

Literatura e artefatos em multiformato na alfabetização de crianças: uma construção com professoras

Priscila Jaciara de Moraes¹

Karla Rosane do Amaral Demoly²

Maria de Fátima de Lima das Chagas³

Resumo:

O artigo traz um recorte de uma pesquisa construída com alfabetizadoras da rede pública de ensino de Mossoró RN que participam do Curso de Extensão Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento. As professoras constroem conhecimentos, artefatos e atividades para a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Os estudos mobilizaram nossa atenção para construções em multiformato, na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerando as circunstâncias vividas pelas crianças. Os artefatos produzidos partiram de uma história reconstruída e de estudos sobre inclusão, equidade e diversidade racial. Adotamos uma metodologia participativa, na qual pesquisar é intervir e acompanhar processos cognitivos que interconectam movimentos de cuidar e aprender na experiência com professoras e crianças nas escolas. Neste trabalho, destacam-se objetos e artefatos envolvendo a personagem principal de uma história, palavras significativas, escritas em tinta e em Braille e imagens táteis em alto relevo. Como resultado, temos o engajamento de alfabetizadoras em processos de aprendizagem e de composição de artefatos, compreendendo que crianças podem aprender em circunstâncias sensório-motoras e perceptivas diferenciadas, devido à presença ou ausência da visão, nos percursos de alfabetização.

Palavras-chave:

Alfabetização. Artefatos em Multiformato. Aprendizagem.

Literature and multiformat artifacts in children's literacy: a construction with teachers

Abstract: The article presents an excerpt from a study conducted with literacy teachers from the public school system in Mossoró, RN, who are participating in the Extension Course Literacy with Affection, Wisdom, and Knowledge. The teachers develop knowledge, artifacts, and activities for teaching

¹ Discente de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Cognição, Tecnologia e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: priscila.morais69272@alunos.ufersa.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9121-0938>

² Doutora em Informática na Educação, Professora titular da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: karla.demoly@ufersa.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1727-9875>

³ Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: fatima.lima@ufersa.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7979-678X>

children to read and write. The studies drew our attention to multiformat constructions, from the perspective of Universal Design for Learning (UDL), considering the circumstances experienced by the children. The artifacts produced were based on a reconstructed story and studies on inclusion, equity, and racial diversity. We adopted a participatory methodology, in which research involves intervening and observing the cognitive processes that interconnect caring and learning movements in the experience with teachers and children in schools. In this work, objects and artifacts involving the main character of a story, meaningful words written in ink and Braille, and tactile images in high relief stand out. As a result, we have the engagement of literacy teachers in learning processes and the composition of artifacts, understanding that children can learn in different sensory-motor and perceptual circumstances, due to the presence or absence of vision, in the literacy process.

Keywords: Literacy. Multiformat Artifacts. Learning.

Literatura y artefactos en múltiples formatos en la alfabetización infantil: una construcción con profesoras

Resumen: El artículo presenta un resumen de una investigación realizada con alfabetizadoras de la red pública de educación de Mossoró (RN) que participan en el curso de extensión Alfabetizando con afecto, sabiduría y conocimiento. Las maestras crean conocimientos, materiales y actividades para que los niños aprendan a leer y escribir. Los estudios llamaron nuestra atención sobre las construcciones multiformato, desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), teniendo en cuenta las circunstancias que viven los niños. Los materiales producidos se basaron en una historia reconstruida y en estudios sobre inclusión, equidad y diversidad racial. Adoptamos una metodología participativa, en la que investigar es intervenir y acompañar los procesos cognitivos que interconectan los movimientos de cuidar y aprender en la experiencia con maestras y niños en las escuelas. En este trabajo, se destacan objetos y artefactos que involucran al personaje principal de una historia, palabras significativas, escritas en tinta y en Braille e imágenes táctiles en relieve. Como resultado, contamos con la participación de alfabetizadoras en procesos de aprendizaje y de composición de artefactos, entendiendo que los niños pueden aprender en circunstancias sensorio motoras y perceptivas diferenciadas, debido a la presencia o ausencia de la visión, en los recorridos de alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización. Artefactos multiformatos. Aprendizaje.

