grossi, 1990, p. 1), pois são duas ações que tomam rumos diferentes nos processos de aprendizagem.

Ao compreender a psicogênese, percebe-se que ela está ligada tanto com a inteligência do aluno como também com o corpo, a afetividade e o contexto social e cultural em que ele está inserido. A psicogênese é vista como um processo lógico e espontâneo, no qual o aluno vai criando suas hipóteses e teorias a respeito daquilo que é escrito. Quando uma criança aprende alguma coisa ela começa a reorganizar sua forma de pensar sobre aquilo, pois “a didática é o campo do conhecimento, que busca entre outras coisas, dar condições para que esta reestruturação se efetive. Compete também à didática criar espaços para novas reestruturações, isto é, saber abrir lacunas cognitivas” (Grossi, 1990, p. 18).

Em conformidade com Grossi (1990), é necessário que as professoras alfabetizadoras percebam como cada aluno encara o universo da escrita, seus conhecimentos sobre os sons, os rabiscos e quais teorias e hipóteses eles criam a respeito da leitura e da escrita.

O conhecimento das circunstâncias específicas de vida dos alunos, dos valores culturais do seu meio, das condições de relacionamento entre professores e alunos, da organização temporal e espacial em aula, enfim, de todo o contexto didático onde se insere a alfabetização é extremamente importante (Grossi, 1990, p. 20).

As passagens dos níveis são complexas para as crianças, pois elas passam por diferentes conflitos até construir hipóteses sobre o escrito, buscando soluções e resolvendo os impasses de forma lógica. Sendo assim, “a entrada num nível significa a superação básica do conflito em torno das concepções características do nível anterior” (Grossi, 1990, p. 23). A autora também frisa a importância da diversificação de atividades e enfoques didáticos para as crianças que se encontram em diferentes níveis de aprendizagens.

Uma mesma atividade pode ser trabalhada com diferentes níveis, desde que o enfoque didático seja específico para cada nível. Uma atividade bastante realizada na sala de aula e que é extremamente importante para crianças de qualquer nível é a produção de texto. A professora pode acompanhar a evolução da criança desde o nível pré-silábico até chegar ao alfabético. A escrita de cartas, de receitas, de lista de palavras, de notícias, de letras de músicas, de escrita de regras de uma brincadeira, de poesias, de histórias, de jornais, de bilhetes e de cartões são exemplos de como se pode trabalhar a produção de textos. Outra sugestão é a professora escrever para as crianças, pois:

A observação de atos de escrita pode incluir também aspectos a respeito do que se escreve, se estes forem acompanhados ou seguidos por leitura. Por exemplo, é possível durante esta observação, descobrir que se escreve tudo o que se pronuncia e não só substantivos, como pensam sujeitos em certos momentos do processo de alfabetização (Grossi, 1990, p. 69).

Sendo assim, é fundamental que a criança em processo de alfabetização, seja com a produção de textos, de palavras, de frases ou de letras, tenha o contato com atos de escrita no processo de aprendizagem, principalmente atos de escritas que sejam significativos.

Outro ponto importante ressaltado por Grossi (1990) é sobre o critério de inclusão de palavras no processo de alfabetização das crianças, pois muitas vezes acreditamos que existem “palavras simples” e passamos muito tempo elencando nas atividades apenas “palavras com sílabas simples”, achando que isso vai facilitar para a criança. Ao nos apropriarmos da psicogênese, entendemos que não existem palavras simples ou complexas para a criança que está aprendendo a ler e a escrever, ou ela lê ou não lê. Na verdade, ela passa por estágios psicogenéticos. Assim, esse critério de inclusão de palavras vai depender do interesse do aluno, daquilo que faça sentido para ele e não no tamanho ou na quantidade de letras e sílabas, pois

A ausência de seleção de dificuldades ortográficas amplia muito as possibilidades de se produzir uma alfabetização com muito significado vital. Nós não nos esquivamos de escrever, se as crianças sugerem, palavras de complexa constituição ortográfica, pela razão básica de que, se elas têm interesse para estes alunos, também fecundidade cognitiva. A inteligência e a afetividade não funcionam em compartimentos estanques (Grossi, 1990, p. 71).

Nas minhas práticas em sala de aula, sempre comecei o processo de alfabetização trabalhando as letras e as famílias silábicas de forma separada. Percebi que, para a maioria dos alunos, parecia que eu estava colocando no quadro coisas de outro mundo. A partir da compreensão psicogenética, observei que trabalhar as letras e as sílabas de forma isolada não ajuda em nada no processo de alfabetização, pois eu estava descuidando do quão significativo precisa ser o que a alfabetizadora organiza como situação didática para seus alunos. É preciso fazer com que o aluno confie em seu próprio escrever, reflita sobre, crie suas hipóteses sobre aquilo que é escrito, que o aluno possa compreender que aqueles traços fazem parte do seu dia a dia e que ele reflita de forma lógica para solucionar os problemas que vão surgindo durante o processo. Dessa forma, é necessário trabalhar tanto as letras, as palavras, as frases e os textos de forma simultânea e não isolada, sendo que cada atividade e enfoque didático sejam direcionados para o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra, a fim de que ele vá realizando as passagens, avançando em direção ao domínio da leitura e da escrita.

5 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

5.1 A PROPOSIÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO ALFABETIZANDO COM AFETO, SABEDORIA E CONHECIMENTO

A proposta pedagógica do curso de extensão buscou uma aproximação da teoria com a prática, cujo principal objetivo estava na criação, invenção, transformação e trocas de conhecimentos e experiências sobre o tema da alfabetização com professoras. O curso foi criado após a qualificação do projeto de mestrado, por mim e pela minha orientadora, a professora Dra. Karla Demoly, com o apoio da professora Dra. Fátima Lima. As intersecções teóricas e redes que nos apoiam são as construções do GEEMPA, Oficinando em Rede/UFRSA e Grupo Multi/UFRGS, construções de livros em multiformato. Contamos com a aprovação de nosso curso e recebemos apoio de recursos, especialmente para materiais, ao cooperarmos para a construção de um projeto, que foi aprovado pelo Edital PROEXT-PG/UFRSA junto à CAPES.

O curso de extensão Alfabetizando com afeto, sabedoria e conhecimento possibilitou a formação de professoras alfabetizadoras do município de Mossoró (RN) interessadas em realizar aprendizagens juntas sobre a didática da alfabetização. As ações de formação se organizaram em torno de alguns temas de estudo. Minha pesquisa se desenvolveu compondo um acervo de materiais e construções realizadas na primeira etapa do curso, com duração de 5 meses, de novembro de 2023, quando começou o período de inscrições e criação do site, até o mês de abril de 2024, quando encerramos os encontros da primeira etapa. Os temas centrais abordados foram: Psicogênese da leitura e da escrita; Grupos áulicos de aprendizagem; Aula entrevista; O brincar e o jogo; Didática dos níveis pré-silábicos, silábicos e alfabéticos; Atividades diversificadas; Criação didática; Literatura e alfabetização; Ambiente alfabetizador; Tecnologias informáticas e alfabetização; As instâncias da aprendizagem e Avaliação no RN e Alfabetização.

A metodologia empregada foi baseada no construtivismo pós-piagetiano. Para isso, consultamos as novas produções do GEEMPA. Consideramos a estreita articulação entre os processos de viver e conhecer das professoras que foram convidadas a trazerem suas experiências, a comporem juntas e aplicarem as criações construídas durante o curso, que teve como objetivo geral promover a aprendizagem de professoras alfabetizadoras a partir da formação sobre a didática da alfabetização e, na experiência, observar e analisar os

movimentos e mudanças no emocionar da alegria no processo de aprendizagem. Como resultados esperados, buscamos transformar a realidade do analfabetismo ainda presente na experiência e trabalho das professoras nas escolas e possibilitar que elas vivenciassem a aprendizagem e construíssem criativamente situações didáticas da alfabetização.

5.1.1 O processo de divulgação e inscrição

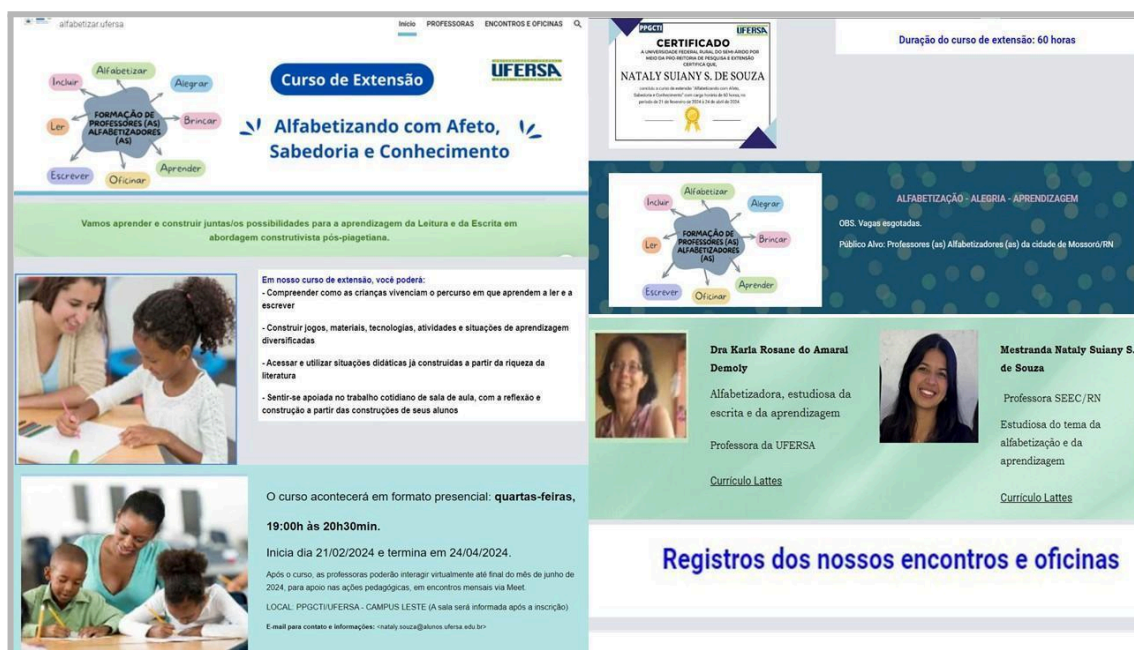
A ideia do curso de extensão foi pensada com o propósito de reunirmos professoras alfabetizadoras para estudarmos juntas o processo de alfabetização. Desse modo, com a participação de um grupo de alfabetizadoras, poderíamos investigar essas relações entre a alegria e a aprendizagem e os movimentos do emocionar junto da aprendizagem. Com isso, pensamos em uma forma de levar a proposta do curso para um grupo de professoras alfabetizadoras da cidade de Mossoró. Com isso, surgiu a ideia de divulgarmos nas plataformas digitais, de modo a não direcionar convites, mas sim, de envolver alfabetizadoras que verdadeiramente manifestassem o desejo de aprender sobre a melhor forma de alfabetizar, mulheres professoras interessadas em refletir sobre a alegria na aprendizagem, sobre a alfabetização e sobre o próprio trabalho que realizam.

Criamos um site por meio da plataforma Google sites, que continha informações importantes sobre o curso, como por exemplo, o local, a data de início e fim, a carga horária, os objetivos, a apresentação das professoras responsáveis e também o link de inscrição. Mais à frente, veremos que o site disponibiliza o material empírico da pesquisa, que se refere às criações didáticas e às construções das professoras, como forma de dar visibilidade a todos(as) sobre o trabalho que construímos juntas durante o curso. Já as autonarrativas e as escritas de diário de bordo da autora² são os materiais a serem protegidos, como dados a serem analisados a partir da pergunta e dos objetivos da pesquisa.

A proposta do site foi também como um modo de divulgação a fim de que a informação não parecesse uma imposição ou convocação, mas como forma de deixar livre para que as professoras expressassem o desejo de aprender, de construir, de cooperar na experiência. A publicação no formato digital nos ajudou a acelerar o processo de divulgação, pois com os avanços das tecnologias e o acesso às mídias o site foi compartilhado de forma mais rápida e prática.

² Escolhi esse termo para identificar minhas autorias e narrativas na tessitura.

Figura 3 – Site criado para divulgação do curso de extensão Alfabetizando com afeto, sabedoria e conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na própria página do site havia um link para a inscrição. Em um dos encontros de orientação com a professora Karla, surgiu uma angústia pessoal com relação ao curso, pois receávamos não haver professoras interessadas no tema. Ao publicar o site, as expectativas foram superadas, pois em menos de 24 horas havia 123 pessoas inscritas no curso, dentre professoras alfabetizadoras, coordenadores e supervisores pedagógicos, tanto da cidade de Mossoró como também de outras cidades circunvizinhas. As inscritas registravam que mostraram interesse em adquirir conhecimentos, aprender coisas novas, estudar e partilhar as experiências com a alfabetização. Ainda no ato da inscrição, quando preenchiam o formulário, além das informações pessoais, questionamos o motivo de estarem se inscrevendo em curso de alfabetização e percebemos uma preocupação com relação à aprendizagem da leitura e da escrita: *“Muitos alunos chegando ao 5º ano com dificuldades na leitura e na escrita, necessitando de Alfabetização”* (Professora Helena, 2023); *“Por ser da área da educação e amar a pedagogia tenho sugestões de projetos para serem debatidos para resolver o problema do analfabetismo no Brasil”* (Professora Isabelly, 2023); *“Aperfeiçoamento na área de leitura, escrita para alfabetização dos alunos”* (Professora Lúcia, 2023). *“Aprimorar meus conhecimentos acerca da alfabetização”* (Professora Silvana, 2023).

Escolhemos nomes fictícios para dar ênfase às narrativas das professoras que participaram da pesquisa, pois como está exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), todos os dados pessoais das participantes serão resguardados. O

interesse no curso foi bem perceptível, principalmente para aprender novas práticas, construir materiais, estudar a didática e formas inovadoras que promovam a aprendizagem da leitura e da escrita. Essas escritas nos permitem refletir sobre o emocional de professoras que almejam a busca do conhecimento. Com isso, surgiram as seguintes perguntas: o que o poder público está fazendo para garantir a formação continuada de professoras que se dedicam a alfabetizar? Quais incentivos estão sendo ofertados para as professoras buscarem aperfeiçoar suas práticas? A grande demanda de inscritos no curso nos permitiu compreender que as professoras se interessam por uma formação continuada e estão abertas para aprender coisas novas e compartilhar suas vivências e experiências, sendo, em sua maioria, professoras que estão alfabetizando, como mostra O Gráfico 1 a seguir:

Figura 4 – Quantidade de inscritas no curso



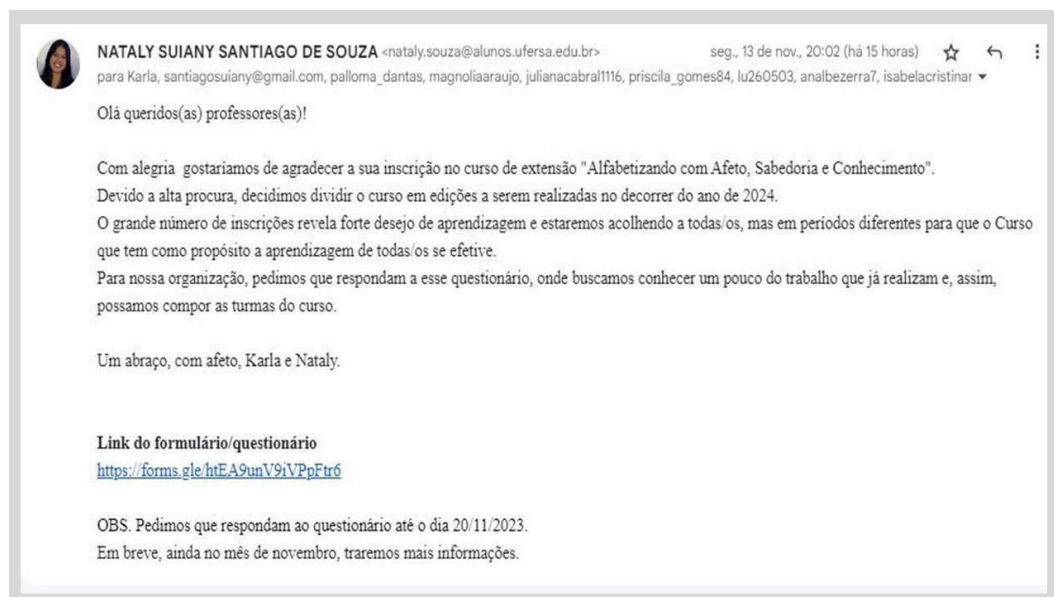
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O grande número de inscritos nos revela um forte desejo na aprendizagem. Por isso iremos acolher a todos(as), mas em períodos diferentes. Assim, o curso que tinha como propósito a aprendizagem de todos(as), seguirá em etapas que extrapolam o período dedicado a esta pesquisa de mestrado.

Criamos uma forma de estabelecer critérios de inclusão para a formação da primeira turma, a fim de chegarmos às professoras alfabetizadoras de escolas públicas da cidade de Mossoró. Elaboramos um formulário cujo título foi “Agradecimentos e atividade para organização do curso”, o qual encaminhamos por e-mail para todos(as) os(as) 123 inscritos(as) inicialmente. No questionário, buscamos conhecer um pouco do trabalho que elas realizam, suas inquietudes em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, se almejam

aprender, se estão atuando como professores(as) alfabetizadores(as) nas escolas públicas na cidade de Mossoró.

Figura 5 – E-mail com formulário que serviu como critério de seleção para a formação da primeira turma



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

5.1.2 O critério de seleção e a formação da primeira turma

Ao término do prazo para responder ao formulário, constatamos que, dentre os 123 inscritos inicialmente, apenas 40 preencheram o formulário e expressaram efetivamente o desejo de participar. A partir daí, criamos um critério de seleção para a formação da primeira turma do curso de extensão, priorizando as professoras que estão atuando na docência, em especial no ciclo da alfabetização de escolas públicas da cidade de Mossoró (RN), como mostra o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Critérios de seleção para a formação da primeira turma do curso de extensão

Professora Alfabetizadora
Residir na cidade de Mossoró (RN)
Alfabetizadoras de escolas públicas

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

5.2 AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE MOSSORÓ

Iniciar a pesquisa trazendo minhas inquietudes e trajetória me motivou a buscar compreender junto com as professoras um caminho explicativo sobre o emocionar da alegria na aprendizagem da didática da alfabetização. Por vivenciar e conhecer a escola pública, não poderia deixar de priorizar essa realidade e trazê-la para dentro desta pesquisa.

As professoras alfabetizadoras da educação básica da cidade de Mossoró se inscreveram em um curso de extensão visando a aprofundar os conhecimentos e aprender sobre a didática da alfabetização. O entusiasmo na formação foi observado no olhar e nos gestos das professoras, desde o processo de inscrição no curso de extensão, quando obtivemos 123 inscritos em apenas um dia.

As professoras que se interessaram no curso de extensão e fizeram a inscrição inicial mostraram, brevemente, que a motivação no curso estava em adquirir conhecimentos, o que me levou a refletir que as docentes estão sentindo uma enorme necessidade de estudar, aprender, conhecer diferentes estratégias, situações didáticas e aprimorar a prática em sala de aula. Como já citado, é frustrante quando uma professora não consegue alfabetizar seus alunos durante o ciclo de alfabetização, surgindo emocionares de tristeza, angústia e frustração. O desejo de aprender foi visto nas primeiras respostas das professoras, como mostra a Figura 7 a seguir:

Figura 7 – Motivação das professoras para participar do curso de extensão

O QUE TE MOTIVOU A PARTICIPAR DESSE CURSO DE EXTENSÃO?
123 respostas
Adquirir conhecimento
Aprender mais sobre alfabetização.
Adquirir novos conhecimentos
Aprender sempre é válido. Nós como professores, temos que estar em constante aprendizado.
Novos conhecimentos
Aprendizado sempre é válido.
Aprender mais.
Aprender

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A Figura 7 mostra uma parte do primeiro formulário enviado sobre a oferta do curso de extensão. Mesmo as profissionais da educação que não estavam atuando na docência

responderam que o interesse no curso era de adquirir novos conhecimentos. Sou servidora efetiva da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte e posso afirmar que o incentivo à formação, principalmente de professoras da educação básica, é muito pouco ou quase nada.

5.2.1 As participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa são professoras alfabetizadoras que atuam em escolas públicas na cidade de Mossoró (RN), que se inscreveram no curso de extensão “Alfabetizando com afeto, sabedoria e conhecimento”, oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, aprovado pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da UFRSA. As professoras participantes do curso buscaram uma formação continuada na área da alfabetização. A experiência do curso possibilitou uma aproximação da teoria com a prática, envolvendo diálogos e discussões sobre a alfabetização, psicogênese da língua escrita, a didática da alfabetização, grupos áulicos de aprendizagem, o aprender-ensinar mediante a utilização de diferentes materiais, entre outros. Ao se inscreverem no curso, as professoras mostraram, ainda no ato da inscrição, suas inquietudes com relação à aprendizagem da leitura e da escrita: *“As crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever acabam se frustrando com o processo, isso me preocupa, pois em uma turma de 15 crianças apenas 5 estão conseguindo ler”* (Professora Helena, 2023); *“É que tem muitas crianças que não conseguem ler”* (Professora Bárbara, 2023); *“As dificuldades que alguns alunos apresentam para aprender a ler e a escrever, busco aprender novos métodos (conhecimentos) para alfabetizar diante dessas dificuldades”* (Professora Júlia, 2023); *“Alunos chegando ao Fundamental II sem saber ler uma frase, a falta de interpretação textual e a dificuldade em alfabetizar”* (Professora Luciana, 2023); *“Alunos não alfabetizados na idade certa”* (Professora Lúcia, 2023).

Logo no primeiro encontro, como pergunta disparadora, questionei o motivo/desejo que levou as professoras a participar do curso. Algumas respostas foram recorrentes, como o *“desejo em aprender novas estratégias didáticas”, “a buscar por novos conhecimentos na área da alfabetização e melhorar a prática docente”,* como mostrado nas narrativas a seguir: *“Pretendo buscar novos conhecimentos”* (Professora Liana, 2024); *“Inovar a prática pedagógica”* (Professora Gisele, 2024); *“Buscar conhecimentos e pensar novas estratégias didáticas para trabalhar com os alunos em fase de alfabetização”* (Professora Júlia, 2024); *“Aprender novas estratégias didáticas e metodológicas”* (Professora Isabelly, 2024).

Um ponto que chamou a atenção nesse mesmo encontro, dia 21 de fevereiro, foi a conversação que se produziu no momento da apresentação das professoras: foram as palavras “angústia e sofrimento”, citadas várias vezes durante a apresentação: *“Estou muito angustiada com a quantidade de crianças que não aprendem a ler e a escrever na idade certa”* (Professora Sandra, 2024); *“Como as crianças estão passando de ano sem aprender a ler e a escrever? Estou bastante angustiada em saber que não fiz o meu papel como alfabetizadora”* (Professora Denize, 2024); *“Precisamos refletir sobre esse sistema que passa o aluno automaticamente para outra etapa. Acredito que isso seja um sofrimento para o aluno, que ao chegar no 4º ano ainda não sabe ler nem escrever”* (Professora Lúcia, 2024); *“Concordo plenamente com você, a criança sofre bastante e nós também”* (Professora Fabíola, 2024).

Isso nos leva a refletir que nós, professoras, estamos com o nosso emocionar bem abalado quando o assunto é alfabetização, pois muitas vezes ficamos “ANGUSTIADAS E SOFREMOS” por não sabermos lidar com constantes situações de alunos que não aprendem a ler e a escrever. O analfabetismo, em especial no Rio Grande do Norte, é um fato comprovado nas pesquisas sobre alfabetização, como já explicitado anteriormente com os dados de estudos de órgãos importantes, como o IBGE.

As crianças e os jovens não estão aprendendo o que deveriam por direito, e nós, professoras, estamos vivenciando um entrave e não sabemos como reverter essa situação. Não será apenas com nosso esforço que erradicaremos o analfabetismo, mas precisamos fazer a nossa parte na sala de aula por nossos alunos e por nós mesmas. Por isso a importância do curso de extensão dedicado a alfabetizadoras, distanciando-nos das ações cuja responsabilidade do poder público apontamos e focando no que podemos fazer para desenvolver esta pesquisa, que analisa uma dimensão da experiência da aprendizagem da didática da alfabetização pelas professoras e os movimentos do emocionar da alegria nas construções.

Nas narrativas supracitadas, as alfabetizadoras frisaram o sofrimento dos alunos quando eles não aprendem, mas não podemos nos esquecer do sofrimento da professora quando não consegue exercer o seu papel como ensinante: *“Por isso, decidi me inscrever neste curso, para que com afeto, sabedoria e conhecimento, possamos pensar juntas estratégias para melhorar a alfabetização das crianças”* (Professora Liana, 2024).