1 Introdução

A Secretaria de Educação Básica (SAEB) do Ministério da Educação no Brasil lançou, em junho de 2023, o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, mobilizando os entes federativos para adesão a uma Política Nacional de Alfabetização. Esta política tem como propósito a efetividade da aprendizagem da leitura e da escrita como direito garantido a todas as crianças do país, até o final do 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2023). Aderindo a este compromisso, o estado do Rio Grande do Norte publicou o Decreto nº 33.990, de 26 de setembro de 2024, que instituiu a Política Territorial de Alfabetização de Crianças do Rio Grande do Norte – Pró-Alfa RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2023).

A implementação do Proalfa no estado do Rio Grande do Norte vem ocorrendo por meio de programas e ações integradas, em sintonia com o Compromisso Nacional Criança Alfabetiza – CNCA. Conforme publicado no decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023 do governo federal, em seu artigo 12, temos os seguintes eixos estruturantes: I - governança e gestão da política de alfabetização; II - formação de profissionais da educação e melhoria das

práticas pedagógicas e de gestão escolar; III - melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos; IV - sistemas de avaliação; e V - reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (BRASIL, 2023).

Paralelo a estas definições que se dão no contexto das políticas públicas de alfabetização em nosso país e no estado do Rio Grande do Norte, damos seguimento às ações do Programa de Extensão Oficinando em Rede da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), com o propósito de contribuir com a formação de alfabetizadoras e, assim, promover a alfabetização de crianças em Mossoró RN.

Iniciamos em 2024 um trabalho continuado e semanal de formação de alfabetizadoras, por meio do Curso de Extensão “Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento”. Alguns projetos de pesquisa de mestrado acadêmico e interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições são construídos e interagem com as ações do curso de extensão.

O coletivo de alfabetizadoras participa trazendo questões que emergem da experiência diária nas salas de aula. Compartilham inquietudes, perguntas, interesses, escritas das crianças e as diferentes circunstâncias presentes no trabalho como alfabetizadoras.

O curso oportunizou, durante o período de março a dezembro de 2024, construções em torno de temáticas presentes nos processos de alfabetização de crianças, reflexões, estudos e composição de um acervo de artefatos e atividades didáticas. Destacam-se alguns intercessores teóricos com os quais interagimos nesta escrita e nos encontros de formação com as alfabetizadoras: Ferreiro e Teberosky (1999), com os estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita; Demoly (2008), por meio de construções em antropologia da escrita, envolvendo o ato de escrever na experiência com professoras que vivem em condições sensorio perceptivas diferenciadas, devido à presença ou ausência da visão; Weygand (2003), com sua obra dedicada ao resgate histórico das percepções sobre os cegos e sua inclusão, ou falta dela, na sociedade francesa, até a invenção do sistema de Louis Braille; Freitas et al (2020, p. 115), com as potentes reflexões e trajetórias dedicadas à promoção da educação inclusiva e, mais recentemente, com construções envolvendo literatura acessível em multiformato; Fernández (2001), com suas reflexões sobre a dimensão dramática da aprendizagem; Grossi (2002), trazendo o destacado e transformador trabalho de formação de alfabetizadoras/es que resulta na composição das didáticas construtivistas de alfabetização, entre outros.

A metodologia que empregamos neste trabalho é qualitativa, na forma da pesquisa intervenção, na qual utilizamos pistas do método da cartografia, como: “cartografar é acompanhar processos” - Barros e Kastrup (2009.p. 52); “cartografar é pesquisarCOM” - Moraes (2010) e Maraschin, ao esclarecer que - pesquisar é intervir e uma construção coletiva - (MARASCHIN, 2004).

A experiência da participação no curso fez com que surgisse a necessidade de composição de artefatos para o trabalho que as alfabetizadoras realizam em suas salas de aula com as crianças. O artigo resgata o percurso vivido com as alfabetizadoras durante os meses de setembro à dezembro de 2024, período no qual o coletivo esteve dedicado ao trabalho didático pedagógico com histórias que abordaram temáticas sobre diversidade cultural e o acolhimento das diferenças, sendo estas referidas à todas as pessoas, com ênfase neste momento do curso para às pessoas pretas, pardas, indígenas, quilombolas e as pessoas com deficiência.

Fizemos neste artigo um recorte, ao visibilizar a experiência de composição de artefatos em multiformato para a alfabetização, em meio às reflexões sobre as práticas de escrita e leitura de crianças que aprendem em condições sensorio motoras e perceptivas

diferenciadas, devido à presença ou à ausência da visão. Aqui trazemos alguns dos estudos realizados e objetos, artefatos produzidos a partir do trabalho com uma obra de literatura.

2 Alfabetizando com afeto, sabedoria e conhecimento

Realizamos o curso de extensão “Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento” que foi construído inicialmente por Nataly Suiany Santiago de Souza e uma das autoras para favorecer a experiência de “oficinar” com alfabetizadoras (SOUZA, 2024). Oficinar é um fazer que integra caminhos de pesquisas que fazemos com coletivos, ao construirmos conhecimentos sobre modalidades de cuidado e aprendizagem.

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 [...] [...] 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 [...] (MOEHLECKE, 2012, p. 166).

Oficinar, na formação com alfabetizadoras, foi um movimento da cognição inventiva no qual construímos bons encontros que são aqueles que despertam o emocionar da alegria na aprendizagem (SOUZA; DEMOLY; CHAGAS, 2024).

Na experiência cotidiana, vivenciamos encontros e estes nos afetam de forma positiva, o que faz emergir energia, alegria, confiança e potência nas ações, conforme percebemos nos encontros do curso de extensão. Em sua obra, Espinosa define afeto (*affectum*), como sendo "as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções" (ESPINOSA, 2015 – Ética parte III, definição 3).

Compreendemos que processos educativos são construídos em redes de conversações e estas redes se tecem em um contínuo linguajar e emocionar; envolve alfabetizadoras, crianças, gestores da escola, técnicos, familiares e toda uma comunidade. O afeto é catalisador em nossa experiência como seres humanos linguajantes, na qual os processos de conhecer e viver se conservam e se transformam em contínuos movimentos de cuidar e aprender nos encontros e oficinas. (DEMOLY; FONTENELLE, 2024).

Oficinar acontecia e o objetivo estava na criação, invenção, transformação e partilha de conhecimentos e experiências sobre o tema da alfabetização com professoras. Os temas centrais abordados inicialmente 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 Sistemas de Avaliação no RN envolvidos no Proalfa.

Quando nos aproximamos dos últimos meses de 2024, a atenção se desloca para estudos e composição de materiais que interagem diretamente com circunstâncias de crianças cegas ou com baixa visão que, nas salas de aula, interagem e aprendem com crianças que enxergam.

Era preciso recompor nosso plano comum e passamos a construir jogos e atividades

para a alfabetização. Estudos, leituras e discussões passaram a integrar processos de aprendizagem e de escrita relacionados ao percurso de crianças cegas. Eduardo Passos e Virgínia Kastrup (2013) esclarecem que um plano comum possibilita que pesquisador e pesquisado sejam protagonistas, participantes ativos que trabalham no coletivo, não de forma homogênea, pois um plano comum é traço que articula o heterogêneo: “o comum é aquilo que partilhamos, e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos” Passos e Kastrup (2013, p. 266). Sendo assim, a pesquisa cartográfica possibilitou uma reflexão e composição compartilhada de materiais com as alfabetizadoras, de modo que passamos a nos ocupar de materiais que são necessários em uma proposição de alfabetização de todas as crianças nas escolas.

2.1 A escrita e as pessoas em condições sensório motoras e perceptivas diferenciadas pela presença ou ausência da visão

Chartier (1998) esclarece sobre o percurso humano no qual interagimos com o livro, destacando processos de escrita, a função autor, a leitura, o leitor, os suportes, os artefatos, as interfaces gráficas e as tecnologias. A obra do historiador favorece nossa reflexão, ao destacar que somos capazes de preservar durante séculos as diferentes formas de escrever e de ler.