A primeira turma foi composta por 15 professoras que aceitaram participar da pesquisa. Elas são da cidade de Mossoró (RN) e têm formação inicial em Pedagogia. A

maioria tem pós-graduação em nível de especialização e trabalha com alfabetização há mais de cinco anos. Por motivo de doença, que requereu a realização de cirurgias, continuaram até o fim do curso 13 delas. As duas professoras fizeram contato, esclareceram a situação de saúde e manifestaram o interesse de participar da próxima turma.

Logo no primeiro encontro, foi apresentado o TCLE, o termo de áudio e imagem, cujos documentos todas assinaram e ficaram cientes dos riscos e benefícios, bem como do direito de desistir da participação a qualquer momento, sem que a sua desistência implique em qualquer prejuízo a sua pessoa. Como já frisado anteriormente, os nomes escolhidos nas narrativas das professoras são nomes fictícios para preservar os dados pessoais das participantes.

A seguir, temos algumas narrativas do primeiro e do segundo encontro: *“Fazia tempo que não participava de um curso assim, que traz elementos que vivenciamos na nossa prática”* (Professora Denize, 2024).

A cada encontro despertava mais curiosidade nas professoras, os gestos apresentavam um desejo de conhecer formas inovadoras de trabalhar a alfabetização. Ao mesmo tempo em que mostravam insegurança nas suas práticas, elas traziam suas ideias e manifestavam o desejo de aprender, o que é possível observar nas suas falas: *“Vim fazer esse curso para melhorar a minha prática, o que eu aprender e construir aqui será levado para minha sala de aula, meus alunos estão precisando”* (Professora Helena, 2024); *“Trabalhar com o construtivismo é algo que leva tempo, dedicação e empenho, mas eu estou disposta a aprender e aplicar com meus alunos as estratégias estudadas”* (Professora Silvana, 2024).

Essas narrativas nos levam a observar que as professoras estão dispostas a aprender e inovar suas práticas em sala de aula, pois as estratégias que vêm sendo adotadas por elas não estão surtindo efeitos positivos na alfabetização.

5.2.2 A experiência do curso

Durante os meses vivendo e conhecendo diferentes proposições didáticas a partir de uma experiência formativa, me coloquei ao mesmo tempo como membro participante, professora responsável pelo curso e autora que construiu a pesquisa com as participantes durante o curso de extensão. Nos encontros e oficinas, fomos estudando e construindo juntas diferentes materiais didático-pedagógicos, situações didáticas e artefatos tecnológicos,

baseando-nos nos materiais disponibilizados pelo GEEMPA, pelo programa Oficinando em rede de Mossoró/UFRSA e pelo programa MULTI/UFRGS.

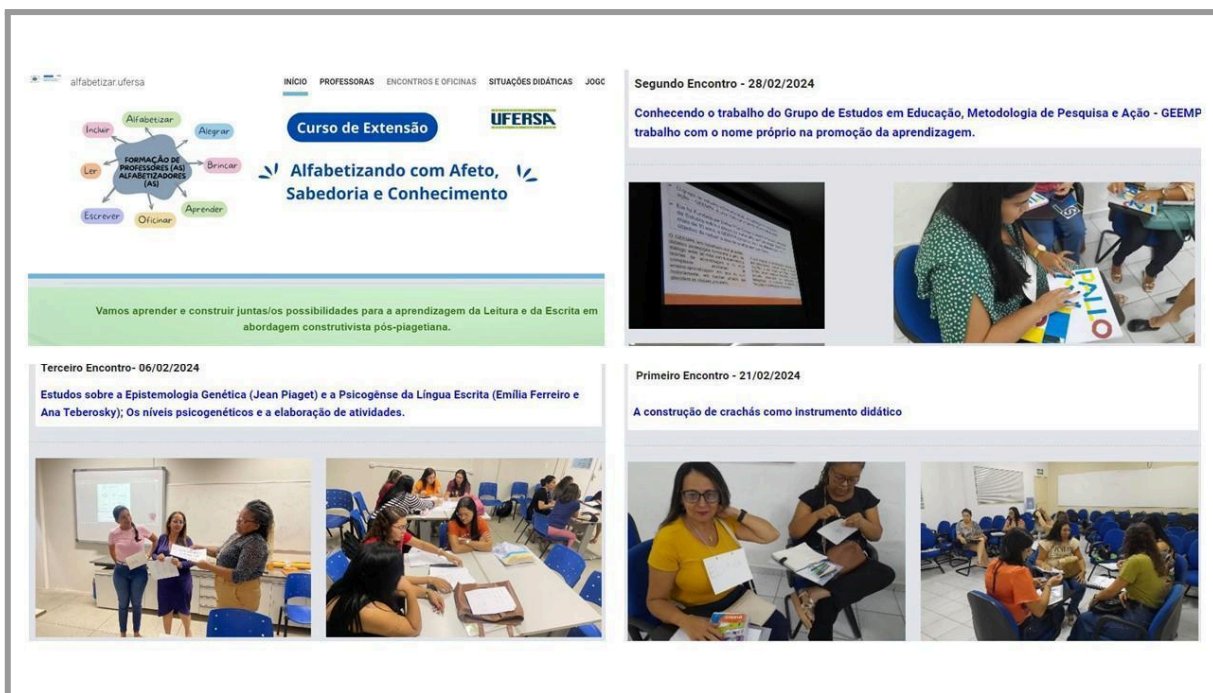
Durante os primeiros encontros, pude olhar para mim enquanto autora, professora e aprendente que estava ocupando um lugar que não tinha vivenciado antes. Sempre estive no lugar da professora que recebia a formação e me deparei com o espaço em que coordenava a formação. Essa vivência, ao mesmo tempo que me trouxe insegurança, medo, inquietação, ansiedade e timidez, possibilitou transformações de condutas a partir da experiência.

Aos poucos fui deixando a timidez de lado e procurei trazer minhas vivências, meus saberes teóricos, científicos e práticos. No decorrer dos encontros, não deixei de olhar para minha própria prática enquanto fazia a pesquisa, não deixei também de me perceber como sujeito que aprende nas conversações e no linguajar humano. Com isso, a recriação da própria prática foi surgindo e se modulando no fazer-sentir-viver na experiência com as professoras.

A pesquisa foi acontecendo e os objetivos se modulando, a observação das transformações de condutas – ideias criações – proposições para as aulas foram sendo registradas no diário de bordo, a atenção se movimenta, por vezes vagueia ou focaliza as mudanças de atitudes no modo de operar com diferentes recursos didáticos. A busca pela alegria no fazer, no construir em colaboração e cooperação foi se fazendo presente durante o percurso da pesquisa e na construção da tessitura escrita.

Os registros seguiram feitos no site, dando visibilidade a uma experiência a partir de momentos vivenciados durante os encontros e oficinas que favorecem o trabalho da pesquisa. A cada encontro, as observações eram registradas no diário de bordo e os registros das imagens do viver e do conhecer eram compartilhados no site.

Figura 8 – Registros no site dos encontros e oficinas



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

O site é um espaço para postagens de imagens, comentários, questionamentos e reflexões sobre diferentes propostas, materiais e situações didáticas que favorecem o trabalho de professoras no processo de alfabetização, além da divulgação.

O curso de extensão foi vivenciado na UFRSA, localizada na Rua Francisco Mota, 572, bairro Presidente Costa e Silva, Mossoró (RN). Durante o andamento da formação, fizemos nossa intervenção nos encontros e oficinas com as professoras. Vale lembrar que antes de aceitar participar da pesquisa, as professoras assinaram o TCLE e foram esclarecidas sobre os riscos, benefícios e possibilidade de desistência a qualquer momento sem sofrer danos futuros.

A pesquisa-intervenção começou no dia 21 de fevereiro de 2024 e encerrou no dia 24 de abril de 2024. Primeiramente, fizemos a apresentação da proposta de pesquisa, que logo foi aceita pelas participantes. O curso foi realizado em 10 encontros e, ao finalizar, foi expresso pelas professoras o desejo de continuar aprendendo.

De fevereiro a abril de 2024, o curso de extensão foi pensado com um roteiro inicial que foi se moldando de forma flexível e se construindo durante o caminhar. Em cada encontro, discutimos sobre o processo da alfabetização, trazendo os pensamentos e reflexões de autores renomados nessa área, bem como a valorização das experiências das professoras que foram sendo compartilhadas durante os encontros.

5.3 O VIVENCIAR E O ACOMPANHAR PERCURSOS E TRANSFORMAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO: A PESQUISA-INTERVENÇÃO E O MÉTODO DA CARTOGRAFIA

Durante toda a pesquisa, envolvemos o emocionar da alegria na experiência das professoras que construíram juntas conhecimentos e compreenderam a didática da alfabetização durante o percurso formativo.

O objeto da pesquisa está no emocionar da alegria vivenciado na experiência de professoras no processo de aprendizagem da didática que explora o trabalho da leitura e da escrita, a partir do objeto de estudo, tomado como objeto em relação ao que nos propomos a fazer nesta pesquisa. Não há um objeto de conhecimento diante de nós que não esteja em relação conosco, com nossas histórias, desejos, inquietações. Essa expressão – objeto relacional – interage com os estudos e obras da artista Lygia Clark, conforme nos esclarece Rolnik (1980, p. 51):

Objeto Relacional é a designação genérica atribuída por Lygia Clark a todos os elementos que utilizava nas sessões de Estruturação do Self – trabalho praticado de 1976 a 1988, no qual culminam as investigações da artista que envolvem o receptor e convocam sua experiência corporal como condição de realização da obra . Incorporada ao próprio nome dos objetos, sua qualificação indica de antemão que a essência dos mesmos se realiza na relação que com eles estabelece o “cliente” da proposta da artista.

A observação, a escrita, a construção e a reflexão, utilizando múltiplas formas de aproximação das práticas das professoras alfabetizadoras, foram ações importantes na busca por compreender melhor o fenômeno que consideramos em nossa pesquisa. A partir de cada encontro a tessitura foi criando forma na interação com as professoras, na maneira como nos relacionamos durante todo o curso de extensão, o que nos levou a uma aproximação das práticas, bem como me ajudou a refletir sobre minhas histórias, minhas inquietações, angústias, saberes-fazer como docente e como pessoa por meio da cooperação e da amorosidade, foi assim que denominei os momentos dos encontros, um ato de cooperação e amor diante de uma experiência.

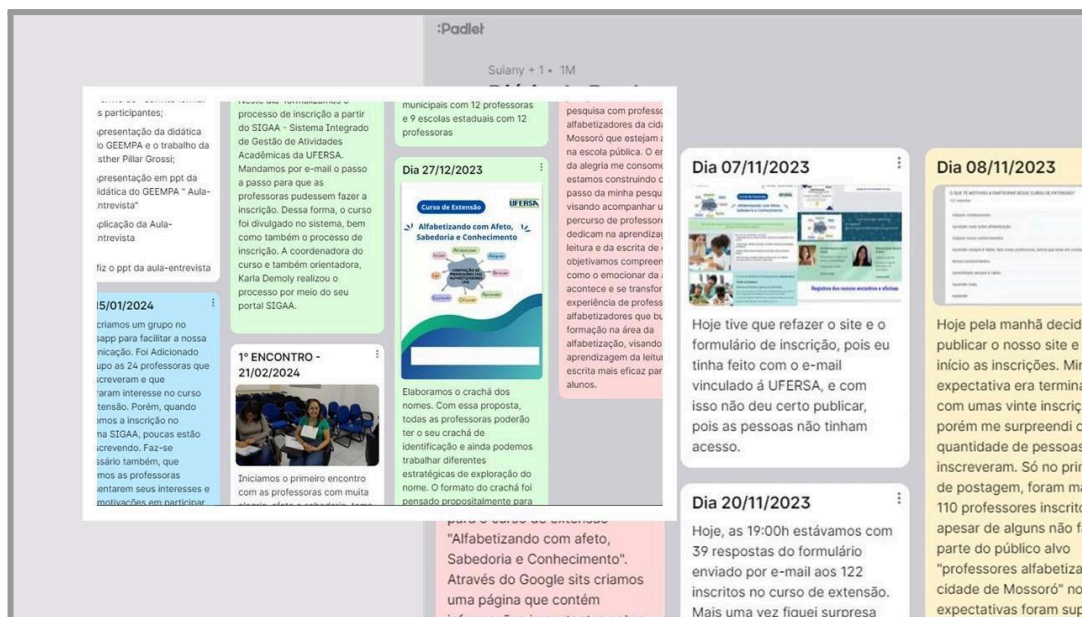
Coordenar um curso de extensão foi habitar um território desconhecido, mas segundo Eduardo Passos e Virgínia Kastrup (2013), para cartografar todo o processo foi preciso traçar um plano comum, possibilitar que pesquisador e pesquisado sejam protagonistas, participantes, ativos, que trabalhem no coletivo, não de forma homogênea, mas traçar um plano comum heterogêneo que, para Passos e Kastrup (2013, p. 266), “o comum é aquilo que

partilhamos, e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos”. Sendo assim, a pesquisa cartográfica permitiu a participação dos sujeitos, em que todos os envolvidos participaram do processo de construção do conhecimento. Para Passos e Kastrup (2013), o difícil em uma pesquisa participativa é conseguir o engajamento dos sujeitos na investigação, mas no nosso caso, as mulheres professoras foram protagonistas na ação, participaram e se engajaram durante todo o processo, pois vimos durante os encontros e oficinas o desejo e a potência do agir emergir e perdurar durante todos os 10 encontros. Vale lembrar que o desejo de continuar o curso em uma segunda etapa foi proposto pelas próprias professoras.

A abordagem que adotamos nesta pesquisa foi de natureza qualitativa, na forma da pesquisa-intervenção, que enfatizou experiências coletivas, vivências que se transformam no conhecer e no viver que construímos a cada instante nas experiências. Ao mesmo tempo, as singularidades ganhavam espaço por meio das perguntas, das construções. Partimos da observação, da escuta e da reflexão juntamente com as experiências das professoras.

O diário de bordo foi desde o início da pesquisa uma ferramenta muito importante. Nele, produzi inscrições, escritas, comentários, registro de cenas e acontecimentos, buscando ativar a atenção, uma pista que adotei na aprendizagem do método da cartografia, de modo que aprendi a pesquisar acompanhando o fluxo dos acontecimentos, as emergências, o que verdadeiramente aconteceu no fazer em constante recriação com as professoras. Utilizei a plataforma “padlet”, que me ajudou a refletir sobre a experiência de estar em campo, as perguntas, inquietudes, criações, as narrativas que foram surgindo nas conversações e registradas e desde o momento da criação do curso de extensão, na divulgação, inscrição e formação da primeira turma, como mostra a Figura 9 a seguir:

Figura 9 – Escritas no diário de bordo



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ao ler novamente todo o percurso no diário de bordo, retomamos um novo momento das escritas e reescritas, que, conforme Maturana (2001), somos capazes de observar o próprio observar, observar a escrita depois do escrito, agora com um novo olhar em outro momento.

Fui membro integrante do curso de extensão e habito o ambiente escolar. Nesse momento, houve um pequeno deslocamento no olhar. Quando eu me coloco uma pergunta, torna-se olhar de quem pesquisa, buscando transformar para conhecer e contribuir com a educação.

Colocamos em primeiro plano pistas do método da cartografia construídas por Kastrup (2009). A cartografia, como método de pesquisa-intervenção, me deu suporte e trouxe pistas, caminhos de pesquisa. Estar junto, construir junto, pensar junto e colaborar foram atos marcantes durante o viver na experiência. Com isso, a alegria foi se reconfigurando, os pensamentos e ideias foram surgindo e sendo aprimorados, a potência do agir foi aparecendo durante os encontros e oficinas, aprendemos juntas, refletimos, estudamos, criamos, colaboramos, inventamos e nos transformamos.

Este trabalho tem uma abordagem transdisciplinar, pois recorremos a diferentes campos do conhecimento humano que atuam quando o tema estudado é a aprendizagem. Desde o olhar da pedagogia, que é minha área de formação, para compreender a aprendizagem da leitura e da escrita, foi preciso interagir com estudos dedicados a esclarecer

sobre a didática, a psicogênese, os afetos e as emoções, entre outros, que tecem uma rede complexa envolvida no nosso trabalho com a alfabetização.

O método da cartografia considera um caminho de pesquisa no qual há um entrelaçamento entre viver e conhecer, ao tomar os objetos de conhecimento como objetos de relação. Não partimos de hipóteses ou de roteiros pré-estabelecidos, porque já sabemos, com os avanços da ciência, que há uma relação de coemergência, ou cocriação/coprodução entre o que nomeamos/explicamos e o fenômeno que compreendemos e que fazemos emergir aos nossos olhos como observadoras.

Destaco, na construção desta dissertação, pistas a seguir com as quais passei a refletir sobre como elas foram trazidas na experiência. A aprendizagem da atenção no trabalho da pesquisadora cartógrafa é uma das pistas mais importantes, pois faz transformar o modo como compreendo o processo de conhecer. Um olhar atento esteve presente durante todo o percurso, a atenção como forma de aprendizagem, em que me inseri o tempo todo como aprendente, como alguém que esteve ali para colaborar e cooperar, para compartilhar aquilo que sei e aprender com a equipe. Foi uma experiência complexa e desafiadora, na qual me via coordenando um curso de extensão e ao mesmo tempo aberta para aprender, para conhecer e transformar meu viver. Eram dois lados sendo vivenciados no mesmo instante, o lado de ensinante e o do aprendente. Como ressalta Freire (1967), o professor é aquele que ensina e aquele que aprende.

A atenção, segundo Kastrup (2009), acontece como uma aprendizagem e não como um processo binário – prestar ou não prestar a atenção. Essa ideia binária parte da premissa cartesiana, uma dentre tantas outras separações que, por vezes, é adotada como resultado de uma ciência que ainda reforça explicações transcendentais, quando se vive a ilusão da objetividade separada da ação daquele que explica e reconstrói o mundo a cada instante.

A atenção vagueia, se movimenta no viver cotidiano. Kastrup (2009) nos esclarece a partir de seus estudos em educação e também na experiência de criação em cerâmica com pessoas cegas, processos muito interessantes. Temos a distração, a dispersão criativa, a atenção a si, a atenção volátil, entre outros processos que acontecem no viver humano. São diferentes circunstâncias que podemos observar para compreender melhor o que indicamos como tema da pesquisa.

Não me afastei do objeto e nem dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa. Pelo contrário, estive com as professoras e construímos juntas caminhos e possibilidades, interagindo, compartilhando, vivenciando a realidade no território, nos transformando na

coletividade. Mais à frente trago narrativas que mostram que foram surgindo condutas de cooperação e amorosidade, nas quais nos ajudamos, compartilhamos e aprendemos juntas, como mostra o diálogo em alguns encontros a seguir: *“Não consigo realizar esses desenhos, acho que não irei fazer”* (Professora Lúcia, 2024); *“Vamos aproveitar o que você sabe fazer, vamos nos ajudando”* (Autora da pesquisa, 2024); *“Será que consigo desenhar esses personagens? Sou péssima em desenho, mas pelos meus alunos eu vou tentar”* (Professora Lúcia, 2024); *“Posso te ajudar, tenho mais habilidade em desenhos”* (Professora Liana, 2024).

A cartografia é convite para a experiência, para o conhecimento inventivo que fazemos ao acompanhar processos e transformações na experiência de professoras que se dedicam à aprendizagem da didática da alfabetização. Gravamos e transcrevemos as narrativas durante as conversas nos encontros, observamos as emoções que foram surgindo durante o trabalho colaborativo nas oficinas, as transformações cognitivas no ato pedagógico. Essas foram as ações na pesquisa.

Outra pista da cartografia que escolhi para adotar foi – a dissolução do ponto de vista da observadora. Essa pista indica que estive a todo tempo também aprendendo, colaborando nas construções, sendo uma autora/pesquisadora que se transformou junto com os participantes. Compartilhei a minha pergunta, inquietude de pesquisa com as professoras. A pergunta é a curiosidade, inquietude que eu experimento como professora. As participantes foram aquelas que aceitaram o convite para me acompanhar, acolheram e, generosamente, percorreram comigo um trajeto, uma experiência inventiva. Não houve em nosso método de pesquisa o receio de aproximação ao campo empírico da pesquisa. Ao contrário, fizemos uma pesquisa-intervenção na qual interagimos no território existencial que construímos com as participantes. A pergunta da minha pesquisa foi me levando até aqui, e juntas, habitando um mesmo território existencial, chegamos a respostas que antes eu não conseguia compreender.

Conforme Alvarez e Passos (2009, p. 132), “pesquisar é habitar um território existencial”. Dessa forma, fizemos um trabalho de pesquisa com professoras habitando o mesmo território.

Figura 10 – Momento em que habito o mesmo território existencial, como professora, pesquisadora, aprendente e ensinante



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

A partir desse espaço comum, refletimos sobre a experiência, acompanhamos os movimentos do emocionar e as transformações nas emoções, nas ideias e nas próprias práticas das professoras, sendo que

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga (Barros; Passos, 2009, p. 30).

É importante destacar que durante a pesquisa-intervenção e com a utilização do método cartográfico, fomos construindo nossos próprios procedimentos de forma flexível, criando com as participantes possibilidades para a vivência da alegria durante a aprendizagem, dos momentos de criação, colaboração e invenção, bem como nas trocas de experiências e conhecimentos.

Utilizamos diferentes procedimentos na pesquisa-intervenção cartográfica, como o registro em diário de bordo, as filmagens, os registros fotográficos, as gravações e as transcrições das narrativas das professoras, a realização de bons encontros e momentos de oficina. Conforme Moehlecke (2012, p. 166), “[...] em meio a um mergulho nas experimentações, temos a chance de acompanhar os pequenos acontecimentos que se colocam no entre, em uma zona avizinhada entre afecção e sentido transpassado [...]”.

Como autora/pesquisadora, durante a cartografia, fui criando procedimentos no percurso da pesquisa. Deleuze e Guattari (1995) nos esclarecem que esse método de pesquisa é não diretivo, ou seja, não apresenta normas para serem aplicadas durante a investigação, deixando livre para que o pesquisador vá construindo esses procedimentos durante o caminhar da pesquisa. Nesse sentido, fizemos rodas de conversações, oficinas, escutamos as narrativas a partir de algumas perguntas disparadoras, a saber: O que as motivaram a participar deste curso de extensão? Como devemos explorar o trabalho com o nome próprio? Como vocês percebem o ambiente da sala de aula e o que esse ambiente pode influenciar no processo de alfabetização? Como a criança constrói o conhecimento? Como a aplicação das quatro palavras e uma frase pode nos ajudar no operar da aprendizagem da leitura e da escrita? Quais as maiores dificuldades enfrentadas durante a aplicação da aula entrevista? O que pensa uma criança pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética? O que caracteriza um ambiente alfabetizador? Como o curso de extensão contribuiu na melhoria da nossa prática?

Focamos a atenção nas transformações de condutas, emoções, ideias, atos colaborativos, entre outros. Segundo Kastrup (2009, p. 32), a cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que tem como principal objetivo acompanhar processos de produção e não apenas representar um objeto. Dessa forma, realizamos bons encontros e oficinas durante o processo formativo no curso de extensão.

5.4 AS OFICINAS E OS BONS ENCONTROS: A ALEGRIA E A APRENDIZAGEM NA EXPERIÊNCIA

Seguindo os pensamentos de Kastrup (2009, p. 84), sabemos que “trabalhar com oficinas na pesquisa intervenção, cartografando todo o processo, permite vivenciar momentos de criação e produção coletiva, sendo a oficina um espaço de aprendizagem inventiva”. Durante as oficinas, criamos e recriamos propostas pedagógicas capazes de trazer de volta a alegria na aprendizagem, alegria para as professoras e para os alunos.

As oficinas nos proporcionaram um espaço de escuta das professoras sobre seu conhecer-sentir-viver-fazer com diferentes materiais didáticos no processo de alfabetização, com base nos estudos das didáticas, bem como o trabalho elaborado pelo GEEMPA e por outros projetos já mencionados anteriormente. Durante os encontros e oficinas, observamos diferentes emoções, a saber: a angústia, o medo, o desejo de aprender, a vontade de compartilhar experiências, a insatisfação com o seu trabalho em sala de aula, a alegria de estar

junto e de contribuir com a pesquisa. Foi perceptível um olhar de curiosidade, uma expectativa elevada nos gestos e nas ações das professoras, pois questionamentos e ideias iam surgindo conforme íamos refletindo sobre a nossa própria prática e conhecendo novas metodologias. Nas oficinas, as professoras trabalharam no coletivo, tirando dúvidas umas com as outras e construindo ideias, pensamentos, a partir das trocas e sabedorias que cada uma já carregava consigo.