A experiência de pessoas cegas e/ou com baixa visão é pouco referida quando tratamos das mudanças nos modos de escrever e de promover a aprendizagem e a alfabetização de crianças, entretanto, esta é uma questão para nós muito importante na experiência e construções presentes no curso de extensão.

Pudemos estudar e refletir nos encontros com alfabetizadoras sobre as primeiras tentativas de criar um método de acesso à linguagem escrita para pessoas cegas que, ainda de forma muito precária, datam do século XVI e XVII. Entre elas, estava a gravação de letras e caracteres em madeira ou metal (usando parte da ideia da imprensa de Gutenberg), sistemas de nós em cordas, caracteres recortados em papel e, até mesmo, alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas.

Uma transformação importante nos materiais usados na escrita de cegos surge a partir do trabalho de Charles Barbier de la Serre, oficial da artilharia francesa interessado em criar formas de escrita mais rápidas, além de ser um curioso por sistemas de escrita considerados exóticos.

Foi apenas no século XIX que, em 1808, Charles Barbier passou a desenvolver um sistema de leitura tátil para que os soldados pudessem ler mensagens no campo de batalha na escuridão, sem alertar o inimigo com lanternas. Ele apresentou e utilizou um modelo que nomeou como ‘escrita noturna’, isto porque usava pontos e traços em alto relevo, os quais combinados permitiam aos seus comandados decifrar ordens militares durante a noite e através do tato. O método de Barbier foi adotado no Instituto de Jovens Cegos de Paris como “método auxiliar de ensino”.

Estes últimos (referindo-se aos cegos do Instituto de Jovens Cegos de Paris), com efeito, entusiasmam-se pelo método de Barbier, que lhes dá enfim o meio para tomar notas, de consignar os seus pensamentos sobre o papel, de reler em seguida o que escreveram e de se compreenderem entre si. A escrita pontuada, mais fácil a aprender e memorizar que a escrita comum, porque substitui um número de combinações chegando a uma infinidade de formas possíveis, responde, além disso, muito melhor às exigências do tocar, cujo poder de resolução é bem inferior ao da retina

(WEYGAND, 2003, p. 332 – tradução nossa)⁴.

O princípio da sonografia é transcrever sons (36) através de pontos em relevo colocados sobre uma grelha de 2×6 pontos. Os 36 sons são colocados num quadro de 6×6 compartimentos, a grelha de 2×6 pontos permite dar as coordenadas do som que se deseja escrever: por exemplo, o número 3 colocado na primeira linha e a terceira coluna do quadro é representada por (1;3) ou seja a letra ‘o’ (WEYGAND, 2003, p. 333).

Enquanto Charles Barbier se dedica a ver reconhecido seu sistema, os jovens cegos do Instituto passam a assinalar seus inconvenientes, conforme nos esclarece Zina Weygand: “Trata-se de uma sonografia, não de um alfabeto; não permite, por conseguinte, respeitar a ortografia, o que não pode convir perfeitamente aos alunos de uma escola; também não permite fazer os deveres de cálculo, nem notar a música” (WEYGAND, 2003, p. 333 – tradução nossa)⁵.

Pesquisando a fundo o método Barbier, Louis Braille percebeu suas limitações e pôs-se a aperfeiçoá-lo. Como o sistema de Barbier apresentava uma série de dificuldades, como impossibilidade de se representar símbolos matemáticos, sinais de pontuação, notação musical, acentos, números, Braille começou a estudar maneiras diferentes de fazer os pontos e traços no papel. Primeiro eliminou os traços, para evitar erros de leitura, em seguida criou uma cela de seis pontos, divididos em duas colunas de três pontos. Em 1824, quando tinha apenas 15 anos, seu método estava pronto.

Louis Braille buscava um método em que cegos⁶, como ele, pudessem aceder a práticas de escrita e de leitura sem ter que recorrer aos gestos de contornar as letras em relevo impressas em madeiras. Estas letras tinham várias polegadas de abertura e de largura. Podemos imaginar que um pequeno artigo enchia muitos livros e estes certamente pesavam.

Cada matriz do sistema Braille é formada por duas fileiras verticais paralelas que podem conter três pontos cada uma. Cada sinal de leitura, seja letra, cifra ou sílaba, tem em relevo uma das possíveis combinações dos seis pontos existentes. Assim, o tipo indicado pelas diferentes posições em que aparecem os pontos em relevo assinala uma letra, um número, um sinal matemático.

O sistema Braille permite mudanças nas coordenações de ações realizadas até sua criação e é disseminado pelas pessoas cegas e pelos profissionais que com elas trabalhavam (BECHARA, 1999). As coordenações de ações se alteram porque com o sistema Braille é possível conhecer e utilizar esta lógica de combinação de pontos e não mais reconhecer grandes letras impressas em relevo. Temos aqui uma maior fluidez nas ações de escrita de pessoas cegas, processo este que se altera cada vez mais com a criação de máquinas mecânicas e, mais adiante, com a criação dos computadores e de programas específicos para favorecer atos de escrita e leitura.

⁴ Ces derniers, en effet, s'enthousiasment pour le procédé de Barbier, qui leur donne enfin le moyen de prendre des notes, de consigner leurs pensées sur le papier, de relire ensuite ce qu'ils ont écrit et de comprendre entre eux. L'écriture ponctuée, plus facile à apprendre et à mémoriser que l'écriture ordinaire, car elle substitue un nombre de combinaisons fini à une infinité de formes possibles, répond par ailleurs beaucoup mieux aux exigences du toucher, dont le pouvoir de résolution est bien inférieur à celui de la rétine (WEYGAND, 2003, p. 332).

⁵ Il s'agit d'une sonographie, non d'un alphabet; il ne permet donc pas de respecter l'orthographe ce qui ne peut convenir parfaitement aux élèves d'une école; il ne permet pas non plus de faire les devoirs de calcul, ni de noter la musique (WEYGAND, 2003, p. 333).

⁶ Seguindo na trilha de Bernard Mottez (2006), sociólogo a quem muito devemos os avanços nos estudos sobre diferenças perceptivas, modos de viver e de conhecer, utilizamos Cego em maiúscula para nos referir à circunstância do viver de pessoas em relação às redes sociais que criamos. Quando utilizamos a palavra cego com inicial minúscula é porque nos referimos à falta de visão, dando ênfase ao aspecto orgânico.

As tecnologias para a escrita e a leitura; desde a escrita no sistema Braille, através de reglete e punção ou máquina de escrever Braille, indicam algumas operações cognitivas. Neste caso, é preciso tocar, manipular e memorizar o que se percebe como combinação de pontos em Braille.

A necessidade de livros em multiformato que integram a escrita Braille nos leva a destacar a importância destes na experiência de alfabetizadoras que sabem que todas as crianças podem aprender. Ao mesmo tempo, são necessários que artefatos estejam disponibilizados aos professores, como livros em multiformato e, a partir dos livros, jogos e atividades dirigidas à alfabetização das crianças.

A memória tátil e a memória auditiva entram em cena nas mais diversas circunstâncias do viver dos Cegos e, dentre elas, está a escrita e a leitura. Sobre a presença da memorização nos processos de oralidade e escrita, recorremos à Jack Goody, com seus trabalhos sobre a experiência de comunidades que se utilizam da oralidade para a comunicação e para a organização da vida social. A ausência da escrita em comunidades orais que não constroem sistemas de escrita não permite a fixação das histórias, das cenas cotidianas, das discussões.

A escrita surge e produz efeitos no domínio semântico e cognitivo que são analisados por Goody em comunidades de cultura oral e/ou escrita. (GOODY, 1979, p. 145). Pensamos, entretanto, que estes efeitos não ocorrem da mesma forma quando a escrita e leitura refere-se a pessoas cegas, pois estas, mesmo antes de contarem com recursos informacionais, quando crianças em processos de alfabetização, dedicam-se na aprendizagem do sistema Braille e interagem com a convergência e relação do Braille com o sistema alfabético em nossa língua, portanto, seguem recorrendo à memória e utilizam o tato para escrever e ler.