Figura 11 – Oficina de construção de materiais nos movimentos cooperativos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Os encontros e oficinas foram realizados durante o curso de extensão “Alfabetizando com afeto, sabedoria e conhecimento”, no qual atuei como professora e autora durante o caminhar, participando de forma ativa na pesquisa, olhando para os sujeitos sem me esquecer de olhar para mim enquanto profissional e enquanto ser humano. Ao passo que os encontros iam acontecendo, as conversações, o momento de escuta e da atenção que vagueia e se movimenta, fui observando as mudanças de condutas quanto à minha posição durante a experiência. Sempre estive no lugar de quem recebia e não de quem coordenava, pois achava que seriam posições diferentes, mas a partir do trabalho colaborativo e inventivo, percebi que não existe quem ensina e quem aprende, mas uma junção que, ao passo que ensinamos e compartilhamos algo, também aprendemos. Discutimos vários exemplos práticos e

associamos a parte teórica com a prática vivida em sala de aula. Dessa forma, olhávamos para nossas condutas em sala de aula e pensávamos em como melhorar, como narraram as professoras nos momentos dos encontros: “Olhar para nossa prática, refletir sobre ela e tentar melhorar é uma ação de coragem, as nossas crianças pedem essa coragem por parte de nós professoras. “Estamos aqui com o desejo de mudança” (Professora Bárbara, 2024); “A partir dessa experiência, com tudo que aprendemos, principalmente sobre os níveis de aprendizagens e a didática que devemos construir, iremos repensar a nossa forma de ensinar” (Professora Lúcia, 2024).

A partir dessas narrativas, olhamos para nossa pergunta de pesquisa e vemos as respostas sendo efetivadas. O emocionar das professoras estava abalado, e ao aprender sobre a didática, o desejo, os gestos e as ideias foram se modulando durante o caminhar, como veremos mais à frente. Durante as oficinas, planejamos, criamos jogos, artefatos pedagógicos, tecnologias e propostas didáticas que interagem com os processos psicogenéticos da leitura e da escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1989). Foi importante o estudo do trabalho proposto pelo GEEMPA, pois é uma referência importante para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita na escola: “Não conhecia o trabalho de alfabetização proposto pelo GEEMPA, sem dúvidas esse conhecimento irá nos ajudar a pensar novas estratégias didáticas” (Professora Joana, 2024); “A ideia de trazer esse estudo, que foi e continua sendo tão eficiente, foi uma ótima ideia para nos ajudar no processo de ensino e aprendizagem” (Professora Paula, 2024).

A proposta inicial do trabalho sempre foi o oficiar, pois a experiência envolve momentos de criação com as professoras durante um determinado período do curso, com oficinas dedicadas às produções. Dessa forma,

O oficiar pode se constituir como ferramenta para o pesquisar, no momento em que extraímos, da experiência múltipla, uma singularidade colocada em sentido e variação. Uma narrativa, ao encontrar um pequeno caos, desfaz-se de saberes prévios e goza de uma pequena liberdade, o risco de uma análise em proliferação (Moehlecke, 2012, p. 166).

O termo “bons encontros” foi pensado por Spinoza (2010), filósofo que estudamos e que elenca em seu trabalho que os bons encontros despertam o emocionar da alegria. Nós podemos afetar e sermos afetados de forma positiva quando estamos em bons encontros, enquanto os maus encontros despertam o emocionar da tristeza e as afecções do corpo de forma negativa. Os estudos sobre os emocionares, que são diferentes na experiência humana,

foram estudados no percurso do mestrado, considerando algumas obras de Spinoza (2010) e de Maturana (2001).

5.4.1 O roteiro pensado inicialmente para o percurso

O percurso de realização da etapa empírica da pesquisa foi trilhado a partir de um roteiro construído como proposição, esclarecendo sobre o tempo dedicado à realização dos encontros e oficinas com os professores durante o curso de extensão. O tempo dedicado aos encontros e oficinas, como já mencionado anteriormente, teve duração de três meses, totalizando 10 encontros. Cada encontro teve duração de uma hora e meia. Vale lembrar que tivemos duas desistências por motivo de doença. As professoras sempre chegavam às 19h, não faltavam e cumpriam à risca o que juntas combinamos para os próximos encontros. As professoras, ao fim do curso, argumentaram que o tempo foi muito curto e que desejavam continuar aprendendo sobre a didática.

O planejamento e a programação das ações durante a construção da pesquisa nos momentos de encontros e oficinas estão indicados no tópico a seguir. Para cada encontro, propomos um título, a partir do qual fomos nos engajando e nos reinventando.

Começamos a realizar os bons encontros, em conformidade com os pensamentos de Spinoza (2010), pois eles despertam a potência no agir, podendo trazer alegria. Assim, um ambiente acolhedor sempre foi tratado com prioridade para que as professoras sentissem prazer em estar ali conosco. No tópico a seguir apresentamos as narrativas e imagens, o momento de escuta e reflexão e composição da sabedoria e conhecimento na pesquisa-intervenção.

6 A COMPOSIÇÃO DO ACERVO DA PESQUISA: OBSERVAR NARRATIVAS E IMAGENS, ESCUTAR, REFLETIR E COMPOR SABEDORIA E O CONHECIMENTO NA PESQUISA-INTERVENÇÃO

O primeiro encontro foi realizado no dia 21 de fevereiro de 2024, quando preparamos um ambiente acolhedor, com materiais que as professoras utilizaram durante a oficina. Seguindo os pensamentos de Freire (1967; 1989), optamos por começar o diálogo em um grande círculo, no qual conversamos, nos conhecemos e falamos um pouco sobre a pesquisa.

Figura 12 – Ambiente acolhedor



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024)

O título do encontro foi “A pesquisa na aprendizagem”, no qual apresentamos a temática e o projeto de pesquisa, a partir de um clima acolhedor, espontâneo e descontraído. As conversas foram fluindo conforme fui apresentando o problema, a temática, os objetivos, e também esclarecendo as dúvidas que foram surgindo. As professoras acharam muito pertinente a temática da pesquisa, diante de um cenário que estamos vivendo, com altos índices de pessoas analfabetas no nosso país.

“*Como você chegou a sua pergunta de pesquisa?*” (Professora Helena, 2024). Fluímos na conversação em torno da pergunta da alfabetizadora. Esclareci que a pergunta da

pesquisa não surgiu do nada, mas foi se modulando a partir de reflexões acerca de diferentes emocionares que iam surgindo durante a minha prática em sala de aula como alfabetizadora.

As professoras ficaram cientes quanto aos riscos e benefícios da participação na pesquisa quando da apresentação do TCLE. Fizemos uma breve apresentação em que lançamos como pergunta disparadora: *“O que as motivaram a participar deste curso de extensão? Com isso, as professoras foram narrando um pouco de suas angústias, medos, desejos ao alfabetizar, apresentaram em suas falas o desejo de adquirir novos conhecimentos, aprimorar a prática da leitura e da escrita de crianças, conhecer a didática da alfabetização, sempre com o objetivo de melhorar e aprender. A aprendizagem é algo que vai sendo construída na experiência, nos momentos ao longo do curso, esse é o nosso objetivo: “Estou aqui com o objetivo de aprender e transformar a minha prática como alfabetizadora” (Professora Luciana, 2024).*

A vontade de aprender e de transformar a prática docente era notória durante a maioria das narrativas. Elas estavam muito preocupadas pela forma como estão trabalhando. Argumentaram que trabalham muito, mas não veem o resultado. Algumas narrativas sobre o sistema de ciclos e de série também foram discutidas, cujas professoras mostraram uma “insatisfação” com relação à passagem automática de um ciclo para outro: *“As crianças estão passando de um ciclo para outro sem aprender a ler e a escrever, chegam no 4º ano sem o mínimo domínio da língua escrita, ficando muitas vezes reprovadas”* (Professora Liana, 2024).

O sistema de ciclos na alfabetização vai além das nossas possibilidades, por isso o curso priorizou trabalhar com base no que nós podemos fazer na sala de aula para que o aluno aprenda. São muitos desafios, muitos empecilhos, os quais não podemos tomar como referência, mas sim, focar no objetivo principal, que é a aprendizagem. Nesse primeiro encontro, estiveram presentes 12 professoras, sendo 11 alfabetizadoras e uma professora auxiliar do município de Mossoró (RN).

A maioria das professoras tem bastante experiência com alfabetização, porém em suas falas elas mostraram que o emocionar da alegria durante a aprendizagem da alfabetização vem sendo abalado devido a uma série de fatores educacionais que, muitas vezes, fogem ao nosso alcance, mas interferem diretamente na aprendizagem dos alunos e no prazer de ensinar. Por isso, trago novamente a nossa pergunta de pesquisa para pensarmos e refletirmos: como o emocionar da alegria acontece e se transforma durante a aprendizagem da didática da alfabetização? A alegria não pode ser medida, mas pode emergir a partir de emocionares que

surgem durante a experiência. *“Tenho muita experiência como professora, mas tem situações que ainda não consigo lidar na sala de aula, é como se as crianças não quisessem aprender”* (Professora Beatriz, 2024); *“Sou professora há um bom tempo, costumo sempre buscar novos conhecimentos e a estudar, mas muitas vezes nos deparamos com situações na sala de aula que digo para mim mesma que não sei o que fazer com aquele aluno para que ele avance, isso é entristecedor”* (Professora Isabely, 2024); *“Trabalhar com alfabetização é muito desafiante, às vezes me pergunto o que eu poderia fazer para que meu aluno aprenda a ler e a escrever na idade certa”* (Professora Helena, 2024); *“A maior alegria de uma professora alfabetizadora é ver seu aluno lendo e escrevendo, quando isso não acontece é muito ruim”* (Professora Joana, 2024).

Essas narrativas nos fazem refletir que as professoras estão preocupadas com a forma como elas vêm operando como alfabetizadoras. Chegaram ao curso aflitas, preocupadas e inseguras com a forma com que estão trabalhando em sala de aula. Elas percebem que há alguma coisa “errada”, que os índices da alfabetização não avançam da melhor forma, elas têm ciência disso, por esse motivo procuraram melhorar suas práticas. O desejo de aprender era notório a cada encontro, a alegria de estarem ali participando, engajadas, era nítido no olhar e na fala de cada uma: *“Estou muito feliz em poder participar desse curso de extensão, espero aprender com vocês muita coisa sobre a alfabetização e aprimorar minha prática em sala de aula”* (Professora Lúcia, 2024).

Demos início às discussões, aos estudos, ao compartilhamento de ideias, de sugestões e de trocas de saberes sobre como alfabetizar de modo que o aluno aprenda. Propomos que as professoras se dividissem em pequenos grupos espontâneos para a preparação do primeiro material: o crachá do nome próprio. Nesse momento elas se dividiram espontaneamente e juntas construímos o crachá, sempre em colaboração. A professora orientadora Karla apresentou várias outras ideias durante o encontro, como podemos explorar o nome próprio a partir da construção do crachá, bem como as professoras apresentaram algumas sugestões de como elas poderiam trabalhar na sala de aula:

A ideia de destacar a primeira letra do nome é justamente fazer com que o aluno perceba a letra inicial do seu nome e perceba também que tem outros nomes que começam com a mesma letra inicial do seu próprio nome, ou mesmo outras palavras. Sabemos que na turma poderemos estar com crianças pré-silábicas e este destaque funciona para mim como um disparador para a criança interagir com o sistema alfabético (Professora Karla, 2024).

Os nomes escritos em letras de formato diferentes fazem parte da aprendizagem dos diferentes tipos de letras sem precisar ser de forma mecânica. A ideia é que o aluno possa interagir com diferentes tipos de letras durante todas as atividades (Autora da pesquisa, 2024)

Outra forma de trabalhar o nome com o crachá é a partir da musicalização. Eu faço a chamada com uma música e vou entregando o crachá à medida que vou chamando pelo nome (Professora Bárbara, 2024).

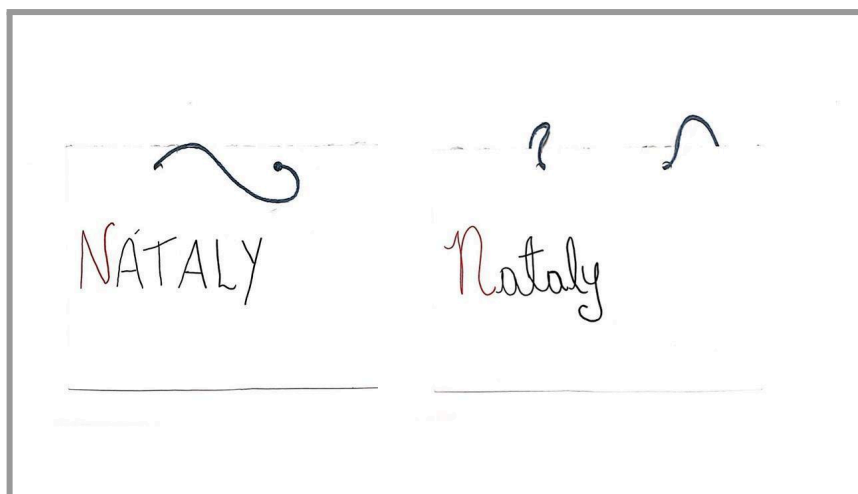
Figura 13 – Momento em que os pequenos grupos conversavam sobre diferentes possibilidades de trabalhar com o crachá em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

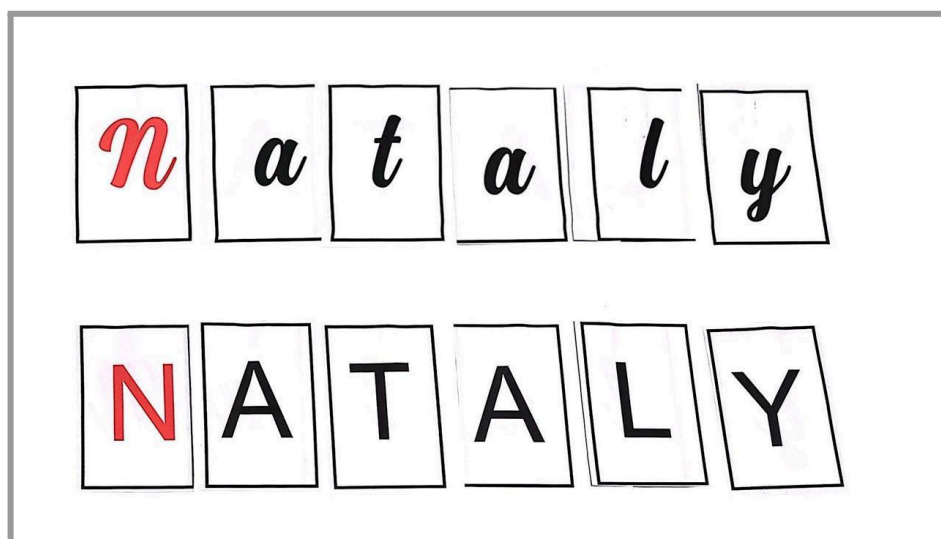
Nesse primeiro encontro, foi notório aquele olhar de insegurança, mas ao mesmo tempo um olhar atento para as possibilidades de aprendizagens. Elas estavam a todo momento frisando a necessidade de aprender coisas novas, ou algo que as ajudassem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse momento, os emocionares e as afecções estavam emergindo a partir das dúvidas, das inquietações, dos olhares de curiosidade e no desejo de aprender. Confeccionamos juntas o crachá do nome próprio e algumas ideias para trabalhar o nome em sala de aula foram surgindo.

Figura 14 – O crachá com destaque na letra inicial e com dois tipos de letras



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Figura 15 – Ideias para trabalhar o nome usando diferentes tipos de letra



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Trabalhos semelhantes foram vivenciados pelo GEEMPA com crianças em fases de alfabetização. Tais atividades podem ser exploradas com alunos nos diferentes níveis de aprendizagens. Para os pré-silábicos, quanto mais leitura e escrita o professor fizer, mais rápido a criança começa a fazer associações da letra com o som, deixando de lado a ideia da imagem. Para o aluno pré-silábico 2, as atividades envolvendo o aspecto gráfico em dois tipos de letras, aspectos sonoros com iniciais de palavras significativas e distinção entre letras e números são propostas que devem ser exploradas pelas professoras. Como indicado a seguir, pode-se construir o quebra-cabeça dos nomes dos alunos.

Figura 16 – Quebra-cabeça do nome



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

A professora Liz (2024) apresentou uma proposta de atividade bem interessante, na qual ela escreveu os nomes dos alunos aleatoriamente nas costas de cada um. Ao receber o comando da professora, a criança teria que procurar o seu nome que estava pregado nas costas de algum colega da sala. Para aqueles que ainda não identificam o nome, ela foi explorando as letras, por exemplo: Felipe, vamos identificar onde está a letra “F”? E ele foi procurar nas costas dos colegas onde estaria a letra “F” de FELIPE. Outra sugestão trazida pelas professoras foi a seguinte: *“Eu coloquei várias letras no chão e pedi para que eles pegassem as letras que formam o seu nome”* (Professora Joana, 2024); *“Quais os tipos de letras que foram exploradas nessa atividade?”* (Autora da pesquisa, 2024); *“Apenas as letras bastão. Eu passo um bom tempo trabalhando apenas com a letra bastão, depois vou adicionando a cursiva”* (Professora Joana, 2024).

É interessante o entendimento de que a criança não vê uma letra de cada vez na rua ou onde ela convive. Ao se deparar com o universo da escrita, ela passa a interagir com várias e com diferentes letras ao mesmo tempo. Por isso, não se trabalha com letras isoladas, a professora não transmite as letras, mas possibilita a interação da criança com o universo da escrita que faz parte da realidade dela. As professoras, nesse momento, escutavam e refletiam sobre suas práticas e as formas como estavam trabalhando na sala de aula. Durante esse momento, foi notório que elas estavam precisando de momentos de formação, pois é necessário pensarmos juntas diferentes possibilidades no trabalho com a alfabetização. Foi um momento rico de aprendizagem, afetuoso e alegre, no qual compartilhamos um pouco das

nossas angústias e vivências na sala de aula. Logo a partir do primeiro encontro, vimos a vontade das professoras em continuar o curso até o fim.

O segundo encontro foi realizado no dia 28 de fevereiro, com o tema “As letras e o nome próprio na composição da aprendizagem”. Interagimos com dicas importantes de como trabalhar o nome próprio na sala de aula para que as professoras compreendessem que os alunos entram no universo das letras de forma espontânea e não por transmissão. Em um primeiro momento, discutimos a ideia de trabalhar as letras do nome a partir do contato com diferentes tipos de letras, sem separá-las, pois as professoras narraram que exploram primeiramente a letra bastão para depois inserir a letra cursiva.

O interessante é que os alunos possam ter contato com diferentes tipos de letras já no trabalho com o nome próprio, pois ao entrar no universo da escrita, eles não observam apenas a letra “A” ou apenas a letra “B” de forma isolada, pelo contrário, eles passam a interagir com diferentes tipos de letras (Autora da pesquisa, 2024).

Em uma das atividades envolvendo o nome, eu colocava várias cartas no chão com as letras do alfabeto, mas de forma bastão, para que eles fossem procurar as que formam o seu nome. Sempre trabalhei primeiro com a letra bastão, para só depois apresentar a letra cursiva (Professora Adriana, 2024).

Podemos refletir também: como nós apresentamos as letras do alfabeto para os alunos? Como as letras são ensinadas em sala de aula? Quais são as imagens e palavras que acompanham essas letras? Nesse momento, as professoras refletiram sobre como estavam apresentando o alfabeto às crianças e como estas exploravam as letras do próprio nome. A professora Karla sugeriu que o alfabeto ensinado na sala de aula fosse construído a partir das vivências e interesses das crianças. É interessante trocar o alfabeto exposto na sala durante o ano para que as palavras que acompanham as letras também possam mudar, pois as crianças, muitas vezes, acabam memorizando-as. “*Escolhemos histórias, surgem personagens, há objetos significativos para as crianças e eles podem enriquecer imagens na sala de aula. As crianças podem construir suas imagens também*” (Demoly, 2024).

Em um segundo momento, as professoras compartilharam diferentes materiais e propostas de como estão trabalhando o nome em sala de aula, ainda apresentando gestos de insegurança e incerteza na hora da atividade. “Por que a letra inicial do nome deve vir destacada?”: fiz esse questionamento para podermos pensar em como trabalhar o som a partir da letra inicial da palavra. A criança pré-silábica 2 ainda não compreende a ideia de som, então atentamos para o exemplo: *que palavras também começam com a letra L de Laura? Vamos pensar? E a palavra Leão? Vocês acham que a palavra leão tem quantas letras? E a palavra lata, tem quantas letras?* Esses questionamentos levam o aluno a refletir que outras

palavras também começam com a mesma letra do seu nome e que elas nada têm a ver com o tamanho do objeto, fazendo com que entrem na fase do conflito para ingressar no próximo nível de aprendizagem.

Como ainda não temos o domínio da psicogênese, fica difícil pensar na atividade adequada. Eu sempre trabalhava de um modo sem pensar em qual nível de aprendizagem o aluno se encontrava, trabalhava a mesma atividade para todos (Professora Lúcia, 2024).

Quando entendemos o nível de aprendizagem em que a criança se encontra, podemos pensar na atividade direcionada para àquele nível (Professora Luana, 2024).

As professoras tiveram um momento de escuta e reflexão e começaram a perceber que o estudo da psicogênese nos leva a compreender que as crianças passam por níveis de aprendizagens quando estão aprendendo a ler e a escrever. Já a didática é outro campo de estudo que nos leva pensar a criar estratégias metodológicas e atividades que levem os alunos à aprendizagem da leitura e da escrita. Após essa discussão, apresentei quem foi Esther Pillar Grossi e a didática construída pelo GEEMPA. As professoras estavam interessadas em conhecer mais sobre a didática, apresentaram entusiasmo e grandes expectativas para conhecer melhor as propostas que foram e ainda são tão eficazes no processo de alfabetização. As professoras afirmaram não ter segurança quanto aos níveis de aprendizagens em que as crianças se encontram, por não conhecer esses níveis, por não ter tido um estudo aprofundado durante o curso de Pedagogia: “*Não vou mentir para vocês, ainda não tenho segurança quanto aos níveis de aprendizagens que meus alunos se encontram. Eu terminei a faculdade de pedagogia sem saber essas coisas*” (Professora Célia, 2024); “*Durante o curso de pedagogia nós não estudamos de forma aprofundada a psicogênese da língua escrita e nem a didática da alfabetização. Foi tudo muito generalizado*” (Professora Júlia, 2024); “*O curso de pedagogia, por ser uma formação inicial de professores, deveria focar muito mais no entendimento dos níveis de aprendizagens e na didática*” (Professora Adriana, 2024); “*A questão desses níveis, até um tempo, ninguém sabia o que era não, eu comecei a ler sobre isso de uns tempos para cá, pois no meu curso de graduação foi estudado de maneira muito superficial*” (Professora Ana, 2024).

Essas narrativas recorrentes nos levam a perceber que muita coisa ainda precisa ser discutida ao falarmos da aprendizagem da didática da alfabetização. A questão da formação inicial e continuada de professoras alfabetizadoras é um caso que precisa ser repensado pelos estudiosos da área, podendo ser alvo de artigos e pesquisas futuras. As professoras afirmaram em suas narrativas que o curso de Pedagogia não explora, ao menos como deveria, os estudos

da psicogênese da língua escrita e da didática da alfabetização. As professoras argumentaram que não têm o domínio dos níveis de aprendizagens e perceberam a importância dessa compreensão durante o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, propomos o estudo da psicogênese e conhecemos algumas propostas didáticas, como mostraremos mais à frente.

Em seguida, apresentamos a ideia de espelhamento das letras, elencando que há diferentes estratégias didáticas para que a criança deixe de espelhar as letras e as palavras. Sugerimos as brincadeiras dos espelhos com o próprio corpo e, ainda, com cartões envolvendo imagens ou mesmo números e letras. As professoras estavam entusiasmadas para conhecer diferentes estratégias didáticas e perceberam que o brincar também ajuda na aprendizagem da leitura e da escrita. Foi um momento descontraído, em que aprendemos situações didáticas importantes para o trabalho com a alfabetização.