Outro tema central na reflexão e estudos com as alfabetizadoras se deu quando passamos a fazer maior aproximação com os trabalhos sobre construção de livros em multiformato, especialmente as construções e produções do coletivo Multi Ufrgs, reflexões que buscaremos trazer neste momento de nossa escrita (UFRGS, 2024).

2.2 Livros e materiais em multiformato para a alfabetização de crianças

Observamos a urgência e necessidade de produção de artefatos para a alfabetização de crianças com deficiência visual / baixa visão, entendendo que o direito à aprendizagem da leitura e da escrita, expresso no Compromisso Nacional da Alfabetização do MEC, é um direito de todas as crianças.

As crianças podem aprender e construir relações, afetos, conhecimentos na escola. O biólogo Humberto Maturana (2001a) possibilita ampliar a nossa reflexão, ao ressaltar que há uma dimensão que é constitutiva na experiência dos seres vivos humanos, as condutas de amar e cuidar estão presentes no nascimento de uma criança e são condições para que sigam compondo a experiência de viver e conhecer.

Como seres linguajantes que somos, conservamos o que queremos seguir vivendo por meio de diversas formas de linguajar. Neste sentido, a construção da aprendizagem da leitura e da escrita na experiência de todas as crianças torna-se um direito e condição de cidadania, repercutindo nas possibilidades de melhorar o viver em sociedade. Uma das ações importantes nessa direção é a presença de livros, artefatos e atividades dirigidas à alfabetização de crianças, e estas podem estar a construir modos de viver e conhecer em condições sensorio motoras e perceptivas diferenciadas, devido à presença ou a ausência da visão.

Freitas, Cardoso e Werner (2023, p. 282) esclarecem que:

Toda criança precisa ter acesso aos livros e aos encantamentos provocados por eles. Se há um adulto que lê e aponta para a palavra escrita em tinta para uma criança e ela imediatamente também aponta, deve haver a possibilidade de igualmente um adulto ser o que percorre com os dedos (dele e da criança) uma escrita em braille. Ideias e imagens tecem cenários e narrativas. Crianças necessitam ter livros em casa, na escola e na biblioteca. Livrarias devem ter livros para todos. Sim, o tom é, intencionalmente, imperativo, pois a literatura, além de ser um direito de todos, contribui para o entendimento de várias vertentes da arte.

Processos de formação de professoras alfabetizadoras abrem espaço para a produção de livros e materiais em multiformato dirigidos às crianças cegas e não cegas na sala de aula. Esses materiais precisam ser adaptados, para serem inclusivos e oferecerem as condições necessárias para que todas as crianças aprendam.

Os materiais em multiformato são caracterizados por um determinado acervo material em dois ou mais formatos distintos, por exemplo, um livro em braille e em tinta é um material considerado em multiformato, assim como jogos e atividades direcionados à alfabetização de crianças. A temática possibilita a aprendizagem em pares, acessibilidade e o entendimento com facilidade na comunicação.

Freitas, Cardoso e Werner (2023, p. 283) referem-se às construções de Francisco (2016) que indica os diferentes formatos possíveis para produções:

[...] (1) Audiolivro; (2) Vídeo-livro em Língua Gestual (sinais); (3) Versão Pictográfica – SPC; (4) Impressão/escrita em Braille; (5) Ilustrações impressas em relevo; (6) Descrição de ilustrações/ imagens; (7) Escrita simples; e (8) Recriações táteis.

O multiformato viabiliza uma dimensão de ampliação de oportunidades para mais crianças, bem como, o convite ao contato com a obra e relações de interação: “Quanto mais formatos, mais públicos, provavelmente, serão atendidos, havendo maiores possibilidades de interação e de experiência com a obra” (FREITAS; CARDOSO; WERNER, 2023, p. 283).

Sabemos que os recursos podem ser adaptados para que todos aprendam. Nesta perspectiva que situa os materiais em multiformato como elementos potencializadores da aprendizagem, partimos para a composição de jogos e atividades didáticas com construções que integram um acervo do curso de extensão, com as aprendizagens construídas juntamente com as professoras alfabetizadoras.