Figura 17 – Sugestão da brincadeira do espelho como estratégia didática



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

As professoras experimentaram também o jogo “palavras em pedaços”, elaborado pelo GEEMPA, como estratégia didática para trabalhar o nome próprio e palavras diversas a partir de pedaços geométricos. Elas gostaram bastante da proposta e pensaram na forma de recriar o jogo com papel dupla face para formação de frases e textos. Aproveitamos também e mostramos o projeto do grupo MULTI, elencando diferentes possibilidades de trabalhar o nome próprio a partir de materiais em multiformatos. Não só o nome próprio, mas também palavras, frases, textos e histórias diversas. As professoras apresentavam nesse momento um olhar curioso e gestos de alegria e satisfação em estar ali aprendendo, conhecendo. Sinto que a possibilidade de pensar em algo novo, de criar e transformar a prática era esperado por elas há

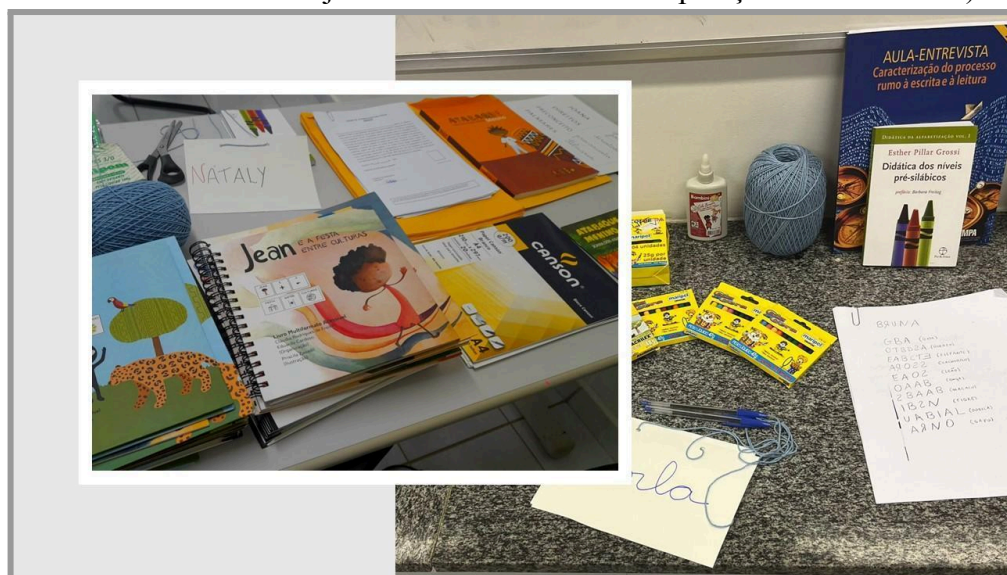
muito tempo. As professoras foram transformando ideias, gestos e diferentes emocionares ao conhecerem diferentes estratégias didáticas.

Figura 18 – Jogo elaborado pelo GEEMPA para trabalhar a formação de palavras



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Figura 19 – Materiais que serviram de inspiração durante os encontros (livros em multiformatos do Projeto MULTI-UFRGS e composições do GEEMPA)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Ao fim do encontro, as professoras falaram que estão despertando alegria e satisfação em participar do curso: *“Ainda bem que consegui me inscrever no curso, a experiência está sendo muito boa, pois estamos aprendendo muito”* (Professora Liana, 2024); *“Esse curso está nos ajudando muito a pensar sobre nossa própria prática, onde precisamos melhorar e como*

podemos fazer para levar nossos alunos à alfabetização. Fico feliz em vivenciar esse curso com vocês” (Professora Júlia, 2024).

No terceiro encontro, realizado no dia 6 de março de 2024, fizemos um estudo coletivo sobre a epistemologia genética de Piaget (1983) e a psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), com o seguinte título: “A aprendizagem da leitura e da escrita: os pensamentos de Jean Piaget e Emília Ferreiro”. Levantei um questionamento para que pudssemos refletir: “*Como vocês acham que a criança constrói o conhecimento?*” Esse questionamento partiu dos estudos de Piaget (1983), pois a criança não aprende a partir da cópia, memorização ou transmissão, mas a partir da sua interação com o meio e com os objetos. Como nos ensinou Piaget (1983), a criança passa de um conhecimento menor para outro maior, passando por estágios de aprendizagens, como observamos nos estudos da epistemologia genética. A professora Karla frisou que não existe uma criança mais inteligente do que a outra. Quando, por exemplo, falamos que a criança B é mais inteligente do que a criança C, estamos nos equivocando, sendo essa uma afirmação falsa, pois a criança desenvolve a inteligência durante o processo de construção de aprendizagem. Nesse momento, a Professora Paula (2024) fez o seguinte questionamento: “*Nós trabalhamos muito com o ditado, é interessante primeiramente trabalhar com as palavras simples e depois com as palavras complexas?*” A Professora Karla (2024) questionou: “*O que seria uma palavra simples e o que seria uma palavra complexa?*” A professora Paula (2024) respondeu à pergunta: “*Por exemplo, a palavra BOLA é uma palavra simples, já a palavra PEDRA é uma complexa*”.

O entendimento da psicogênese nos leva a compreender que, nas construções escritas da criança, não existem palavras simples ou complexas. Independente da palavra que você pedir para ela escrever, ela vai fazer como acha que se escreve, há uma forma da criança pensar a escrita naquele momento, ou seja, quando a criança escrever a palavra BOLA ou CARRINHO, você vai perceber em qual etapa ela se encontra. Inclusive, vocês já se depararam com o momento em que a criança procura escrever palavras monossílabas? O que é simples no processo de construção da criança? (professora Karla, 2024).

É verdade, não faz sentido separar palavras pequenas de palavras grandes, ou palavras simples de complexas, a criança pré-silábica vai escrever qualquer palavra sem fazer associação com o som, já a criança silábica vai escrever qualquer palavra apresentando uma letra para cada sílaba e assim vai. Nunca tinha parado para pensar sobre isso (Professora Paula, 2024).

Pensar na forma como a criança desenvolve o conhecimento nos ajuda a elaborar estratégias metodológicas e atividades que promovam a aprendizagem de todos. Após esse momento, estudamos sobre a teoria de Piaget (1983) e de Ferreiro e Teberosky (1999), as

quais as professoras mostraram satisfação em estudar os níveis psicogenéticos: *“Fazia muito tempo que não parava para estudar os níveis de aprendizagens da leitura e da escrita”* (Professora Livia, 2024); *“Literalmente não tem como trabalhar com alfabetização sem a compreensão dos níveis psicogenéticos”* (Professora Luana, 2024).

As narrativas das professoras e as perguntas que elas fizeram nos ajudou a analisar as transformações de ideias e de condutas que observamos durante o percurso. As professoras refletiram e começaram a recriar/repensar suas condutas na sala de aula. Com isso, a alegria vai aparecendo nos gestos e nas ações das colegas professoras, conforme elas vão compreendendo as fases do processo de alfabetização e sua importância para a composição didática. Elas narraram que fazia muito tempo que não estudavam a teoria de Piaget e a psicogênese, mas que estavam felizes em poder rever a parte teórica associando-a à prática.

Apesar de trabalharem com alfabetização, as professoras apresentaram dúvidas na passagem de um nível para outro, bem como insegurança na hora de identificá-lo. Durante as narrativas, percebi que elas apresentavam dificuldades quanto à identificação do nível psicogenético em que a criança se encontra, como também em pensar estratégias didáticas: *“Observar a escrita da criança e identificar o nível de aprendizagem em que ela se encontra é difícil, mas o mais difícil é pensar em uma atividade para trabalhar em cima desse nível”* (Professora Juliana, 2024).

A compreensão dos níveis psicogenéticos tem o objetivo de sabermos em qual etapa a criança se encontra para elaborarmos atividades adequadas para cada nível, de modo que ajudem a criança a avançar. Se ainda temos dificuldade na identificação, como elaboramos atividades em cima da dificuldade da criança? Dividimos as professoras em quatro grupos e distribuimos escritas de crianças diversas para elas identificarem o nível psicogenético em que cada uma se encontrava.

Figura 20 – Identificação dos níveis psicogenéticos

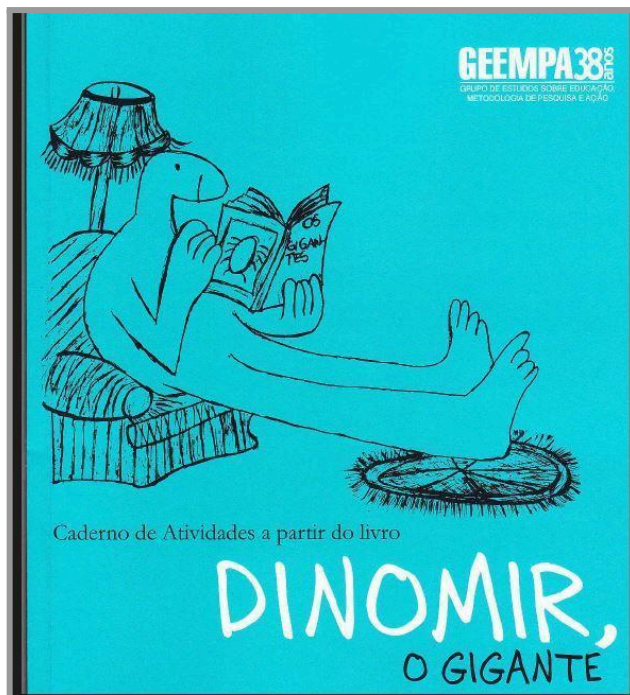


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Diante das discussões e das falas das professoras com relação à dificuldade em identificar os níveis psicogenéticos, pensamos nessa proposta em grupo para estudar e identificar diferentes níveis de aprendizagens. Durante o momento da identificação, as professoras lançaram inquietudes, questionamentos, colaboraram e trocaram experiências: *“Agora estou compreendendo o que é um nível de aprendizagem, como identificá-lo e quais metodologias devo pensar em cima daquele nível”* (Professora Helena, 2024); *“Sem identificar qual o nível em que a criança se encontra, não irei saber elaborar uma atividade capaz de ajudar a criança a passar de nível”* (Professora Júlia, 2024).

A importância dos níveis psicogenéticos para a didática da alfabetização vai sendo entendida pelas professoras. Vejo, a partir daí, que elas começam a emergir sentimentos de prazer à medida que vão aprendendo. Após esse momento, fizemos a contação da história *“Dinomir foi passear de ônibus”*, disponível no material do GEEMPA. Não poderia deixar de citar aqui, neste tópico, que durante os encontros, exploramos bastante o caderno de atividades da obra *Dinomir, o gigante*, elaborado pelo GEEMPA. A partir dele, conhecemos histórias, situações didáticas e proposições de atividades importantes no processo de alfabetização, bem como o tomamos como inspiração na construção de outros jogos, atividades e materiais didáticos.

Figura 21 – Caderno de atividades Dinomir, o gigante



Fonte: GEEMPA

As professoras exploraram o material e pensaram em como trabalhar atividades com base nos níveis psicogenéticos das crianças. Elas pegaram modelos do material e recriaram as atividades. Nesse momento, ainda não confeccionamos os jogos, as professoras apenas narraram como poderiam explorar a atividade. Durante o momento, as professoras gostaram bastante de conhecer as propostas de atividades do GEEMPA e começaram a criar diversas possibilidades para trabalhar com os níveis de aprendizagens. Elas tiraram dúvidas, fizeram questionamentos e criaram estratégias didáticas a partir das ideias presentes no material.

Figura 22 – Pensando em atividades a partir das ideias do material do GEEMPA, Dinomir, o gigante



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Em outro momento, questionamos sobre como está sendo feita a arrumação da sala de aula. Conversamos sobre a proposta dos pequenos grupos, e a Professora Liana (2024) argumentou: *“O trabalho em grupo vai depender do tipo de atividade, pois as crianças conversam muito quando trabalhamos em pequenos grupos”*.

Nos primeiros encontros com as professoras, organizamos a sala sempre em grupos espontâneos, enfatizando que mais adiante exploraremos a didática do grupo áulico de aprendizagem. Essa narrativa nos ajudou a pensar no roteiro para o encontro, que foi realizado no dia 3 de abril de 2024. Foi notório que as professoras não estavam acostumadas a trabalhar em grupo, elas acreditavam que no trabalho em grupo poderia haver muita conversa paralela em sala de aula. Mas como ensinar sem interagir? Esse pensamento das professoras nos leva ao desafio de acompanhar e analisar as mudanças e transformações de entendimento, de condutas e de ideias com relação ao trabalho em grupo na sala de aula.

É importante destacar que o desejo na aprendizagem foi aumentando de um encontro a outro, a alegria foi aparecendo e se transformando, sempre mostrando nas narrativas a vontade de estarmos juntas, aprendendo e construindo no coletivo: *“Estou adorando fazer esse curso com vocês, estou aprendendo muita coisa que antes não sabia, e isso irá me ajudar muito na promoção da aprendizagem”* (Professora Helena, 2024); *“Fazer esse curso é bem cansativo*

para nós que trabalhamos os dois expedientes, mas a alegria de estar aqui, pensando juntas, criando novas possibilidades de aprendizagem e refletindo sobre nossa prática em sala de aula com as colegas professoras já valeu muito a pena” (Professora Ana, 2024).

O quarto encontro, realizado no dia 13 de março de 2024, teve como proposta de título: “A aula-entrevista como instrumento didático na aprendizagem da leitura e da escrita”, no qual conhecemos a proposta da aula-entrevista como instrumento didático rico de aprendizagens e que ajuda a professora a conduzir sua ação pedagógica.

A aula-entrevista é muito mais do que uma simples avaliação, é um momento rico de aprendizagens, sendo mais um suporte para a professora conduzir sua ação pedagógica. A apresentação da didática trabalhada pelo GEEMPA contribuiu bastante para que as professoras pudessem refletir sobre suas próprias práticas.

Ao estudar a obra *Aula-entrevista: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura* (Grossi, 2013), percebi que durante minhas práticas em sala de aula, como professora alfabetizadora, eu cometia alguns “equivocos” ao trabalhar as quatro palavras e uma frase. Ao me apropriar da didática construída pelo GEEMPA, percebi que há uma sequência que precisa ser seguida durante o processo avaliativo e que não é trabalhada de forma aleatória, mas pensada de uma maneira que todas as etapas das tarefas sejam sequenciadas e trabalhadas significativamente, tanto para o educando como para o educador.

A aula-entrevista é um encontro a dois, do professor com cada um dos seus alunos. É uma conversa com fins pedagógicos que leva a uma série de aprendizagens, tanto para o aluno como para o professor. Pode-se dizer que a aula-entrevista é uma forma de intervenção diante da atual formação escolar. Esse momento da aula-entrevista é realizada de forma individual, dentro ou fora do espaço da sala de aula. O que o GEEMPA nos ensina é que a aula-entrevista seja realizada no início do ano letivo, podendo ser também explorada mais umas três vezes durante o processo de alfabetização. Ela é dividida nas seguintes tarefas, conforme o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Tarefas a serem trabalhadas durante a aula-entrevista, segundo Grossi (2013)

1- Conversa Inicial	Bate-papo descontraído entre o aluno e a professora. Enquanto a conversa vai fluindo, a professora vai selecionando 4 palavras com variedades de sílabas.
2 - Escrita do nome	Nessa tarefa, o professor pede para que o aluno escreva seu nome. Caso ele não saiba escrever, o professor escreve três nomes e pede para que o aluno identifique onde está o seu nome.
3- Leitura do nome	Aqui pede-se que o aluno leia o que escreveu.
4- Escrita de quatro palavras e uma frase	Nessa tarefa, o aluno irá escrever quatro palavras e uma frase a partir da conversa inicial. As palavras devem fazer sentido para o aluno e devem ser do mesmo campo semântico. As palavras devem ter variedades silábicas e a frase deve iniciar com o nome do aluno e ter uma palavra dissílaba.
5- Elaboração e ditado de um texto	O aluno conta uma história, uma carta, uma música, enfim, algo que faça sentido para ele, e o professor escreve na frente dele o que ele vai falando. Nessa tarefa, a produção acontece de forma oral.
6 - Leitura do texto ditado	Aqui se trata de uma pseudoleitura, pois o aluno conta a história, ou a carta, que contou para o professor. Nessa tarefa insere-se no aluno a construção de sua autoimagem como leitor.
7 - Leitura de quatro palavras e uma frase	Aqui o professor escreve as quatro palavras e uma frase escrita na tarefa anterior, agora de forma ortográfica, para que o aluno leia o que o professor escreveu.
8 - Elaboração e escrita de um texto	Aqui o aluno será incentivado a escrever um texto.
9- Escrita de letras	Nessa tarefa, o aluno irá escrever as letras que ele sabe escrever. Se ele não escrever nenhuma, o professor poderá escrever.
10- Nome das letras	Aqui, o aluno irá dizer o nome das letras que ele escreveu.

11- Associação das letras com o som de iniciais de palavras	Essas letras com as quais ele irá fazer a associação dos sons iniciais de palavras são aquelas escritas na tarefa anterior.
12- Classificação de unidades linguísticas	Aqui avalia-se a distinção entre letras, palavras, textos, desenhos e números.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

É importante frisar que a aula-entrevista, segundo a didática geempiana, é um instrumento para caracterizar as hipóteses durante o processo de alfabetização.

Apresentamos a proposta para as professoras e observamos um olhar atento às ideias que estavam sendo apresentadas. As professoras tiveram um momento de escuta sensível, analisaram a proposição, refletiram sobre suas práticas e compreenderam que pequenos detalhes na didática fazem toda a diferença no processo de aprendizagem. Na minha experiência como professora, a aplicação das quatro palavras e uma frase era bem diferente da aula-entrevista, pois não havia preocupação com a leitura, por exemplo. Já no desenvolvimento da aula-entrevista, vimos que a leitura também faz parte do processo avaliativo. Mesmo sendo duas coisas distintas, precisam ser analisadas. Nas narrativas das professoras, vimos que elas também não realizavam a avaliação diagnóstica levando em consideração a leitura, as palavras significativas, a distinção entre letras-palavras-textos-desenhos-números etc. Primeiramente, as palavras escolhidas não tinham nenhum sentido para as crianças, mesmo sendo do mesmo campo semântico. Aprendemos com a aula-entrevista que as palavras partem de uma conversa inicial que faz sentido para os alunos, ou seja, não são palavras aleatórias:

Quando estou fazendo a avaliação diagnóstica com meus alunos, sempre costumo ter uma conversa com eles, mas essa conversa não fazia parte da avaliação, era muito espontânea e não associava à conversa com a escrita das quatro palavras e uma frase (Professora Júlia, 2024).

Uma coisa bem interessante no instrumento didático da aula entrevista é começar a avaliação seguindo a ordem das palavras: Dissílaba, Trissílaba, Polissílaba e por último a Monossílaba. Realmente a escrita da palavra monossílaba é aquela que os alunos pensam mais na hora de escrevê-la, pois para eles é a mais difícil (Professora Isabelly, 2024).

Essa forma de trabalharmos as 4 palavras e uma frase é bem interessante e muito completa. Levarei essa didática para a minha prática, irá me ajudar (Professora Lúcia, 2024).

Durante minha experiência em sala de aula, realizei três momentos avaliativos durante o ano: a avaliação inicial, a parcial e a final, e nenhuma das três partia de uma conversa e também não a realizava individualmente com o aluno. A avaliação era feita na própria sala de

aula, com a presença de todos os alunos, ia chamando um por um no meu birô e lá realizava a avaliação.

Estudar e aprender como aplicar a aula-entrevista foi muito importante para poder identificar cada detalhe nesse processo avaliativo, pois aprender a maneira correta de avaliar nossos alunos nos permite pensar em estratégias didáticas adequadas. Quando não avaliamos o processo da leitura e da escrita de forma correta, acabamos por realizar atividades também de forma incorreta, e isso não gera uma aprendizagem efetiva. Durante o encontro, uma pergunta foi bem recorrente: *“Diante da realidade da escola pública, no qual temos de 20 a 25 alunos na sala de aula, como iremos realizar a aula entrevista com 12 tarefas de forma individual?”* (Professora Neide, 2024). *“A equipe escolar deve estar apoiando essa proposta, a coordenação pedagógica, equipe gestora, os pais dos alunos, todos empenhados nesse processo. Para realizar a aula entrevista é imprescindível o apoio de toda comunidade escolar* (Professora Karla, 2024); *“Vocês podem conversar com a comunidade escolar e propor dividir a turma em pequenos grupos. Cada dia da semana, um grupo iria para escola. Assim a professora poderia realizar a aula entrevista individualmente de forma tranquila. Ou contar com o apoio de colegas, de modo que as crianças estejam envolvidas em outras atividades, enquanto um grupo realiza a aula entrevista”* (Professora Karla, 2024))

A ideia proposta pela professora Karla (2024) é bem interessante e pode ser compartilhada na escola. É importante destacar que ao mesmo tempo em que eu ia realizando a pesquisa, eu também fui aprendendo junto com as professoras, sempre olhando para minha própria prática e me transformando na experiência, vendo o emocionar da alegria reaparecer no meu percurso. Quando estamos dispostas a conhecer, a aprender, a ouvir, a refletir sobre, damos um passo na transformação de nós mesmos. Pude perceber isso durante a construção desta dissertação.

Como atividade de casa, as professoras aplicaram a aula-entrevista e compartilharam o momento, que será elencado no próximo encontro, no qual observamos, compreendemos e analisamos os registros e as transformações cognitivas relacionadas ao conhecimento da psicogênese da leitura e da escrita na prática das professoras. Vale destacar a participação ativa das professoras nos encontros, pois é raro ver um grupo tão empenhado em transformar suas práticas.

Figura 23 – Aprendizagem e reflexão sobre a aula-entrevista



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

O quinto encontro, realizado no dia 20 de março de 2024, foi um dos mais importantes para mim (autora/pesquisadora/professora) e teve como tema “A aula-entrevista e a experiência da aplicação”. Foi um dos mais importantes, ou talvez o mais importante, pois durante nossas conversas fui afetada de forma positiva, o que me levou a uma transformação de conduta a partir desse momento. Aqui o emocionar da alegria acontece na experiência. O capítulo 7 traz mais detalhadamente essa experiência, no qual trago as transformações cognitivas durante o percurso com as professoras. Combinamos para esse encontro que as professoras iriam compartilhar a experiência da aplicação da aula-entrevista que haviam realizado com os alunos na escola em que trabalham.

Figura 24 – Compartilhando a experiência da aplicação da aula-entrevista



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Quando compartilharam a experiência da aplicação da aula-entrevista, as professoras estavam um pouco inseguras e mostraram algumas dificuldades no momento da aplicação. Umas conseguiram fazer as 12 tarefas; outras, não: “A experiência de trabalhar com a aula entrevista foi bem desafiadora, pois não é uma coisa simples de fazer” (Professora Ana, 2024); “O maior empecilho durante a aplicação foi a falta de tempo, pois como demora muito, não tinha ninguém para ficar com o restante da turma” (Professora Cecília, 2024); “Não consegui terminar a aplicação, apesar das doze tarefas serem importante, só consegui fazer até a escrita do texto” (Professora Júlia, 2024).

Como visto nas narrativas, as professoras argumentaram a falta de tempo durante a aplicação. Como percebemos, a falta de apoio nas escolas é bem presente, pois para aplicar a aula-entrevista é necessário que toda a equipe escolar esteja empenhada nessa didática, que seja algo colaborativo e que todos cooperem para que ela ocorra da melhor maneira possível. Apresentamos os registros dessa proposta didática aplicada pelas professoras:

Figura 27 – Aplicação da aula-entrevista – Jackson 2º ano

Aula Entrevista

1. ESCREVA SEU NOME:
JACKSON

2. ESCREVA AS PALAVRAS DITADAS:
PIEIA
ESCOLA
CALABRESA
PAI

3. ESCREVA A FRASE DITADA:
JACKSON AMA PAI ♥

Historia

Jackson nasceu Pereira V. de Oliveira, a cidade por um tio que é seu pai de coração que ele admira muito e ama. Sua mãe o abandonou, não quis criá-lo, logo após a morte de seu pai biológico. Seu pai de coração divide os cuidados com mais duas filhas que pra ele são mais de coração as quais ele também ama. Aos domingos ele costuma passear no shopping onde se diverte brincando nos brinquedos e de também lancher comendo pizza de sabor calabresa.

1º SONHO

EU QUERO TER UM IRMÃOZINHO PORQUE EU ESTOU SOLITÁRIO. QUANDO ELE CHÉGAR, VOU FAZER TUDO O QUE ELE QUISER. QUANDO ELE TIVER 7 ANOS, VOU JOGAR QUALQUER JOGO QUE ELE QUISER.

2º SONHO



Fonte: Professora Isabelly (2024)

Figura 28 – Aplicação da aula-entrevista – Kamila 3º ano

Aula Entrevista

KAMILA

GALO BEZERRA PERIQUITO PAI

O GALO CANTA DE MANHÃ

A BEZERRA ESPERANÇA CAIU EM UM BURACO E MACHUCOU A PATA, E MEU PAI LEVOU ELA PARA O VETERINÁRIO, E TEVE QUE AMPUTAR A PATA DA BEZERRA.

GALO BEZERRA PERIQUITO
Boi
O GALO CANTA DE MANHÃ.

ALFABETO

EMANUELY JHON
KAMILA
JOSÉ MIGUEL JÚLIA
ARTHUR GABRIEL

Fonte: Professora Bárbara (2024)

As professoras não estão sozinhas na tarefa de alfabetizar, pois elas não são as únicas responsáveis pela educação. A escola como um todo deve estar unida e empenhada no mesmo propósito, senão todo o trabalho será perdido no caminho. Mesmo com alguns empecilhos na hora da aplicação, as professoras argumentaram que a experiência foi muito proveitosa e

estimulante, pois ajudou na hora de identificarem o nível de aprendizagem em que cada criança se encontrava. Como a aula-entrevista não é uma simples escrita das quatro palavras e uma frase, ou seja, por ter várias tarefas englobadas, a criança acaba deixando pistas que ajudam a professora a identificar os níveis mais precisamente, sem deixar dúvidas, isso foi notório durante a apresentação das professoras, que conseguiram identificar o nível das crianças tal como elas se encontravam: *“Apesar de ter várias tarefas e ser bem demorada a aplicação, a aula entrevista é muito importante para sabermos com precisão em que nível de aprendizagem a criança se encontra”* (Professora Claudia, 2024); *“Com a aplicação da aula entrevista ficou mais fácil a identificação do nível da criança, pois fiz a análise a partir de todas as tarefas. Quando fazemos apenas a escrita das quatro palavras e uma frase, acaba deixando algumas dúvidas na hora de identificar com precisão o nível em que a criança está”* (Professora Isabelly, 2024); *“Ao aplicar a aula entrevista, vai aparecendo várias pistas do nível em que a criança se encontra”* (Professora Neide, 2024).

Observamos que a ideia do GEEMPA realmente é eficaz na hora de avaliarmos o nível da escrita. Porém, nessa aplicação, é necessário que a comunidade escolar esteja comprometida em ajudar e colaborar para que as professoras possam aplicá-la da forma correta e ter a certeza do nível de aprendizagem de cada criança. As professoras reconheceram a importância dessa didática no processo alfabetizador, mas frisaram que, para a aplicação, necessitariam do apoio de toda a equipe escolar.

O sexto encontro foi realizado no dia 27 de março de 2024, com o título: “O ofício na formação de professoras alfabetizadoras: possibilidades a partir do entendimento dos níveis psicogenéticos para o trabalho didático-pedagógico”. O roteiro pensado para esse encontro partiu das inquietações que foram surgindo no encontro passado, pois quando as professoras começaram a construir os materiais, percebemos dúvidas e inseguranças quanto aos níveis de aprendizagens. Se ainda há dúvidas sobre esses níveis, nada adianta construir jogos, situações e materiais didáticos. Pensando nisso, iniciamos o encontro a partir da discussão muito importante sobre a psicogênese e os níveis psicogenéticos, partindo de questões disparadoras, como: o que pensa uma criança pré-silábica? O que pensa uma criança silábica? O que pensa uma criança silábica-alfabética?

Ao refletir e observar os gestos, as emoções e as afecções, vimos que havia uma necessidade de explorarmos mais essa discussão, pois percebemos que as professoras ainda não dominavam as fases psicogenéticas que a criança atravessa no seu desenvolvimento cognitivo. A discussão foi muito potente e afetuosa, pois as professoras lançaram vários

questionamentos, deram exemplos vivenciados na sala de aula, tiraram dúvidas e, principalmente, conseguiram compreender que, para a criança que ainda está pensando no objeto ao escrever, não adianta levar atividades que explorem o som.

Essa compreensão estimula nossa potência no agir, pois quando entendemos no que a criança está pensando e o que faz sentido para ela, isso nos possibilita criar estratégias didáticas que sejam efetivas na aprendizagem. Quando questionei se as professoras já tinham lido a psicogênese da língua escrita, elas falaram que leram muito pouco e alguns capítulos. Então sugerimos que elas fizessem a leitura completa e a relacionassem com a vivência no curso e na prática em sala de aula. Essa discussão ajudou as professoras a refletirem a escrita e a didática a partir do pensamento da criança.

O processo da alfabetização exige que a professora alfabetizadora domine e compreenda os níveis psicogenéticos. A professora Silvana (2024) elencou como fica seu emocionar quando a aprendizagem não ocorre na sala de aula: *“Eu fico tão triste em sala de aula quando estou ensinando e meu aluno diz: Professora eu não estou entendendo nada e não sei de nada do que a senhora está falando”* (Professora Silvana, 2024).

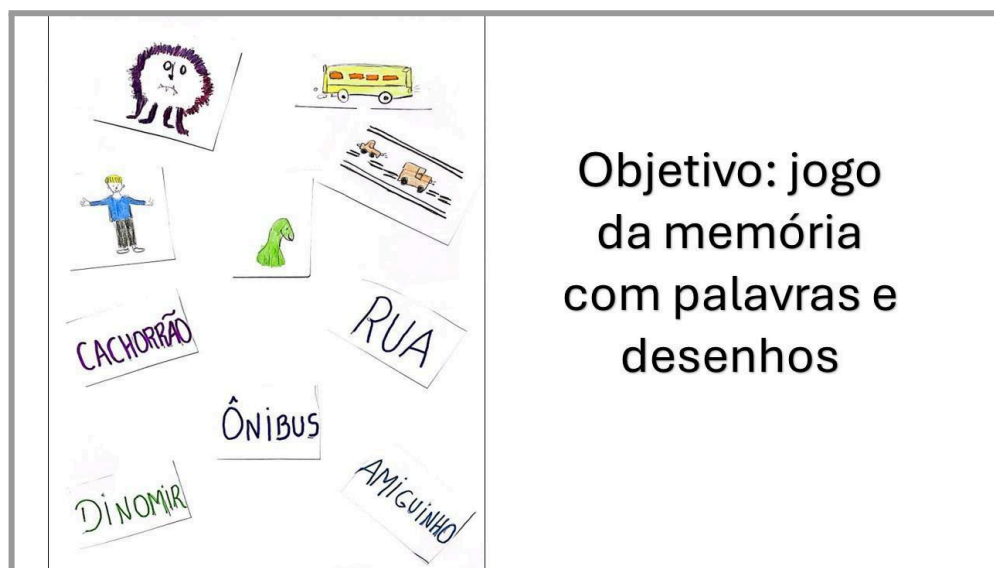
Se a professora está ensinando a escrever palavras a partir do som e a criança encontra-se no nível pré-silábico, ela não está entendendo nada do que a professora está ensinando, pois ainda não vê a escrita a partir do som, mas a partir do objeto. Quando a professora narra o emocionar da tristeza quando seu aluno não está participando ativamente da aula, isso acaba afetando de forma negativa sua prática em sala. Para que a professora seja afetada de forma positiva, é necessário que seu trabalho traga resultados positivos na aprendizagem das crianças. Estudamos a psicogênese e, quando finalmente entenderam as fases psicogenéticas que as crianças atravessam, fomos construindo jogos e materiais pensando nos níveis de aprendizagem:

Figura 29 – A construção de jogos didáticos a partir dos níveis psicogenéticos baseados na obra do GEEMPA



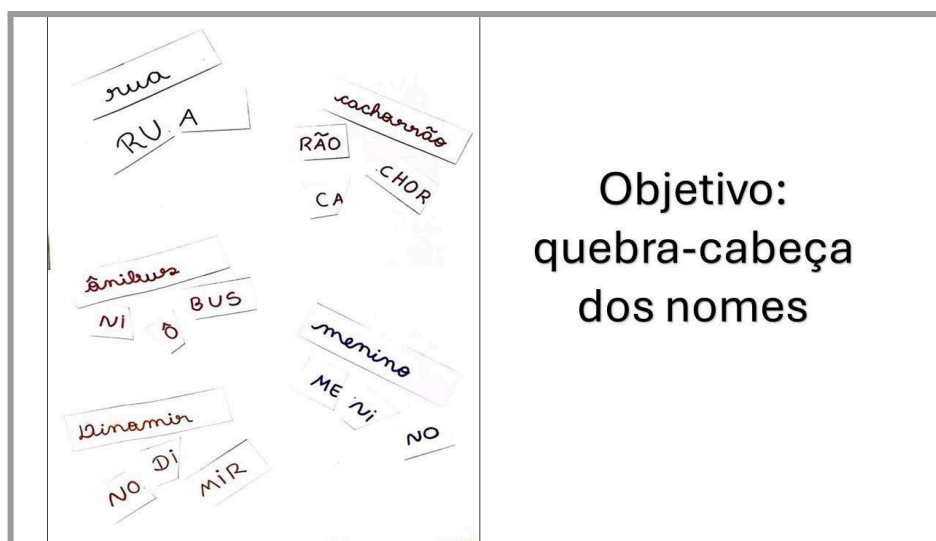
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Figura 30 – Jogo da memória



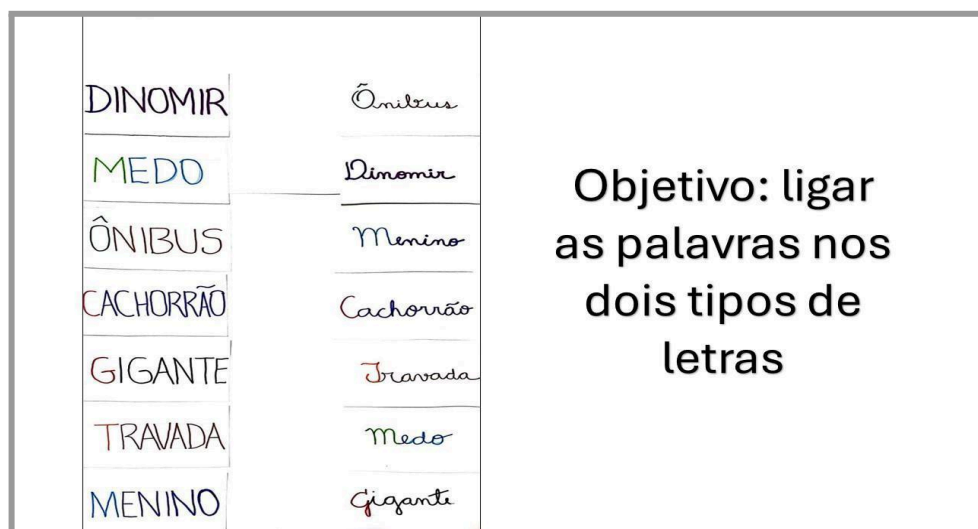
Fonte: Arquivo pessoal da autora com atividade das professoras participantes do curso de extensão (2024)

Figura 31 – Jogo do quebra-cabeça dos nomes



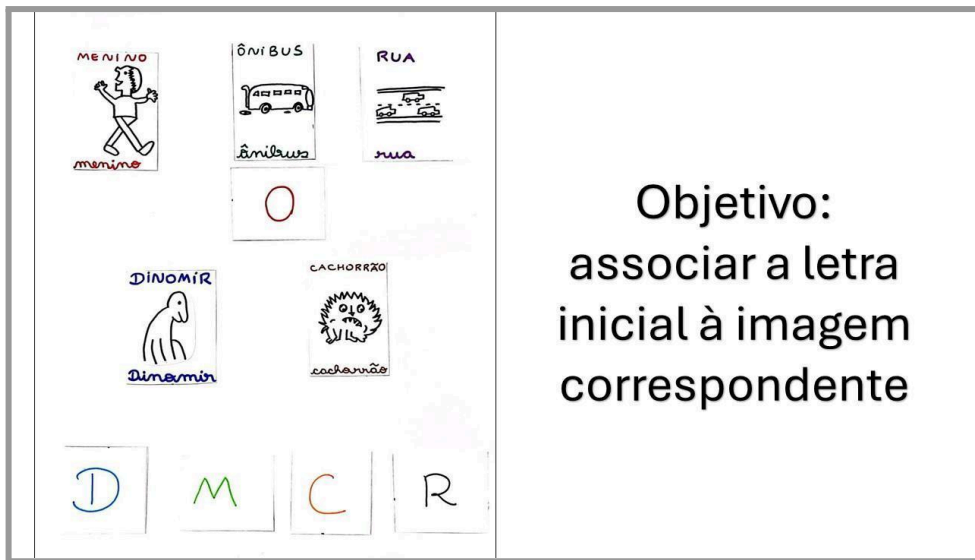
Fonte: Arquivo pessoal da autora com atividade das professoras participantes do curso de extensão (2024)

Figura 32 – Jogo de palavras com diferentes tipos de letra



Fonte: Arquivo pessoal da autora com atividade das professoras participantes do curso de extensão (2024)

Figura 33 – Jogo da letra inicial e imagem



Objetivo:
associar a letra
inicial à imagem
correspondente

Fonte: Arquivo pessoal da autora com atividade das professoras participantes do curso de extensão (2024)

Figura 34 – Jogo de quantidade de letras e palavras

DINOMIR	☐
MENINO	☐
CACHORRÃO	☐
RUA	☐

GUARDA-CHUVA	☐
PISCINA	☐
BOLA	☐
SOL	☐

Objetivo: observar
e escrever a
quantidade de
letras das palavras

Fonte: Arquivo pessoal da autora com atividade das professoras participantes do curso de extensão (2024)

Figura 35 – Jogo de palavras e texto

FAZ CALOR. O ☀️ BRILHA.  DIZ AO  : - VAMOS JOGAR LÁ FORA.  PÕE O SEU  E PEGA O SEU  PARA SE PROTEGER DO ☀️. SOL MENINO DINOMIR DINOMIR CHAPÉU SOL GUARDA-CHUVA	Objetivo: completar o texto com as palavras que estão faltando
--	---

Fonte: Arquivo pessoal da autora com atividade das professoras participantes do curso de extensão (2024)

Figura 36 – Jogo de texto fatiado

FAZ CALOR. O ☀️ BRILHA.  DIZ AO  : - VAMOS JOGAR LÁ FORA.  PÕE O SEU  E PEGA O SEU  PARA SE PROTEGER DO ☀️. FAZ CALOR. O ☀️ BRILHA.  DIZ AO  : - VAMOS JOGAR LÁ FORA. PEGA O SEU  PARA  PÕE O SEU  E SE PROTEGER DO ☀️.	Objetivo: montar o texto fatiado
---	---

Fonte: Arquivo pessoal da autora com atividade das professoras participantes do curso de extensão (2024)

O momento da oficina de construção foi vivenciado de forma leve, alegre, com cooperação e colaboração. As professoras iam conversando, tirando dúvidas umas com as outras, pensando e criando no coletivo. Foi um momento rico de aprendizagens, que fez surgir emocionares de satisfação, alegria, entusiasmo e vontade de ensinar de maneira assertiva.

Figura 37 – Jogo de palavras e histórias



Fonte: Arquivo pessoal da autora com atividade das professoras participantes do curso de extensão (2024)

A alegria estampada no rosto das professoras foi notória no fazer, no inventar e no criar, tendo a certeza de que o aluno não iria jogar um jogo confeccionado de forma aleatória. Isso foi estimulante e prazeroso tanto para mim, enquanto autora, como para as professoras: “Gente, construir um jogo didático de alfabetização sabendo que meu aluno não irá utilizá-lo para outra coisa sem sentido, é verdadeiramente instigante e prazeroso” (Professora Liana, 2024); “Construir um jogo que seja direcionado ao nível da criança é despertar o prazer no ensinar e no aprender, pois é uma coisa que faz sentido para nós professoras e principalmente para os alunos” (Professora Júlia, 2024); “Finalmente nos deparamos com um curso em que estamos aprendendo a construir didáticas de alfabetização” (Professora Bárbara, 2024).

Construímos juntas jogos pensando no nível da criança, por exemplo, em como uma criança pré-silábica pode aprender com um determinado jogo. Ficamos felizes em pensar uma proposta que realmente vai ajudar a criança a pensar, a resolver problemas e, conseqüentemente, avançar para um estágio seguinte de aprendizagem da escrita. Tudo começa a fazer sentido e se torna esclarecedor para nós, professoras, que nos víamos perdidas quanto à elaboração de atividades. As emoções expressas nos rosto das professoras mostram a alegria e o prazer durante o processo de aprendizagem da didática da alfabetização.

Figura 38 – Vivenciando a alegria durante a construção de jogos e materiais didáticos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

O sétimo encontro teve como tema “A aplicação da técnica do Grupo Áulico de Aprendizagem”. Foi realizado no dia 3 de abril de 2024 com uma excelente participação das professoras.

A obra organizada por Rocha (2010) trata da importância do trabalho em grupo, e tem a colaboração de autores como Esther Pillar Grossi, Madalena Freire, Jaime Betts, José Luiz Caon, entre outros, que falam da importância de trabalhar em grupo na sala de aula, em especial na alfabetização. Todos os autores que compuseram o livro nos ajudaram na reflexão e construção do que chamamos de teoria da sala de aula geempiana.

Vimos anteriormente a importância da aula-entrevista no processo de alfabetização. Esta, por sua vez, interage também com a proposta dos grupos áulicos de aprendizagem, uma didática formada a partir de eleição de coordenadores de grupo, que seria um organizador das trocas sociais entre os alunos. A proposta de formação de grupos na sala de aula visa à participação democrática de todos durante o processo de construção do conhecimento na sala de aula.

A proposta do GEEMPA de trabalhar com os pequenos grupos de aprendizagem foi baseada no pós-construtivismo, que se apoiou nas teorias de Piaget, Wallon, Vygotsky, Pain, entre outros. O GEEMPA se vale do termo “Grupo Áulico” para transformar a sala de aula em pequenos grupos com o objetivo de alfabetizar todas as crianças no período destinado à alfabetização. Com isso, se faz necessário que nós, professoras alfabetizadoras, tenhamos um olhar sensível para essa proposta, pois ela tem trazido resultados positivos, tendo sido

comprovada cientificamente sua pertinência durante o processo de alfabetização de crianças na periferia de Porto Alegre (RS). Por ser professora e estar buscando a aprendizagem como forma de despertar o meu emocional da alegria na minha prática, atento para uma proposta pós-construtivista que, se aplicada de forma correta, pode trazer melhorias nos índices da alfabetização das crianças da nossa região.

Antes de conversarmos sobre essa técnica didática, fomos entender o que seria um grupo, como ele pode ser formado, com quantos integrantes se forma um grupo áulico etc. Freire (2003, p. 24) frisa a ideia de grupo. O que é um grupo? Como se constitui um grupo na escola?

O grupo primário é aquele que se constitui por vínculos afetivos. Ex.: grupos de parentesco ou de amizade. O grupo secundário é medido por vínculos profissionais. Ex.: grupos institucionais, grupos de estudos. Cada grupo se constitui mediado por um tipo de vínculo.

Não podemos pensar em construtivismo e pós-construtivismo sem deixar de falar em democracia, processo democrático, interação, socialização, pois está tudo interligado, inclusive a formação de grupos. No entanto, a formação de grupos que a didática geempiana nos apresenta não é aquele grupo homogêneo, do qual ninguém pode discordar ou que temos que concordar com tudo, mas aquele grupo em que as diferenças são valorizadas, respeitadas, dialogadas, e que o confronto da convivência e divergência é parte fundamental no aprendizado coletivo. A figura autoritária do professor já não existe mais, e muitas vezes, ele, que era adorado, passa a ser odiado pelos alunos. Nesse momento, as professoras se mostravam atentas, iam lançando questões e trazendo reflexões sobre a temática. Antes de aplicarmos a técnica, fomos entender como é aplicada a técnica.

Na estratégia geempiana, em que são trabalhados os grupos áulicos, o coordenador é eleito em uma votação, na qual cada aluno vota em três participantes: naquele que se quer aprender, em outro com quem se quer trocar conhecimentos e em alguém que se quer ensinar.

O GEEMPA constituiu essa estratégia didática com o objetivo de alfabetizar 100% dos alunos durante o primeiro semestre do ano letivo. Vale ressaltar que o coordenador ou chefe escolhido não foi eleito para mandar, mas sim, para colaborar, construir juntos, ser responsável pelo bom funcionamento do grupo. Por isso, o GEEMPA nos ensinou que antes de escolher o líder do grupo, as crianças falam algumas qualidades que o chefe deve ter. Quando há empate, se faz outra votação com aqueles que já foram elegíveis na primeira votação.

Na formação dos grupos áulicos, começa-se com a votação, na qual todos da sala votam em três colegas. As cédulas de votação serão construídas pela professora. A apuração dos votos é feita de uma forma que todos da sala possam acompanhar.

Figura 39 – Exemplo de um final de votação dos grupos áulicos de aprendizagem

Nomes	Com quem quero aprender (X 3)	Com quem quero trocar (X 2)	A quem quero ensinar (X 1)	Total
Aline Alves	☒ ☐ ☐	☐		33
Miriam		☐	☐	08
Marcelo	☐	☐	☐	20
Douglas		☐	☒ ☒	19
Denise	☐	☐		13
Tiago	☒	☐		20
Juarez		☒		11
Aline		☐	☐	7
Vera	☐	☐		15

Exemplo: final de votação de uma turma geempiana

Fonte: Rocha (2010)

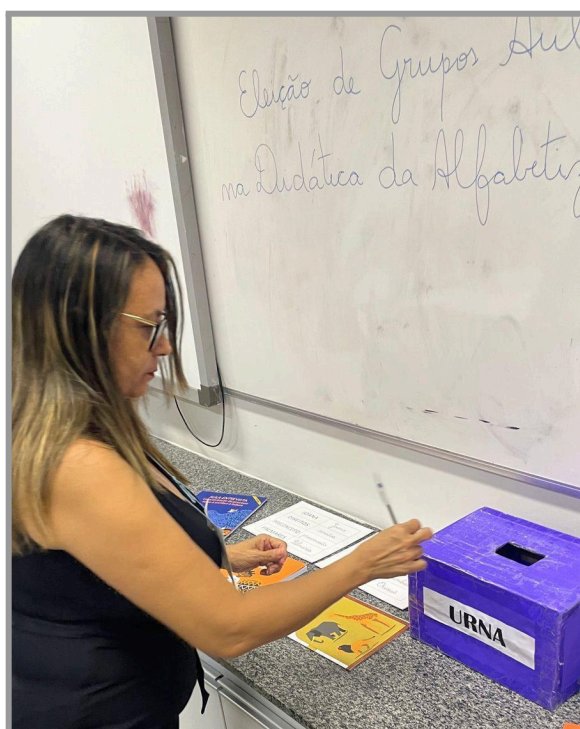
Os grupos devem ser formados por 4 ou 5 crianças, no máximo, dependendo da quantidade de alunos na turma. Se uma turma tiver 24 alunos, por exemplo, serão formados 6 grupos de 4 alunos. Teremos assim 6 coordenadores de grupo. Os mais votados serão os coordenadores. Após a eleição, os coordenadores irão escolher o primeiro integrante do seu grupo e, em seguida, junto com aquele que ele escolheu, escolherão juntos o terceiro membro, pois dessa forma as crianças chegam a um consenso sobre quem irão convidar. A criança que foi convidada a participar do grupo fala se aceita ou não o convite. Lembrando que nenhuma criança pode ficar sem grupo, e aquela que ficou por último, a professora ajuda a integrá-la em algum grupo. Assim, os membros dos grupos podem dizer o motivo da rejeição e quais as condições para que ela se integre a algum grupo. Fomos apresentando como faremos a aplicação da técnica e as professoras estavam em um momento de escuta e reflexão. Observei um olhar atento, curioso e ansioso para realizar a atividade.

Quando os grupos estiverem todos formados, os integrantes juntos escolherão um nome para o grupo, sendo uma provocação didática para cada um dos alunos, pois esse será o primeiro desafio de articulação para se chegar a um consenso. Tudo isso é aprendizagem e faz parte do processo de aprender. Em seguida, é o momento de escolher um lugar, um espaço

físico que querem ocupar na sala de aula. Em seguida, outro momento de conflito, diálogo e resolução de problemas é gerado, pois é a hora de os grupos compartilharem a merenda. Esses são só alguns exemplos que podem ser estimulados no trabalho em grupo. A professora pode pensar e criar diferentes situações em que seja explorada a resolução de problemas, o desejo, o respeito, a tolerância, empatia e a vivência em sociedade: *“Confesso que na minha sala de aula, o trabalho em grupo não é uma coisa explorada diariamente. Quando faço alguma atividade em que os alunos se reúnem em grupos, ao finalizar, eles voltam para seus cantos”* (Professora Liana, 2024); *“Nunca arrumei minha sala de aula dessa forma, em pequenos grupos. A ideia é muito instigante, não vejo a hora de levá-la para minha prática em sala de aula. Já vi que os alunos vão adorar”* (Professora Silvana, 2024).