3 Percurso metodológico

O caminho explicativo que adotamos em nossa pesquisa parte de uma premissa epistemológica e ontológica: o modo como vivemos interage com o modo como conhecemos e compreendemos o nosso mundo comum; este que conservamos, a cada instante, por meio de diversas formas de linguajar (MATURANA, 2001a). Assim, temos um método que se coloca como um caminho de pesquisa no qual nós, seres vivos humanos e linguajantes, conservamos a realidade que queremos viver.

Ao pesquisar *com* alfabetizadoras, estamos a construir “inéditos viáveis”: tecemos explicações, construímos artefatos, reflexões; compartilhamos inquietudes, preocupações;

partilhamos afeto e *con-versamos*, estabelecendo relações de mútuo respeito na convivência. *Con-versar* é versar com, é dar-nos conta, juntas, de fazeres e de emoções que emergem na experiência com crianças nas salas de aula.

Os materiais e aprendizagens produzidos no contexto da pesquisa foram articulados às práticas pedagógicas das alfabetizadoras em suas salas de aula como dispositivos da pesquisa intervenção com o objetivo de potencializar percursos de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Paulo Freire referia-se ao “*inédito viável*” no qual a construção de conhecimentos na educação acontece junto de urgentes e necessárias transformações nas circunstâncias do viver dos oprimidos. Os inéditos viáveis requerem ações que se dão no plano do coletivo, o que permite pensar que as alfabetizadoras, ao se encontrarem semanalmente para partilha da experiência, estudos e construções coletivas, fortalecem relações de mútuo respeito na convivência. Freire (2014) ressalta que as relações na educação constroem não apenas conhecimentos e saberes, mas mobilizam também nossos propósitos de transformar, o que entendemos como possibilidade de mudar o presente que conservamos com nossas ações.

Deste modo, nosso caminho de pesquisa neste trabalho considera que pesquisar é intervir e acompanhar processos de conhecimento na direção de favorecer melhorias e transformações no cenário da alfabetização. Como procedimentos desta pesquisa intervenção, temos a construção de novas explicações no transcurso de uma experiência de extensão na qual as alfabetizadoras dedicam-se à compor acervos didáticos, materiais e artefatos em multiformato, disponibilizando-os aos demais professores/as, seus colegas alfabetizadores/as nas escolas.

3.1 Oficinar com alfabetizadoras: processos cognitivos e construção de materiais e artefatos dirigidos à alfabetização

Conforme já referimos, a metodologia e os procedimentos de pesquisa intervenção que empregamos são de natureza qualitativa, na forma da pesquisa intervenção. Integramos pistas do método da cartografia e a experiência de oficinas em encontros semanais com um coletivo de 13 alfabetizadoras. As produções desenvolvidas nos encontros eram integradas ao trabalho das docentes junto aos estudantes nas suas salas de aula.

“Cartografar é acompanhar processos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 52) e recortamos aqui para a escrita os processos envolvidos na construção de alguns materiais em multiformato que interagem com o trabalho das professoras. Adotamos a perspectiva de que pesquisar é algo que fazemos com coletivos e esta premissa está presente na trajetória das autoras. Estamos de acordo com a abordagem na qual conhecer é potencializado na experiência de pesquisarCOM - Moraes (2010) e, ainda, de que todo pesquisar é um modo de intervir e transformar a nós mesmas e a realidade (MARASCHIN, 2004).

Nesta direção, após vários encontros de formação nos quais interagimos com histórias e selecionamos um conjunto de livros, a partir dos quais passamos a compor materiais para a alfabetização de crianças, houve um momento em que decidimos retomar as construções feitas com base na história *Menina Bonita do Laço de Fita* de autoria de Ana Maria Machado (2008).

A artesã Regina Lima, reconhecida pelo seu trabalho em educação popular e saúde na cidade de Mossoró RN e região, vem compondo os personagens das histórias que selecionamos. Construiu uma linda boneca que se tornou a - menina - da história. Em nosso acervo dos materiais do projeto temos o - coelho -, este escolhido entre coelhos de pelúcia que já tínhamos. As professoras levaram para suas salas de aula estes personagens e as crianças

podiam brincar com eles ao longo do trabalho. Comentaram sobre a importância de termos personagens de histórias significativas que trazemos para as aulas, juntamente com os livros, de modo que as crianças vivenciem processos afetivos estudados por Nataly Suiany nos percursos de formação com alfabetizadoras (SOUZA, 2024).