Após refletirmos a partir da teoria, propomos uma eleição dos grupos áulicos que fizemos com as professoras. Desde os primeiros encontros, vínhamos enfatizando a importância do trabalho em pequenos grupos e já vínhamos dando umas dicas de que iríamos formar pequenos grupos áulicos na sala. A cada encontro, nós frisamos que haveria um dia para a eleição, vista também como uma estratégia que pode ser trabalhada em sala com as crianças, com o objetivo de elas não faltarem. Após isso, fizemos a eleição de pequenos grupos na sala.

Figura 40 – Eleição para a escolha das líderes dos grupos áulicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

As professoras estavam atentas e lançavam questionamentos e sugestões sobre a didática. Como já foi explicado anteriormente, cada aluno vota em três colegas da sala: naquele com quem se quer aprender; naquele com quem se quer trocar conhecimentos e naquele em que quer ensinar. Elegemos quatro líderes e formamos grupos com quatro pessoas. Observei atentamente os gestos das professoras e percebi um olhar atento, conversas paralelas umas com as outras, dúvidas que iam surgindo, desejo de aplicar com os alunos e insegurança sobre a efetividade da técnica que estava sendo trabalhada: “*Será que essa didática vai dar certo na minha sala? Estou ansiosa para aplicá-la*” (Professora Júlia, 2024).

Figura 41 – Momento de apuração dos votos da eleição



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Figura 42 – Momento da formação dos grupos áulicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Ao eleger as líderes de cada grupo, fomos à escolha das participantes. Cada líder escolheu uma participante e depois, juntas, escolheram o terceiro membro. Por fim, a professora Karla (2024) lançou o seguinte questionamento: “Por que você acha que ficou por última?” A Professora Silvana (2024) respondeu: *“Eu acho que fiquei por última porque não tenho tanta experiência em sala de aula”*. *“Meninas, por que vocês acham que a Silvana ficou por último?”* (Professora Karla, 2024); *“Acredito que ela não foi escolhida antes por questão de afinidade”* (Professora Lúcia, 2024).

Figura 43 – A última pessoa a ser escolhida pelos grupos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Esse conflito é necessário durante a técnica do grupo áulico, pois assim como nós, adultos, lidamos com frustrações no dia a dia, as crianças também lidam, e essas frustrações precisam ser exploradas, trabalhadas e transformadas. As professoras tentaram sugerir que ninguém ficasse por último para evitar esse conflito: *“Nós poderíamos pensar em uma forma de ninguém ficar por último?”* (Professora Lúcia, 2024); *“Essa parte em que a criança fica por último, não seria constrangedor para ela?”* (Professora Bárbara, 2024).

Pensada por vários especialistas, essa técnica aborda várias questões, inclusive aprender a lidar com frustrações. A professora Karla (2024) lembrou que durante a leitura da dissertação da professora Cláudia Freitas, uma participante da pesquisa relatou uma vivência em que na situação de uma mulher preta, sempre procurou agradar os colegas de turma para ser aceita. Essa posição de “carregar o piano sozinha” foi levada com ela até a fase adulta, e ela não entendia o motivo de ter essas atitudes de fazer tudo para todo mundo. Durante a

pesquisa, Cláudia Freitas observou a narrativa da participante. Com isso, pudemos refletir que, se já na infância a criança vivencia situações que lhe ajudem a perceber suas relações no coletivo, a experiência de vida se torna melhor. Após a explicação, as professoras comentaram sobre sua própria presença em grupos de trabalho e compreenderam os objetivos da didática dos grupos áulicos, expressando a concordância, a novidade diante do que fazem e o desejo de aplicá-los com os alunos: *“A verdade é que nunca iremos saber se uma didática dará certo se não tentarmos. Com certeza irei aplicar”* (Professora Helena, 2024). *“Com certeza levarei a proposta para a minha turma, estou aqui para aprender novos conhecimentos, tentar melhorar minha prática e ajudar meus alunos na alfabetização”* (Professora Liana, 2024).

Com base nos estudos de Rocha (2010), a formação de pequenos grupos de aprendizagem na sala de aula levará os alunos a, democraticamente, construir aprendizagens a partir da interação, do processo de escolha, da negociação, da resolução de conflitos etc. A proposta é interessante, instigante e, ao mesmo tempo, parece ser prazerosa para os alunos e para as professoras, pois todos estão aprendendo juntos, criando hipóteses, transformando as relações, compartilhando. Isso é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. A didática dos grupos áulicos permite também que os alunos expressem o desejo e que os demais respeitem esse desejo. Vimos que o desejo é expressado em três momentos: durante a votação, no momento em que a criança é escolhida para fazer parte do grupo e no momento de aceitar ou não participar do grupo.

Por fim, vale saber que os grupos áulicos são um procedimento pedagógico criado pelo professor e psicanalista José Luiz Caon, em 1965, logo integrados pelo GEEMPA no processo de alfabetização e formação de professores. Em seguida, já nos grupos eleitos, começamos a compor o ambiente alfabetizador a partir da história “Dinmir e o guarda-chuva gigante”. As professoras observaram como realizar a reescrita da história no quadro e o destaque das palavras principais do texto.

No oitavo encontro, que foi realizado no dia 10 de abril de 2024, pensamos no título: “A composição do ambiente alfabetizador”, com o qual criamos, inventamos, construímos juntas um exemplo de um ambiente onde as crianças pudessem ter contato com letras, palavras, frases e textos. Entendemos que as professoras, primeiramente, precisam refletir sobre suas práticas pedagógicas para estudar a teoria capaz de desmontar uma prática conservadora e transformá-la. Durante o curso de extensão, questionamos as professoras como elas percebem o ambiente da sala de aula e como o ambiente deveria ser para ajudar no processo de alfabetização: *“Como vocês organizam o ambiente da sala de aula?”* (Autora da

pesquisa, 2024); *“Organizamos as carteiras em filas, uma do lado da outra”* (Professora Júlia, 2024).

A sala de aula precisa ser um ambiente acolhedor, onde os alunos possam trabalhar em grupos e interagir na direção de aprendizagens. Não cabe apenas ter um alfabeto colado na parede, mas toda a riqueza do mundo da escrita: as histórias contadas, as palavras significativas, os nomes próprios das crianças, um cantinho para a leitura entre outros. Há todo um trabalho da alfabetizadora com as crianças na construção de um ambiente acolhedor e que possibilite a alfabetização (Professora Karla, 2024).

O alfabeto foi sendo construído da seguinte forma: cada professora fez três letras, que deveriam conter os quatro tipos de letras, um desenho significativo e o nome do desenho escrito com duas formas de letras, destacando ainda a letra inicial da palavra. Essa maneira de construir o alfabeto permite que o aluno, ao olhar para as letras do alfabeto, veja também as quatro maneiras de escrita da letra, palavras que começam a letra e a associação com o desenho.

Figura 44 – O alfabeto na composição do ambiente alfabetizador



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Cada desenho tinha um significado, da mesma forma deverá acontecer na sala de aula com as crianças. O alfabeto na sala precisa ter sentido e fazer parte da realidade de cada um. Essa estratégia didática também proposta pela Professora Karla (2024) despertou a curiosidade, o interesse, a imaginação e a criação das professoras, assim será também com os alunos de alfabetização: *“Essa forma de construir o alfabeto é muito importante, pois os alunos também participam da elaboração. Geralmente acontecia de nós professoras levar o alfabeto pronto para sala de aula, com desenhos que nem faziam sentido para eles”* (Professora Livia, 2024); *“Muitas vezes, na minha sala de aula, o alfabeto não continha os quatro tipos de letras, colocava apenas a letra bastão”* (Professora Raissa, 2024); *“Nunca*

parei para pensar que a elaboração do alfabeto com os alunos poderiam ajudá-los da forma como estou percebendo” (Professora Bárbara, 2024).

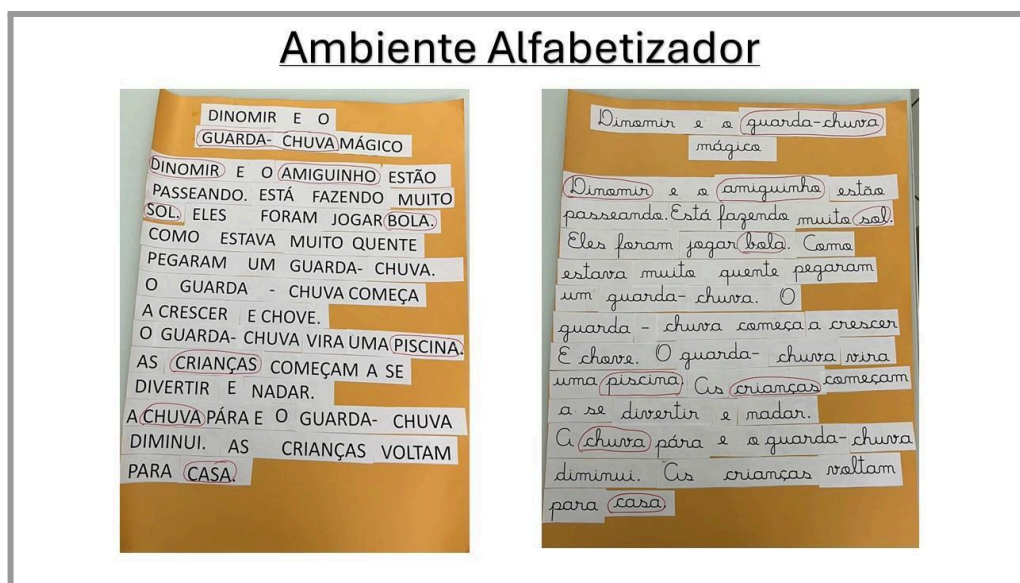
Observei, a partir dos gestos, que as professoras construíam o alfabeto na sala de aula de forma equivocada e que também não pensavam que aquele alfabeto poderia contribuir para a aprendizagem da criança.

Ao perceber que em todas as palavras a Professora Karla (2024) fazia questão de destacar a primeira letra, eu questionei se mesmo em outras palavras, como por exemplo no nome “cantinho da leitura” seria necessário destacar a primeira letra, no caso o C e o L. A Professora Karla (2024) respondeu: *“Sim, esse destaque é também para que as crianças no nível pré-silábico consigam fazer associações das letras iniciais das palavras com outras palavras, ajudando-o a pensar no som”*.

Assim como as professoras, eu também não arrumava a minha sala dessa forma, tampouco entendia o propósito de construir um ambiente alfabetizador, apenas colava atividades realizadas, os números e o alfabeto, que durava o ano inteiro. Vale lembrar que a Professora Karla (2024) deu uma sugestão que o alfabeto fosse trocado no decorrer do ano letivo.

Como havíamos trabalhado a história “Dinomir e o guarda-chuva mágico” no encontro passado, construímos para o ambiente alfabetizador o cartaz da história recontada pelas professoras, cujo cartaz estava escrito com as duas formas de letras:

Figura 45 – O cartaz na composição do ambiente alfabetizador



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Fizemos as palavras destacadas na história junto com as imagens, bem como construímos o cantinho da leitura em sala de aula. As professoras conseguiram compreender a importância desse contato com as letras, palavras, frases e textos que foram explorados a partir da história.

Figura 46 – As palavras na composição do ambiente alfabetizador



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Figura 47 – O cantinho da leitura na composição do ambiente alfabetizador



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Quando estávamos construindo, atos de cooperação e colaboração foram vivenciados. As professoras se ajudavam, compartilhavam saberes e experiências, tiravam dúvidas umas com as outras e pensavam em ideias para a construção desse ambiente alfabetizador na sala de aula. Esse momento foi muito importante para compreendermos a melhor forma de organizar

nossa sala de aula de modo que ajude os alunos a terem contato com o universo da escrita e da leitura.

Ao finalizar a construção do ambiente alfabetizador, elaboramos uma situação didática com a história “Dinomir e o guarda-chuva mágico”, a saber:

1º Momento: contação da história do “Dinomir e o guarda-chuva mágico” feita pela professora.

2º Momento: todos realizam a recontagem da história de forma oral e a professora a escreve no quadro.

3º Momento: leitura da esquerda para direita da história que foi recontada.

4º Momento: destacar as palavras principais do texto e a letra inicial de cada palavra.

5º Momento: construção de cartazes com dois tipos de letras para anexar na parede da sala.

6º Momento: construção das palavras em destaque no texto com as devidas imagens e anexá-las na parede da sala.

7º Momento: construção de atividades para cada nível psicogenético a partir do texto. As crianças em nível pré-silábico irão completar as palavras no espaço em que está faltando a letra inicial das palavras. Nesse espaço, tem a imagem e a palavra, faltando apenas a letra inicial. Na sala de aula que construímos, há várias pistas para que o aluno pré-silábico consiga realizar a atividade. Para a criança silábica, será o mesmo texto, mas faltando os pedaços de algumas palavras. Elas precisam completar o texto a partir das sílabas que estão faltando. Já para a criança silábica-alfabética ou alfabética, o texto pode vir fatiado em frases para que elas montem a sequência correta.

8º Momento: após a atividade voltada para o texto, serão construídos jogos com as palavras em destaque. Por exemplo, o jogo da memória e o quebra-cabeça dos nomes.

Ao nos depararmos com a situação didática que construímos, despertamos o emocionar da alegria, apresentando gestos de felicidades e satisfação com o trabalho realizado: *“Essas estratégias didáticas que estão sendo exploradas aqui no curso são preciosas, elas estão nos ajudando a melhorar nossa forma de ensinar”* (Professora Júlia, 2024).

Finalmente, elaboramos uma proposição didática focada nos níveis psicogenéticos, uma sequência de atividades que visa a explorar todo o campo da alfabetização, desde as letras ao texto como um todo. Assim, todas as crianças terão a oportunidade de aprender, nenhuma ficará de fora, pois as atividades foram pensadas para todas. Observei as condutas das professoras, que conversavam entre si: “Nós não trabalhávamos a partir do texto com

todos os níveis psicogenéticos, na verdade a gente não sabia nem como fazer isso. As crianças pré-silábicas muitas vezes ficavam dispersas na hora do trabalho com texto” (Professora Lúcia, 2024); “Éramos acostumadas a explorar apenas as palavras, não fazíamos atividades com o texto por inteiro. Aprender essa didática está sendo magnífico” (Professora Luiza, 2024).

O nono encontro, realizado no dia 17 de abril de 2024, teve como título: “Compartilhando situações didáticas a partir de um texto”. Foi pensado com o objetivo de criar uma didática. Como era a continuidade do encontro anterior, compartilhamos criações e situações didáticas a partir da história trabalhada. As professoras mostraram suas criações e trouxeram ideias de atividades focadas em todos os níveis de aprendizagem. À medida que elas iam apresentando, a Professora Karla (2024) nos ajudava a pensar o propósito de cada atividade e como ela poderia ajudar uma criança pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, enfatizando que sempre devemos pensar: qual o objetivo dessa atividade? Como ela pode ajudar o meu aluno a avançar de nível?

Nas apresentações, vimos que algumas professoras já estão começando a dominar os níveis psicogenéticos e o propósito da atividade, enquanto outras ainda se confundem durante a elaboração. A seguir elencamos outras situações didáticas elaboradas pelas professoras durante o curso.

Quadro 6 – Situação didática 2

Situação didática

Leitura coletiva de uma história - Exemplo: **Dinomir e o guarda-chuva mágico**

- Contação da história pelas crianças e escrita do texto pela professora (atividade coletiva)
- Confecção de um cartaz com os dois tipos de letras e depois colar na parede da sala.

Atividade para alunos que estão no nível pré-silábico: cada criança receberá uma cartela contendo o texto trabalhado e umas imagens com a letra inicial de cada uma. O texto está faltando palavras e os alunos irão completar as palavras que estão faltando com as imagens. Exemplo: no texto vem faltando a palavra “DINOMIR”. As crianças irão completar com a imagem do “DINOMIR”. Cada imagem também deve conter a letra inicial, com a qual a professora faz associações junto dos alunos com outras palavras.

Atividade para alunos que estão no nível silábico: cada criança receberá a cartela contendo o texto trabalhado. Algumas letras estão faltando nas palavras em destaque no

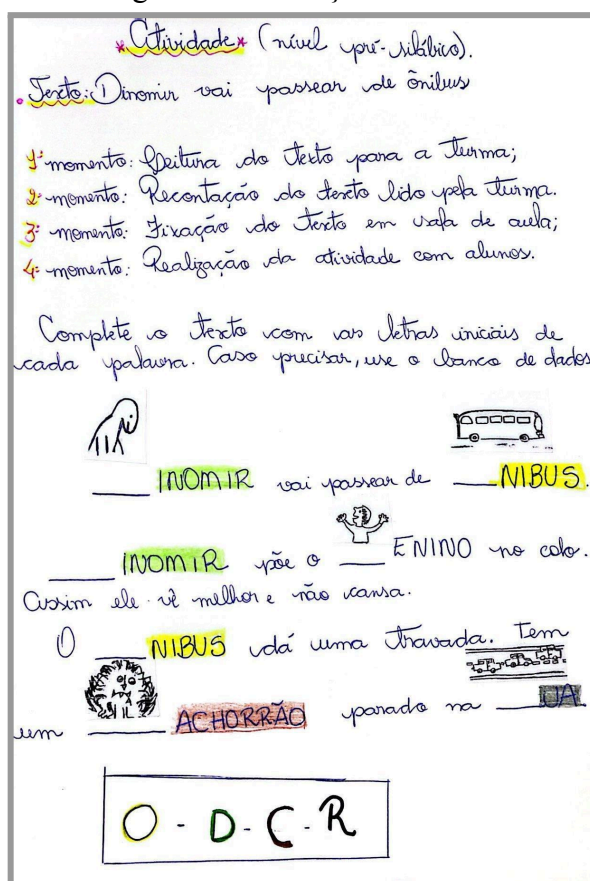
texto. As crianças irão descobrir quais letras estão faltando para completar as palavras do texto e irão completá-lo escrevendo-as nos locais em destaque.

Atividade para alunos que estão no nível silábico-alfabético: cada criança receberá a cartela contendo o texto trabalhado. Agora estão faltando algumas palavras para o texto ficar completo. As crianças descobrirão quais palavras estão faltando no texto e irão escrevê-las no local em destaque.

Atividade para alunos que estão no nível alfabético: As crianças receberão fichas com as imagens das situações vivenciadas pelos personagens e frases que formam o texto. As crianças irão associar as imagens (fatos vividos pelos personagens) com as frases que representam essas imagens.

Fonte: Professoras alfabetizadoras participantes do curso de extensão (2024)

Figura 48 – Situação didática 3



Fonte: Arquivo pessoal da autora com atividade das professoras participantes do curso de extensão (2024)

A Professora Karla (2024) nos ajudou fazendo análises e compreensões das propostas trazidas pelas professoras, sugestões, ideias, nos ajudando a pensar juntas diferentes

estratégias didáticas. Durante as apresentações, as professoras traziam exemplos de como estavam trabalhando em sala de aula e ao compreender a didática construtivista, a Professora Lúcia (2024) narrou: *“Professora, eu acho que estou trabalhando tudo errado na minha sala de aula. Nas atividades que elaborava, estava induzindo meu aluno a acertar. Agora percebo que preciso criar situações que provoquem o aluno para que ele avance de nível”*. A Professora Karla (2024) ressaltou: *“Estamos aqui para pensar e aprender juntas diferentes propostas que estejam de acordo com a didática construtivista e que promovam a aprendizagem da escrita”*.

A partir dos gestos, ideias e emoções que foram emergindo, percebemos que a alegria vai (re)aparecendo na potencialização da aprendizagem à medida que estão compreendendo a construir didáticas da alfabetização e compreendendo os níveis psicogenéticos.

O décimo encontro, que foi realizado no dia 24 de abril de 2024, teve como título: “O espaço da escrita de mulheres alfabetizadoras”, no qual nosso objetivo era abrir um momento para que aquelas que ensinam a escrever também pudessem escrever algo sobre si. Como foi nosso último encontro dessa primeira etapa de curso, nos confraternizamos e compomos um encontro reflexivo em que as mulheres alfabetizadoras tiveram a oportunidade de escrever e narrar o que estavam sentindo depois de passar por momentos de aprendizagem vivenciada no curso.

De forma livre e espontânea, elas foram escrevendo, narrando, tecendo fatos e acontecimentos vivenciados durante suas vivências e experiências no curso e fora dele, relacionando momentos do passado e do presente e como elas vão fazendo um entrelaçamento com o futuro que pretendem alcançar. Fizeram também uma escrita de agradecimento e de como estavam alegres com tudo o que tinham aprendido durante o curso.

Aprendemos durante esses dez encontros didáticas da alfabetização e que as obras de Esther Pillar Grossi que discutem as didáticas da alfabetização foram importantes nos estudos que fizemos juntamente com as professoras durante os encontros e oficinas.

Potencializamos a forma de operar na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças, vimos também que para ensinar a escrever é preciso entender o pensamento da criança, os níveis que ela vai passando no decorrer do seu desenvolvimento. Vimos tantas coisas, aprendemos muito, juntas, no coletivo, todas fazendo parte da aprendizagem, sendo autoras no processo, e eu, como pesquisadora, tive a oportunidade de olhar para o emocionar da alegria, quando estamos aprendendo, como algo potente na nossa prática em sala de aula.

Como o emocionar da alegria foi se reconstruindo durante os encontros e oficinas? A alegria foi ressurgindo de forma espontânea durante a experiência à medida que nos apropriamos da didática da alfabetização, das aprendizagens necessárias capazes de fazer uma criança aprender a ler e a escrever. Em um curto espaço de tempo compreendemos a importância da psicogênese no processo de alfabetização, a importância do olhar atento às atividades realizadas, a forma como nos colocamos como professora, o que devemos observar durante o desenvolvimento da criança, o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem, a interação com o outro, com os objetos e com o meio como caminhos que nos levam à aprendizagem, enfim, aprendemos, compartilhamos, trocamos ideias, recomeçamos.

Uma narrativa que se repetiu e que me fez pensar na ideia de continuarmos o curso em uma segunda etapa, pois o desejo em continuar se fez presente nas narrativas das professoras: *“Eu amei participar do curso, aprendi muitas coisas aqui, renovei minha prática, pena que foi pouco tempo, gostaria muito que pudéssemos continuar aprendendo”* (Professora Lúcia, 2024); *“O diferencial desse curso foi a aproximação com a nossa prática em sala de aula, gostaria muito que não terminasse agora”* (Professora Liana, 2024); *“Esse curso me fez repensar a forma como estava ensinando, pena que o tempo foi muito curto”* (Professora Isabelly, 2024); *“Eu percebi que estava fazendo tudo de maneira equivocada na minha prática em sala de aula, vi que ainda temos muito a aprender”* (Professora Silvana, 2024).

Ao despertarem o desejo de continuar, propomos que mais adiante faríamos uma segunda etapa do curso, com a ideia de criarmos juntas um livro com diferentes situações didáticas. Durante as narrativas e escritas, as professoras expressaram os emocionares, as afecções, os gestos e ideias que emergiram durante o percurso de aprendizagem, o desejo de continuar aprendendo foi visto nas escritas, nas narrativas, nos gestos e emocionares das professoras. Olho para esta pesquisa e vejo que os objetivos e o problema foram se efetivando na experiência, durante o caminhar.

Figura 49 – Escritas de alfabetizadoras I

Em vinte e quatro anos de magistério, posso dizer que, alfabetizar nunca foi uma tarefa fácil; porém, sempre me encantou o ato de ser a ponte, um elo, para que outras pessoas pudessem descobrir o mundo das letras e, torná-las leitores. Diante disso, participar desse curso de alfabetização foi de suma importância para alavancar minha prática como mediadora de ensinamentos. Momentos especiais e de muita aprendizagem ficaram em minha vivência pessoal e profissional.

Chegamos ao fim, porém, eu, e acredito que todo o grupo, gostaríamos de uma nova oportunidade para darmos continuidade a algo que foi tão prazeroso; que nos permitiu refletir, analisar e ~~melhorar~~ ^{reapresentar} nossa prática pedagógica enquanto professoras alfabetizadoras.

Gratidão é a palavra de ordem para esse momento. Encerro esse curso com a certeza que vivenciei oportunidades maravilhosas e que farei valer cada encontro.

Luciana Fernandes
24/04/24

Fonte: Professora Luciana (2024)

Figura 50 – Escritas de alfabetizadoras II

Minha vivência no curso de alfabetização

Como professora alfabetizadora
preciso de ideias inovadoras
busco no curso alfabetizar com afeto
novas práticas encantadoras.

Nossos encontros foram marcados
por risos e ideias sensacionais
esse curso tem um gostinho de quero mais
minhas aulas apóia estas
ideias de amor e emoção
é os meus alunos lendo e aprendendo de montão

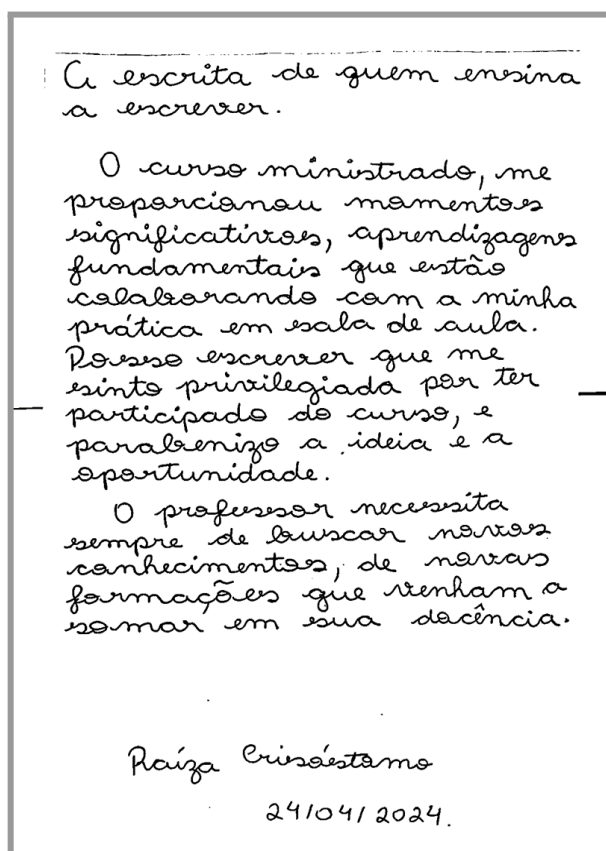
Elana Pires.
24/04/2024

Fonte: Professora Eliana (2024)

Foi um encontro reflexivo que abriu espaço para atos de escrita de quem ensina a escrever, no qual nós, mulheres alfabetizadoras, nos expressamos espontaneamente a partir de palavras, reflexões, pensamentos, angústias, dores, alegrias, superação.

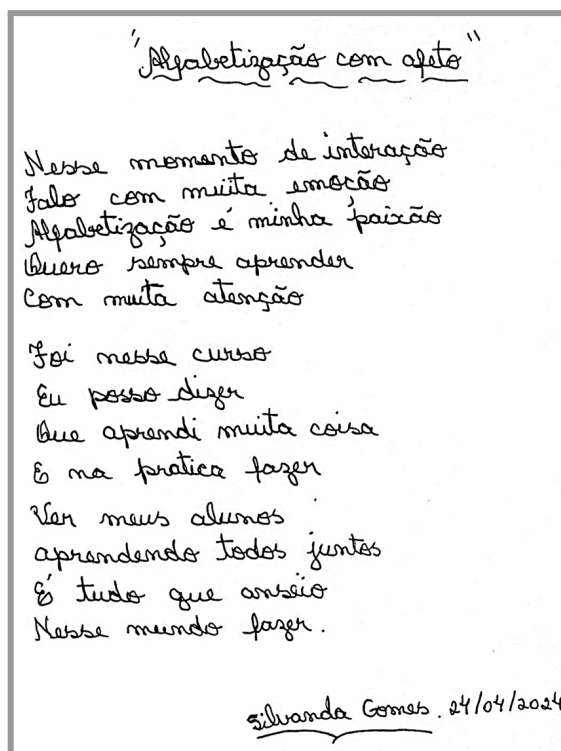
Escrevemos nossas experiências e vivências correlacionando-as com os momentos vivenciados durante o curso de extensão. Rimos, choramos, agradecemos, narramos, escrevemos sobre acontecimentos que perpassam a subjetividade e a realidade.

Figura 51 – Escritas de alfabetizadoras III



Fonte: Professora Raíza (2024)

Figura 52 – Escritas de quem deseja continuar aprendendo



Fonte: Professora Silvana (2024)

Foi um momento rico de sabedoria, tivemos poesias, histórias, rotinas diárias enfrentadas, histórias do passado que naquele dia se juntaram com o presente, sentimentos de dores, de sofrimento, mas também de garra, de potência, de forças para continuarmos aprendendo.

7 O EMOCIONAR DA ALEGRIA E AS TRANSFORMAÇÕES DIRIGIDAS AO PERCURSO DA APRENDIZAGEM DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Os encontros e oficinas realizados com as professoras nos permitiu observar, compreender, analisar e refletir sobre a experiência da aprendizagem da didática da alfabetização, nos mostrando como a alegria foi acontecendo e se transformando durante a aprendizagem. Nos primeiros encontros, a angústia e o medo tomavam conta das narrativas das professoras, e para elas trabalharem com a alfabetização era desafiante, complexo, mas apaixonante. As professoras elencaram em suas falas que não existe algo mais prazeroso para uma professora alfabetizadora do que ver seu aluno terminar o ciclo da alfabetização lendo e escrevendo. Esse “prazer” também as motivou a buscar novas propostas didáticas para trabalhar em sala de aula e, no decorrer dos encontros, a alegria foi aparecendo de forma espontânea durante os encontros e oficinas: *“Essa experiência formativa foi maravilhosa, tem nos mostrado muitas coisas novas que iremos levar para sala de aula e irá nos ajudar no processo de alfabetização”* (Professora Júlia, 2024); *“O bom dessa experiência é poder associar a teoria com a prática, sem delongas, focando muito na didática em sala de aula. Era disso que precisávamos”* (Professora Luiza, 2024).

A cognição inventiva esteve presente desde o primeiro encontro. A ato de criar, de inventar, de construir e de transformar no coletivo esteve presente nas nossas ações como professoras. O diálogo com a colega, a troca de experiência, as ideias que iam emergindo durante o fazer, o olhar atento para as discussões, os questionamentos que surgiam despertaram interesse na mudança de gestos e de condutas das colegas professoras e também para comigo, que pesquisei com e fui me transformando na vivência e na experiência junto com as professoras. Esse momento de partilha, de coprodução e cooperação permitiu a abertura para novas possibilidades de ensinar, de aprender e de compartilhar.

As emoções surgiam a cada encontro, em que no início as professoras se mostravam preocupadas, angustiadas, nervosas, inseguras com suas práticas, com a forma como conduziam o ensinar e o aprender na escola. A partir dos estudos e reflexões, fomos implicando nossos olhares para a psicogênese da língua escrita e para a didática a ser aplicada na sala de aula. O entendimento da psicogênese é algo que ainda necessita de outros momentos para uma efetiva compreensão, mas durante esses 10 encontros nós conseguimos entender que a fase da alfabetização está ligada principalmente a como a criança pensa sobre o escrever, que os estágios e níveis em que as crianças se encontram fazem parte da

aprendizagem. Com esse entendimento, ampliou-se a compreensão de que a didática é um campo que deve ser explorado e pensado com base nos níveis da criança.

Tal compreensão foi observada nas narrativas, nas conversas paralelas, nos questionamentos levantados e nas produções de jogos, materiais e atividades. A atenção focada na aprendizagem, nas conversações, nos momentos de partilha e nas trocas foi vivenciada nos encontros. O eixo da cognição estudado a partir das ideias de Kastrup (1999), Varela (1994) e Maturana (2001) trouxeram reflexões sobre como ocorre a construção do conhecimento e da vida cotidiana. Em conformidade com Maturana (2001), o ato de conversar constitui um processo cognitivo, sendo este uma experiência vista no percurso com as professoras que fizeram parte da pesquisa, pois “tudo o que nós, os seres humanos, fazemos como tal, o fazemos nas conversações. E aquilo que não fazemos nas conversações, de fato, não o fazemos como seres humanos” (Maturana, 1998, p. 47).

A alegria foi acontecendo e se transformando durante a experiência à medida que íamos compreendendo o sentido real da alfabetização e também nos momentos em que eu passava a refletir sobre o meu fazer na sala de aula e seguia olhando para as práticas das professoras sem me esquecer de olhar para a minha própria prática. Esse movimento formativo ajudou a me reencontrar como professora.

Ao perceber que a criança não aprende por memorização ou pela consciência fonológica, nos aproximamos daquilo que Piaget (1983) e Ferreiro e Teberoski (1999) nos ensinaram. A criança aprende a partir da interação com o meio, com o outro e com os objetos, aprende na construção coletiva/inventiva do conhecimento. Terminamos os encontros com essa compreensão, e isso já valeu muito a pena.

De um encontro a outro, observamos que as professoras chegavam por vezes eufóricas e preocupadas para cumprir uma “avaliação” externa, elaborada pelo Ministério da Educação. Essa avaliação causou receio às professoras porque era algo que elas não conheciam, não tiveram formação para isso, foi simplesmente “jogada” para as professoras aplicarem com seus alunos. Como o Governo Federal, diante do alto índice do analfabetismo em todo o Brasil, elabora uma avaliação sem um mínimo de formação? Com um objetivo de apenas cumprir uma tarefa, uma demanda? Com o objetivo de classificar o aluno que sabe ler e o que não sabe ler? Essas avaliações externas precisam ser repensadas, estudadas e pesquisadas em um outro momento. Diante do cenário que vimos, no qual as professoras estavam com receio, medo, insegurança e sem o mínimo de conhecimento, não poderíamos deixar de citá-las.

Percebi que, quando lançamos uma inquietude, as professoras tinham muita vontade de falar sobre a sua prática, de mostrar como elas faziam na sala de aula, tentando entender como poderiam melhorar e o que poderiam deixar de fazer por não ter êxito, vendo nos gestos e nas ações sempre a intenção de melhorar. O desejo de aprimorar suas práticas foi recorrente nas minhas observações. Às vezes eu percebia nas narrativas das professoras uma certa necessidade de mostrar como elas faziam determinada atividade, determinado jogo ou brincadeira, mas na intenção de se fazer perceber onde estavam “errando”, na vontade de compreender como elas poderiam melhorar essa atividade, esse jogo ou brincadeira.

O quinto encontro destaquei como um dos mais importantes durante a pesquisa, pois foi o que me levou à compreensão de que meus alunos em fase de alfabetização não passam por dificuldade alguma, que o aluno “x” não apresenta dificuldades quando não faz associação do som com a palavra. Isso não é uma dificuldade, mas é uma fase na qual ele se encontra. A partir dessa compreensão, a rotulação/classificação dos alunos que sabem e que não sabem ou dos alunos que têm dificuldade e dos que não têm já não existe mais na minha prática em sala de aula, pois o aluno que escreve uma letra para representar a sílaba é o aluno silábico, ou então o aluno que representa a palavra a partir do tamanho do objeto é o aluno pré-silábico, ou seja, é o nível de aprendizagem de cada um que nos interessa. O aluno não passa por dificuldade nenhuma, ele passa por fases, por níveis de aprendizagem durante o processo. Chegar a essa compreensão não foi fácil, foram vários estudos sobre a psicogênese e, principalmente, foi nos encontros que pude perceber que a colocação dessa palavra “DIFICULDADE”, tanto por mim como pelas professoras, era posta de forma equivocada e que nos impedia de entender a psicogênese. Nesse encontro, fui afetada positivamente, e o emocionar da alegria contagiou a professora/autora que sou e que estou me permitindo ser. Como nos ensina Grossi (2022), o erro faz parte do processo, não podemos olhar para o erro de forma negativa, mas positiva, pois ele nos ajuda a evoluir, assim como auxilia os alunos a avançarem nos níveis.

Durante o sexto encontro, a discussão enfatizando o que pensa uma criança de acordo com o nível de aprendizagem em que ela se encontra foi também uns dos mais marcantes, pois as professoras despertaram a alegria no aprender, a alegria ao compreender o que uma criança pré-silábica, por exemplo, pensa sobre a escrita. A alegria foi surgindo porque muitas ideias também foram acontecendo, ideias de como operar na sala de aula para levar a aprendizagem da criança. As fases da leitura e da escrita deixam de ser vistas como uma “dificuldade” e passam a ser vistas como um estágio de aprendizagem. Ao finalizar o curso de

extensão, aquela noção de método fonológico, memorização e cópia foi trocada por construção, interação, socialização, problematização, poiésis e autocriação. O conceito de cognição inventiva veio dos escritos de Kastrup (1999), em que a autora frisa que a cognição está ligada à transformação e envolve processo de produção ou criação de novas formas cognitivas. A autora, quando cita a cognição inventiva, abre espaço para compreender o conhecimento que estamos a inventar, as possibilidades que criamos, um refazer contínuo em torno daquilo que já existia, ou seja, a abertura de professores para transformar a si mesmo e ao mundo. Podemos citar um exemplo de cognição inventiva observado nos encontros: criamos possibilidades e sugestões nas atividades inicialmente propostas pelas professoras, transformamos aquilo que já existia, construímos juntas, em colaboração, reflexões sobre a leitura e a escrita na alfabetização, entendemos os processos cognitivos a partir da ideia de invenção, a presença de diferentes tecnologias na aprendizagem da didática da alfabetização, isso foi observado durante os encontros e oficinas.

Nos momentos das construções dos jogos e materiais, fomos produzindo com entusiasmo, com uma potência no agir a partir das ideias que os bons encontros permitiram, ou seja, fomos afetadas positivamente nos encontros com a garantia e a segurança de que aquele jogo produzido iria fazer sentido para o aluno. Durante o encontro em que aplicamos a didática dos grupos áulicos de aprendizagens, as professoras apresentaram gestos de concordância com a proposição, bem como emoções de insegurança, mas também alegria em perceber que seria uma didática desafiante, mas que traria bons resultados na aprendizagem.

Ainda trabalhamos com cadeiras enfileiradas, com a ideia de que o aluno não pode conversar com o outro durante as aulas. Diante disso, a ideia de trabalhar em grupo mexeu com nossa curiosidade, que mesmo sendo desafiante para nós, professoras, será também para os alunos e para a comunidade escolar. Essa técnica poderia ser alvo de estudos futuros, de modo que a observássemos acontecer na sala de aula de escolas públicas. Ao compreender a estratégia do GEEMPA, de trabalhar com grupos na sala de aula, ainda fico um pouco receosa com relação à ideia, pois esse modelo muda completamente o formato da sala de aula com o qual estou acostumada. Porém, quando se fala no desejo de alfabetizar, estimular a potência do agir e buscar a alegria no ensino e na aprendizagem, é preciso sair da nossa zona de conforto e criar, pensar em novas propostas pedagógicas que ajudem nosso aluno a avançar e a entrar no universo da leitura e da escrita.

Ao adotar a proposta, a sala de aula muda de configuração, deixando de lado as carteiras enfileiradas para dar lugar aos grupos que foram formados democraticamente, a

partir de uma eleição. Ao mesmo tempo em que temo uma grande confusão na sala de aula, fico curiosa em levar essa proposta para os meus alunos, pois a construção do conhecimento feita a partir da colaboração, do diálogo, da relação com o outro, da invenção e da criação nos leva a crer que dará certo, mas só vamos saber se tentarmos. O compartilhar da experiência da aplicação dos grupos áulicos na sala de aula será base de estudos futuros, quem sabe na tese de doutorado.

Na construção de situações didáticas surgiram várias dúvidas e questionamentos sobre o trabalho com o texto. As professoras narraram que não tinham o costume de criar atividades com o texto focadas para cada nível psicogenético. Quando, de fato, as professoras compreenderam como devem explorar o texto pensando em atividades para cada nível, mostraram emocionares de alegria e entusiasmo, pois frisaram que dessa forma nenhuma criança ficará de fora do processo de aprendizagem. A teoria do conhecer de Varela (2001) nos ajudou a refletir que há muitos anos o conhecer era focado apenas na transmissão de informações.

Mais adiante a linguística criou a teoria do tudo, onde surgiu a ideia de emissor, mensagem e receptor na comunicação. Foram mais de séculos em que o professor apenas transmitia informações e as crianças tinham que ficar quietas nas suas cadeiras enfileiradas. Depois que o ser humano não pôde ser visto como uma máquina que processa informações, foram surgindo ideias, como as de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros teóricos a respeito de como surge o conhecimento e como as crianças aprendem. Sendo assim, trabalhamos a ideia da composição do ambiente alfabetizador como forma de a criança interagir com o meio e com os objetos, experienciar e agir sobre as coisas.

No início dos encontros, as professoras apresentaram angústias, medos, inseguranças etc. A alegria de alfabetizar estava comprometida, pois elas sentiam que não estavam operando com potência a aprendizagem da alfabetização. Com o passar dos encontros, dos estudos, das análises e das compreensões sobre a didática construtivista, a psicogênese e os níveis psicogenéticos, as professoras começaram a se sentir seguras na elaboração de atividades, jogos e situações didáticas. Viram que, para promover a alfabetização de todas as crianças, é necessário primeiro entender a didática da alfabetização. Agora a alegria começa a (re)aparecer no processo, o prazer de alfabetizar foi se transformando na experiência, o domínio da psicogênese não é fácil, é um estudo complexo, mas as professoras se empenharam e apresentaram o desejo de aprender.

O que fizemos para que o emocionar da alegria acontecesse durante a experiência com as professoras alfabetizadoras? Intervimos com uma proposta de alfabetização que já trouxe inúmeros resultados positivos na alfabetização. Os estudos durante o curso contribuíram para que nós, juntas, aprendêssemos sobre a didática da alfabetização, a compreensão dos níveis psicogenéticos e propostas de atividades que promovem a aprendizagem da escrita de todas as crianças. O grupo que formamos era de mulheres pedagogas que trabalhavam com a alfabetização de crianças e que, por não ter o conhecimento da psicogênese e da didática, não conseguiam construir experiências alegres na sala de aula pelo fato de as crianças não conseguirem ler e escrever na idade adequada. Desse modo, o curso de extensão, com a proposta metodológica que adotamos, fez ressurgir o prazer de ensinar, pois quando passamos pelo processo de transformar para conhecer, nos tornamos seguras e potentes para compartilhá-lo, foi isso que observei durante a pesquisa, como já dizia Maturana e Varela (2001, p. 21): “Todo ato de conhecer traz um mundo às mãos”.

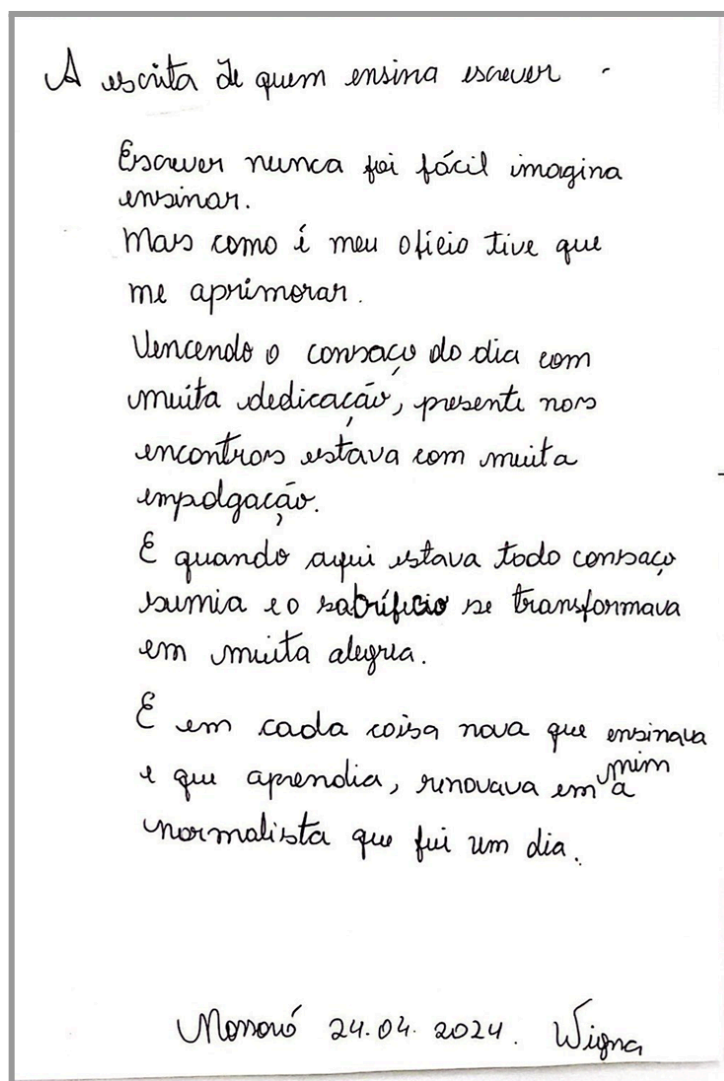
A pesquisa foi me modulando como pessoa e como professora. A forma como atentei às práticas das colegas professoras, percebi que minhas inquietações em não conseguir alfabetizar as crianças também era algo vivenciado por elas, as angústias eram as mesmas, as dúvidas de como operar na aprendizagem da leitura e da escrita, a forma efetiva de trabalhar a alfabetização das crianças era algo que não era sentido apenas por mim, mas também por elas. Por isso, aprendemos juntas, criamos juntas, nos transformamos no coletivo. A partir da observação, da escuta e das reflexões junto das experiências com as professoras, compreendemos que o emocionar da alegria pode acontecer e se transformar quando compreendemos a psicogênese da língua escrita e entendemos a didática da alfabetização.

Vale destacar que nesta pesquisa ninguém deteve o saber sobre o outro, não fizemos uma intervenção ordenada no sentido de alguém saber mais do que outro ou dizer a forma correta/incorreta de trabalhar com a alfabetização. A pesquisa foi construída com as professoras, aprendemos juntas, criamos, compartilhamos saberes, divergimos de opiniões e fomos nos reinventando a partir do conhecer, do inventar. Compartilhamos a didática de alfabetização e a intervenção, como nos ensinaram Kastrup e Passos (2009), se fez com o outro e não sobre o outro, ou seja, traçamos com as professoras um plano comum.

No último encontro confirmamos a ideia de Spinoza (2010) sobre a potência da ação que surge nos bons encontros, pois eles geram alegria, afeto e prazer em continuar. Foi assim que vimos nas expressões e escritas das professoras, elas não queriam ir embora, queriam permanecer ali, aprendendo. Vimos a alegria em movimento, como emocionar, quando nos

percebemos aprendendo e nos transformando. Vimos nossa pesquisa se concretizar quando as professoras expressaram o desejo na continuidade do curso, quando pediram a ampliação para uma segunda etapa. Elas se viram aprendendo, conhecendo, vivendo e, a partir daí, a alegria foi acontecendo.

Figura 53 – Escrita de quem deseja continuar aprendendo



Fonte: Professora Wigna (2024)

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento esta dissertação para ampliarmos as discussões com os examinadores da banca de modo a pensarmos em novos estudos acerca do emocionar da alegria durante a experiência de professoras que lidam com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Durante a pesquisa, não houve a separação entre o sujeito e o objeto. Fenômeno e explicação emergiram juntos. O nosso viver e o mundo que conservamos envolveram um processo de coprodução. Desse modo, tudo estava conectado em uma imensa rede que faz a nossa vida, temos os nós que estão articulados em um processo de transformação, seja no social, nas instituições ou nos materiais e/ou tecnologias. Assim, fizemos uma reflexão sobre transformações na experiência, acompanhadas dos disparadores trazidos nos encontros, oficinas e construções feitas com as participantes da pesquisa.

O processo cognitivo de transformação, aqui observado foi a alegria como a emoção que sustenta a aprendizagem. Lembrando que o objetivo central desta pesquisa não foi o ensino ou a criação de metodologias, mas a compreensão relacionada ao emocionar da alegria como processo cognitivo de transformação na experiência da aprendizagem de professoras que têm a tarefa de aprender-ensinar a ler e a escrever, considerando a integração de diferentes tecnologias, jogos, materiais e situações didáticas no trabalho que realizam. Com isso, a discussão sobre a cognição apareceu na tessitura quando analisamos os movimentos da cognição inventiva, cartografando as transformações relacionadas às afecções, aos emocionares que foram emergindo nas ações das professoras que se dedicam a ensinar a ler e a escrever.

Ampliamos as discussões sobre as transformações cognitivas relacionadas ao emocionar da alegria nas vivências e experiências das professoras durante o processo de alfabetização, trouxemos reflexões e propostas de inovações didático-pedagógicas integradas à psicogênese da língua escrita, construídas em colaboração com as professoras alfabetizadoras. Mostramos os registros das construções e aplicações de materiais e tecnologias facilitadoras e transformadoras no processo de aprendizagem; elencamos registros de observações e análises que ocorreram na experiência direta com as colegas professoras ao se apropriarem de conhecimentos sobre a aprendizagem da didática da alfabetização; transcrevemos as autonarrativas das participantes que foram surgindo nos bons encontros durante o curso de extensão; destacamos na tessitura as mudanças de ideias, de emoções, transformações de condutas, de gestos, afetos, colaboração, amorosidade, alegria e práticas no

trabalho pedagógico realizado por nós, que construímos e fizemos parte da pesquisa. Com isso, contribuímos com os conhecimentos e construções criativas de possibilidades na compreensão do emocional da alegria e como este pode sustentar o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase para o linguajar presente nas ações de ler e escrever.

A pesquisa foi necessária em nosso contexto ainda marcado por índices de analfabetismo preocupantes. Desse modo, firmamos o compromisso de continuar divulgando, na forma de artigos e demais encontros com professoras alfabetizadoras e diferentes profissionais da educação da região os conhecimentos e reflexões da pesquisa desenvolvida, contribuindo para as produções futuras, sendo relevante para professores, pesquisadores, comunidade escolar e acadêmica.

O trabalho de criação didática como forma de potencializar a aprendizagem na alfabetização, a partir da compreensão dos níveis psicogenéticos, proporcionou nas professoras o reaparecimento da alegria no fazer pedagógico, pois os emocionares foram acontecendo e se transformando na experiência à medida que elas compreendiam a didática e os níveis por que as crianças vão passando ao longo da vida. Com isso, me surgiu uma inquietação, que pode ser alvo de estudos futuros: pensando na criação didática, como a construção de materiais voltados para a alfabetização pode ser mais inclusiva na sala de aula? Essa inquietação surgiu em um dos encontros com as professoras, quando discutimos materiais em multiformatos, ou seja, materiais que levam à aprendizagem de todos. Portanto, pretendemos e assumimos o compromisso de dar continuidade a esse percurso de pesquisa-intervenção que fazemos na direção da alegria de promover a alfabetização de crianças nas escolas do Rio Grande do Norte, iniciando pelo coletivo de mulheres professoras que já manifestam o desejo de continuar a aprender.

Como resultados da pesquisa, ampliamos a própria compreensão sobre a didática construtivista pós-piagetiana da alfabetização, compreendemos os movimentos da alegria em estreita conexão com a criação coletiva de modos de aprender e ensinar, acompanhamos e relacionamos o trabalho de composição de situações didáticas com o necessário conhecimento sobre os processos psicogenéticos em percursos de alfabetização e acompanhamos professoras na construção de uma plataforma para visibilizar a experiência da alfabetização de crianças em transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. *In*: **Mil Platôs**, v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 11-38.

DEMOLY, Karla. **O lugar da professora na escola: mecanismos institucionais de poder-saber**. 2ª ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2008.

DEMOLY, Karla. **Escritura na convergência de mídias**. 2008. 213f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez Editora, 23 ed. 1989.

FREIRE, M. O que é um grupo? *In*: FREIRE, M (Org.) **Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. 3ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

GOMES, Irene; FERREIRA, Igor. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste**. Agência IBGE notícias.

Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GOMES, L. C.; BELLINI, L. M. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 2, p. 2301.1-2301.10 abr. 2009.

GOODY, Jack. **Pouvoirs et savoirs de l'écrit**. Paris: Editions La Dispute, 2007.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização: didática dos níveis pré-silábicos**. 18ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. v. 1.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização: didática do nível alfabético**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GROSSI, E. P. **Aula-entrevista: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura**. 2. ed. Porto Alegre: Geempa, 2013. 122 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/panorama>. Acesso em: 17 set. 2023.

GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO. Disponível em: <https://geempa.com.br/>. Acesso em: 1º jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 10 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota técnica: **Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. Inep 2007a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, Virgínia (org.). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KRENAK Ailton. Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ailton-krenak>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Editora Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MOEHLECKE, Vilene. Oficiar. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). Pesquisar na diferença: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 165-168.

MORAES, Márcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. *In*: MORAES, M.; KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010. Disponível em: https://app.uff.br/slab/uploads/2010_txt15.pdf. Acesso em: 1º mar. 2024.

OFICINANDO EM REDE DE MOSSORÓ. **Promoção do cuidado e da aprendizagem na Educação Básica e na saúde mental**. Disponível em: <https://oficinandoemrede.ufersa.edu.br/>. Acesso em: 1º ago. 2023.

PASSOS, Virgínia Kastrup; Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, 2013. p. 263-280.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista Facev**, v. 2, n. 1, p. 22-35, 2009.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (coleção os pensadores).

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2ª ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIAGET, J et al. **Logique et connaissance scientifique**. Paris, Gallimard, 1967. (vol. Publ. sob a direção de Jean Piaget). Versão em português: *Lógica e conhecimento científico*, porto, Livraria Civilização, 1980-1981.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da (org.). **Grupos Áulicos**: a interação social na sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Geempa, 2010. 1 v.

ROLNIK, S. Lygia Clark (com a colaboração de Suely Rolnik), “Objeto Relacional”. In: **Lygia Clark**. Rio de Janeiro: FUNARTE, coleção ABC, 1980. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/descricaorelacionais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Renata Ferreira da. **Por um modo de vida alegre**. Leitura: Teoria & Prática, [S.L.], v. 35, n. 70, 22 out. 2017. p. 147-157.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Multi UFRGS**: livros acessíveis em multiformatos. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/multi/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VARELA, Francisco. **Conhecer**: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

ANEXOS

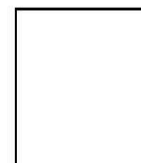
Anexo 1 - Termo de áudio

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE
ÁUDIO**

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Nataly Suiany Santiago de Souza e Karla Rosane do Amaral Demoly do projeto de pesquisa intitulado “O Emocionar da Alegria na Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Uma experiência com professoras alfabetizadoras” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Mossoró - RN, ____ de _____ de 2024

Assinatura da participante da pesquisa



IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

Assinatura da pesquisadora
responsável

(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)

Anexo 2 - Termo de autorização para uso de imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Nataly Suiany Santiago de Souza e Karla Rosane do Amaral Demoly do projeto de pesquisa intitulado “O Emocionar da Alegria na Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Uma experiência com professoras alfabetizadoras” a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Mossoró - RN, ____ de _____ de 2024

Assinatura da participante da pesquisa



IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

Assinatura da pesquisadora
responsável

_____(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)____

Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “O Emocionar da Alegria na Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Uma experiência com professoras alfabetizadoras” coordenada pela Profª Drª Karla Rosane do Amaral Demoly e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, será submetido aos seguintes procedimentos: I- Participação em encontros e oficinas durante um curso de extensão: Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento, mediado pela pesquisadora e pela orientadora Drª Karla Rosane do Amaral Demoly, com duração mínima de 3 (meses) meses dedicado à pesquisa; II - convite de forma individual, para participar da pesquisa, feito através do envio de convite formal por e-mail onde será apresentada a questão da pesquisa, bem como os objetivos e metodologias a serem utilizadas, e os preceitos éticos da pesquisa; III – ativação da escuta sensível, encontros, oficinas, diálogo, e momentos de criação e produção coletiva, através de perguntas disparadoras e demais questionamentos e inquietudes que vão emergindo neste projeto, e de autonarrativas, estudos e trocas de experiências; IV – Participação em 10 (dez) encontros, sendo dedicados às oficinas de criação durante o andamento do curso de extensão. A previsão de início dos encontros será no mês de fevereiro de 2024 e a previsão para o fim da intervenção será no mês de Abril de 2024. Nos momentos dos encontros e oficinas, iremos estudar e construir juntas diferentes materiais didático-pedagógicos, situações didáticas e artefatos tecnológicos que possam favorecer o trabalho de professoras alfabetizadoras durante o processo da aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Durante os encontros teremos a apresentação da temática, problema e objetivos da pesquisa, aproximação com a prática das professoras para perceber como os movimentos da cognição inventiva ocorrem nas experiências de aprendizagem da leitura e da escrita, estudo coletivo sobre a psicogênese da língua escrita e sobre as propostas metodológicas e materiais utilizados pelo Grupo de Estudos Educacionais, Metodologias, Pesquisa e ação - GEEMPA, redes de conversações,

narrativas, trocas de experiência e estudos a partir de exemplos de escritas de sujeitos em fase de alfabetização, oficinas de construção de materiais, diferentes tecnologias, situações didático-pedagógicas. Esses momentos serão iniciados por perguntas disparadoras, bem como serão observados as mudanças de transformações de condutas das participantes, os gestos, ideias, afeções do corpo e os emocionares que vão emergindo durante o caminhar da pesquisa. Os materiais necessários para cada encontro e oficinas será de responsabilidade da pesquisadora, dentre esses materiais estão: Retroprojektor, Smartphone para filmagens e gravações, sucatas, papelão, folhas de ofício, cartolinas, cola, tesoura, lápis de cor, régua e acessórios etc.

Cabe ressaltar que, após o convite, feito pela pesquisadora, o participante terá um tempo de até 5 (cinco) dias para responder se deseja participar da pesquisa e, aceitando ao convite, a pesquisadora enviará via *e-mail* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e agendará, em acordo com a convidada, os dias, horários e ideias para a realização dos encontros e oficinas durante o curso de extensão. Todos os contatos escritos serão feitos de forma eletrônica e os encontros e oficinas de forma presencial durante a participação no curso de extensão: Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento, oferecido na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), localizada Rua Francisco Mota, 572 - Presidente Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900.

Os encontros ocorrerão presencialmente e de forma coletiva com as demais participantes da pesquisa e serão gravados e filmados por meio de um smartphone, cuja responsabilidade é da mestranda Nataly Suiany Santiago de Souza e da professora orientadora Dr^a Karla Rosane do Amaral Demoly. Todos os encontros respeitarão a confidencialidade da participante. Os sujeitos participantes não serão de forma alguma explicitados e as pesquisadoras utilizarão nomes fictícios em respeito à Resolução CNS nº 466/12 e Resolução CNS nº 510/16.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: compreender as transformações relacionadas ao emocionar da alegria na aprendizagem da leitura e da escrita, com a atenção dirigida a uma experiência com professoras alfabetizadoras que integram diferentes materiais, situações didáticas e tecnologias no trabalho que realizam na escola. E como objetivos específicos: Observar como os movimentos da cognição inventiva ocorrem na aprendizagem da leitura e da escrita por meio da pesquisa intervenção com professoras alfabetizadoras; Compreender as coordenações de coordenações de condutas na linguagem - idéias, gestos, criações didático pedagógicas, emoções - que emergem como possibilidades de promoção do aprender na escola, na observação e reflexão sobre as práticas das professoras; Observar e analisar as

transformações cognitivas relacionadas ao conhecimento da psicogênese da língua escrita e da metodologia construtivista proposta pelo Grupo de Estudos em Educação, Metodologias de Pesquisa e Ação no percurso de realização de encontros e estudos com professoras; Compor com as participantes da pesquisa objetos de aprendizagem - materiais, tecnologias, durante oficinas de criação do fazer didático pedagógico, artefatos pedagógicos, situações de aprendizagem que interagem com os processos psicogenéticos da leitura e da escrita esclarecidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989); Observar e distinguir sabedoria e conhecimentos que emergem como redes de conversações em encontros que acontecem e possibilitam transformações na experiência com professoras dedicadas à aprendizagem da alfabetização; Acompanhar e analisar as mudanças e transformações nas coordenações de coordenações de condutas relacionadas aos afetos, ao emocionar da alegria no percurso de professoras dedicadas à aprendizagem da leitura e da escrita. O benefício da pesquisa é ampliar as discussões sobre como acontecem transformações cognitivas relacionadas ao emocionar da alegria nas vivências e experiências de professoras durante o processo de alfabetização, trazer reflexões e propostas de inovações didático pedagógicas integradas a psicogênese da língua escrita, construídas em colaboração com professoras alfabetizadoras. Espero também mostrar os registros das construções e aplicações de materiais e tecnologias facilitadoras e transformadoras no processo de aprendizagem, trazer registros de observações e análises dos movimentos da cognição inventiva que ocorrem na experiência direta com as colegas professoras, ao se apropriarem de conhecimentos sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Transcrever as autonarrativas dos participantes que vão surgindo nos bons encontros durante o curso de extensão, destacar na tessitura às mudanças de ideias, de emoções, transformações de condutas, de gestos, afetos, colaboração, amorosidade, alegria e práticas no trabalho pedagógico realizado pelas sujeitos da pesquisa, espero contribuir com conhecimentos e construções criativas de possibilidades para compreender as emoções e como alegria pode sustentar o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase para o linguajar presente nas ações de ler e escrever.

A pesquisa é necessária em nosso contexto ainda marcado por índices de analfabetismo preocupantes, então temos o compromisso de divulgar, na forma de artigos e encontros com alfabetizadoras da região, os conhecimentos e reflexões da pesquisa desenvolvida contribuindo para as produções futuras, sendo relevante para professores, pesquisadores, comunidade escolar e acadêmica.

Os riscos mínimos que as participantes da pesquisa estarão expostas são de constrangimento, ansiedade, vergonha e outros sentimentos que poderão surgir no percurso dos encontros e oficinas. Atendendo ao que define a Resolução CNS nº 510/16 como risco a "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente", a equipe da pesquisa dispõe de pesquisadora com qualificação para atentar para que os participantes sintam-se confortáveis e encontrem na pesquisa espaço para a escuta sensível e compartilhamento de vivências e experiências. Práticas de cuidado, se necessárias, poderão ser empregadas como modo de atentar para as dimensões que constituem a experiência das participantes. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade da participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome da mesma.

Para manter o sigilo e o respeito à participante da pesquisa, apenas a discente Nataly Suiany Santiago de Souza e a professora Dr^a Karla Rosane do Amaral Demoly poderão manusear e guardar as informações. Às participantes será garantido o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique a participante, bem como será garantido que a participante se sinta à vontade para narrar e compartilhar suas vivências e experiências enquanto professoras alfabetizadoras e anuência da instituição de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados na plataforma Google Drive no endereço de e-mail da mestrande Nataly Suiany Santiago de Souza (nataly.souza@alunos.ufersa.edu.br) e também estarão armazenados, sob sua responsabilidade, em um banco de dados contido em um HD externo ao seu computador pessoal e entregue à pesquisadora orientadora do trabalho de modo a proteger e assegurar no sentido de não perder os dados. Todos os documentos físicos serão guardados em um envelope no armário da sala da Professora/orientadora Karla Rosane do Amaral Demoly no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), localizada Rua Francisco Mota, 572 - Presidente Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900. Os documentos digitais e físicos ficarão guardados por, no mínimo, cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora, Dr^a Karla Rosane do Amaral Demoly, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, bem como a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar as participantes e o responsável. Após o período descrito, todas as informações serão excluídas com o objetivo de assegurar a segurança às participantes.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Nataly Suiany Santiago de Souza, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, Rua Francisco Mota Bairro, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900, Tel. (84) 988472902. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de ciências da Saúde da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para a participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas da participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Nataly Suiany Santiago de Souza.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “O Emocionar da Alegria na Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Uma experiência com professoras alfabetizadoras”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa.

Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró-RN, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) participante da pesquisa



IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

Assinatura da pesquisadora responsável

Nataly Suiany Santiago de Souza - Aluna do Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, Rua Francisco Mota Bairro, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900, Tel.(84) 988472902.

Profª Drª Karla Rosane do Amaral Demoly - Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, Rua Francisco Mota Bairro, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900, Tel.(84) 991317458

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Anexo 4 - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O EMOCIONAR DA ALEGRIA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: UM OLHAR PARA O PERCURSO DE PROFESSORES

Pesquisador: NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74377523.0.0000.5294

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.329.104

Apresentação do Projeto:

O protocolo avaliado trata-se de um Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA. A presente pesquisa é desenvolvida dentro do programa de mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. A mesma é de cunho qualitativo na forma de pesquisa-intervenção, que será realizada com professores participantes de um curso de extensão: "Alfabetizando com afeto, sabedoria e conhecimento" oferecido na Universidade Federal Rural do Semi-Árido no Município de Mossoró, RN, sendo este também o local de realização da coleta. Os sujeitos abordados serão os professores participantes desse curso de extensão. A análise dos dados será feita a partir da participação em encontros e oficinas durante o andamento do curso de extensão, no qual utilizaremos filmagens, gravações, registros em diário de bordo e a construção de marcadores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as transformações relacionadas ao emocionar da alegria na aprendizagem da leitura e da escrita, com a atenção dirigida ao trabalho de um grupo de professores alfabetizadores que integram diferentes materiais, situações didáticas e tecnologias no trabalho que realizam na escola.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.329.104

Objetivo Secundário:

- Observar como os movimentos da cognição inventiva ocorrem na aprendizagem da leitura e da escrita por meio da pesquisa intervenção com professores alfabetizadores.- Compreender as coordenações de coordenações de condutas na linguagem - ideias, gestos, criações didático pedagógicas, emoções - que emergem como possibilidades de promoção do aprender na escola, na observação e reflexão sobre as práticas dos professores.- Observar e analisar as transformações cognitivas relacionadas ao conhecimento da psicogênese da língua escrita e da metodologia construtivista proposta pelo Grupo de Estudos em Educação, Metodologias de Pesquisa e Ação no percurso de realização de encontros e estudos com professores.- Compor com os participantes da pesquisa objetos de aprendizagem - materiais, tecnologias, durante oficinas de criação do fazer didático pedagógico, artefatos pedagógicos, situações de aprendizagem que interagem com os processos psicogenéticos da leitura e da escrita esclarecidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989).- Observar e distinguir sabedoria e conhecimentos que emergem como redes de conversações em encontros que acontecem e possibilitam transformações na experiência com professores dedicados à aprendizagem da alfabetização.- Acompanhar e analisar as mudanças e transformações nas coordenações de coordenações de condutas relacionadas aos afetos, ao emocionar da alegria no percurso de professores dedicadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram avaliados e atendem as normas éticas vigentes.

Riscos:

Os riscos mínimos que os participantes da pesquisa estarão expostos são de constrangimento, ansiedade, vergonha e outros sentimentos que poderão surgir no percurso dos encontros e oficinas. Atendendo ao que define a Resolução CNS nº 510/16 como risco a "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente", a equipe da pesquisa

dispõe de pesquisadora com qualificação para atentar para que os participantes sintam-se confortáveis e encontrem na pesquisa espaço para a escuta sensível e compartilhamento de vivências e experiências. Práticas de cuidado, se necessárias, poderão ser empregadas como modo de atentar para as dimensões que constituem a experiência dos participantes. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo. Para manter o sigilo e o respeito ao participante da

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.329.104

pesquisa, apenas a discente Nataly Suiany Santiago de Souza e a professora Dr^a Karla Rosane do Amaral Demoly poderão manusear e guardar as informações. Aos participantes será garantido o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante, bem como será garantido que o participante se sinta à vontade para narrar e compartilhar suas vivências e experiências enquanto professores alfabetizadores e anuência da instituição de ensino para a realização da pesquisa.

Benefícios:

A presente pesquisa engloba vários benefícios aos participantes, como a contribuição na formação continuada dos professores da cidade de Mossoró/RN a partir de estudos, encontros e oficinas sobre a alfabetização, a busca pela transformação na realidade do analfabetismo ainda presente nas escolas, aprofundar estudos sobre a psicogênese da língua escrita e sobre as didáticas de alfabetização tão importantes no processo da aprendizagem, conhecer e construir diferentes propostas, situações, materiais e tecnologias que promovam a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças na escola, aplicar atividades diversificadas de alfabetização durante a aprendizagem da leitura e da escrita, transformações cognitivas relacionadas ao emocionar da alegria nas vivências e experiências dos professores, mudanças nas transformações de condutas, de ideias, de emoções, de gestos, afetos, colaboração, amorosidade, alegria e práticas no trabalho pedagógico realizado pelos sujeitos da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa avaliado apresenta relevância e exequibilidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória encontram-se anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta óbices éticos. O presente protocolo de pesquisa encontra-se de acordo com as normativas éticas vigentes. Recomendamos pela sua APROVAÇÃO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2201635.pdf	10/09/2023 10:57:21		Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.329.104

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	10/09/2023 10:56:14	NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	06/09/2023 19:24:50	NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_DE_IMAGEM.pdf	28/08/2023 13:44:16	NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUDIO.pdf	28/08/2023 13:44:00	NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_NATALY.pdf	28/08/2023 13:39:37	NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_COLETA_DE_DADOS .pdf	28/08/2023 13:39:19	NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	28/08/2023 13:38:21	NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_INICIO_PESQUISA.pdf	28/08/2023 13:37:59	NATALY SUIANY SANTIAGO DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

MOSSORO, 27 de Setembro de 2023

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tôres
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

Anexo 5- Convite do curso de extensão

UFERSA

Curso de Extensão

Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) ALFABETIZADORES (AS)

Um convite à aprendizagem na experiência da alfabetização:

- Alfabetizar em perspectiva construtivista pós-piagetiana
- Compreender os processos vividos na construção da leitura e da escrita
- Construir e aplicar materiais, jogos, atividades e tecnologias
- Compreender a didática necessária à promoção da efetiva aprendizagem.

Local: PPGCTI/UFERSA
Horário: quartas-feiras às 19:00h a partir do dia 21/02/2024 até 24/04/2024
Carga Horária: 60h

Professoras responsáveis:
 Dra Karla Rosane do Amaral Demoly
 Nataly Suiany Santiago de Souza (Mestranda)

Os participantes receberão, ao final, certificado de participação da Universidade.

Anexo 6 - Site do curso de extensão

Link: <https://sites.google.com/view/alfabetizar-ufersa/in%C3%ADcio>

Curso de Extensão

Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento

Vamos aprender e construir juntos/os possibilidades para a aprendizagem da Leitura e da Escrita em abordagem construtivista pós-piagetiana.

Em nosso curso de extensão, você poderá:

- Compreender como as crianças vivenciam o percurso em que aprendem a ler e a escrever
- Construir jogos, materiais, tecnologias, atividades e situações de aprendizagem diversificadas
- Acessar e utilizar situações didáticas já construídas a partir da riqueza da literatura
- Sentir-se apoiada no trabalho cotidiano de sala de aula, com a reflexão e construção a partir das construções de seus alunos

O curso acontecerá em formato presencial: **quartas-feiras, 19:00h às 20h30min.**

Inicia dia 21/02/2024 e termina em 24/04/2024.

Após o curso, as professoras poderão interagir virtualmente até final do mês de junho de 2024, para apoio nas ações pedagógicas, em encontros mensais via Meet.

LOCAL: PPQCT/UFERSA - CAMPUS LESTE (A sala será informada após a inscrição)

E-mail para contato e informações: <nataly.souza@alunos.ufersa.edu.br>

CERTIFICADO

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFERSA) - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E EXTENSÃO (INIEC) - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE EXTENSÃO

NATALY SUANY S. DE SOUZA

participou do curso de extensão "Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento" realizado no período de 21 de fevereiro de 2024 a 24 de abril de 2024.

Duração do curso de extensão: 60 horas

ALFABETIZAÇÃO - ALEGRIA - APRENDIZAGEM

OBS: Vagas esgotadas.

Público Alvo: Professores (as) Alfabetizadores (as) da cidade de Mossoró/RN

Dra Karla Rosane do Amaral Demoly

Alfabetizadora, estudiosa da escrita e da aprendizagem

Professora da UFERSA

[Currículo Lattes](#)

Mestranda Nataly Suany S. de Souza

Professora SEEC/RN

Estudiosa do tema da alfabetização e da aprendizagem

[Currículo Lattes](#)

Registros dos nossos encontros e oficinas

Anexo 7 - Certificado de conclusão do curso de extensão

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA Certificado Certificamos que, ELIANA MARIA PIRES DO NASCIMENTO, CPF 762.352.464-04, participou do curso de extensão CURSO DE EXTENSÃO - ALFABETIZANDO COM AFETO, SABEDORIA E CONHECIMENTO, com carga horária de 60 hora(s), coordenado pelo(a) Professor(a) KARLA ROSANE DO AMARAL DEMOLY, promovido pelo(a) DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, na função de PARTICIPANTE, com frequência 100%. A atividade foi realizada no período de 1 de Janeiro de 2024 a 30 de abril de 2024. Mossoró, 3 de Maio de 2024 Liz Carolina da Silva Lagos Cortes Assis Pró-Reitor de Extensão Código de verificação: 08d549a88c Número do Documento: 555181 Para verificar a autenticidade deste documento acesse https://sigaa.ufersa.edu.br/sigaa/documentos/ e utilize o link Extensão >> Certificado de Participante de Ação de Extensão, informando o número do documento, data de emissão do documento e o código de verificação. Programação do Curso - CURSO DE EXTENSÃO - ALFABETIZANDO COM AFETO, SABEDORIA E CONHECIMENTO ENCONTROS DE FORMAÇÃO E OFICINAS EM TORNO DOS TEMAS: Psicogênese da Leitura e da Escrita Grupos Autôctos de Aprendizagem O Início e o Jogo Didático dos Níveis Pré-Silábico, Silábico e Alfabético Atividades Diversificadas Criação Didática Número e Alfabetização Tecnologias Informáticas e Alfabetização As Instâncias da Aprendizagem