Figura 1 - Menina Bonita do Laço de Fita e seus vestidos.



Fonte: Acervo Oficinando em Rede de Mossoró - Ufersa.

Os encontros continuados no Curso de extensão “Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento” acontecem mediante múltiplas formas de tecer redes de conversações, de modo que processos de conhecer e viver se transformam na convivência entre professoras alfabetizadoras que assumem o propósito de promover a aprendizagem de todas as crianças em suas salas de aula.

Estamos de acordo com Maturana, ao tecer suas compreensões sobre as redes de conversações que configuram o modo humano de existir e transformar a experiência de viver e conhecer. “Tudo o que é dito é dito por um observador a outro observador que pode ser ele ou ela mesma” (MATURANA, 2001B, p. 36).

Para aprender algo, repetimos um mesmo fazer diversas vezes, nos equivocamos, nos corrigimos, aprendemos; são estas operações recorrentes nos processos de conhecer-viver. Ao mesmo tempo, ocorrem operações recursivas que possibilitam um pensar e agir de modo diferente, pois no momento seguinte em um mesmo fazer, podemos já perceber os fenômenos que observamos de um modo distinto. Vamos nos transformando e aprendendo juntas como professoras na experiência do viver-conhecer no curso de extensão.

Toda a reflexão, inclusive a reflexão sobre os fundamentos do conhecer humano, se dá necessariamente na linguagem, que é nossa forma particular de sermos humanos e estarmos no fazer humano. [...] Tudo o que é dito é dito por alguém. Toda a reflexão produz um mundo. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 69).

Com as colegas professoras, os encontros continuados permitem toda uma riqueza de reflexões, partilhas de inquietações, dúvidas, estudos, leituras. Elas trazem as escritas e os avanços das crianças, manifestam preocupações quando algo não compreendem e questionam como melhor fazer nas suas salas de aula.

Estas reflexões nos remetem a experiência anterior de uma das autoras como gestora pública em educação quando, juntamente com Esther Pillar Grossi e todo um coletivo de profissionais dedicados à formação e ao acompanhamento de processos de professores/as e crianças nas escolas, vivenciou um trabalho que nomeamos como “A coragem de mudar em educação” (GROSSI, 2002). Este trabalho nos fez compreender a importância de estarmos ao lado, acompanhar processos e planejar ações, com base nas questões que emergem nos processos de aprendizagem. Estar ao lado é uma conduta destacada por Nise da Silveira (2015), ao se referir aos movimentos de cuidar na convivência humana.

Retomamos em maio de 2025 o trabalho de construção de um acervo a partir da história Menina Bonita do laço de fita de autoria de Ana Maria Machado. Uma das autoras é professora alfabetizadora e manifestou o propósito de estudar a composição de materiais em multiformato, com ênfase na aprendizagem de crianças cegas ou com baixa visão. Integramos aos estudos e construções o desafio de favorecer a aprendizagem do sistema Braille nos encontros com as alfabetizadoras.

Iniciamos construções com as professoras, partindo da interação e reflexão em torno do acervo Multi/UFRGS, grupo de pesquisa que constrói literatura em multiformato.

Fizemos também percursos comentados no prédio do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas da Ufersa, com o propósito de ler as placas escritas em Braille, buscando assim perceber, compreender melhor e fazer maior aproximação com as circunstâncias de vida dos estudantes e professores cegos na universidade.

Figura 2 - Encontros de formação sobre a escrita e a leitura no sistema⁷.



Fonte: Oficinando em Rede na Alfabetização e Proex PG Ufersa.

Contamos com a contribuição de Carlise Inês Kronbauer Vieira⁸ que atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É importante destacar que este encontro decorre de uma convivência e construção anterior de uma das autoras com Carlise, ainda no período de sua formação na graduação.

Carlise participou de alguns encontros, sugerindo modos de estudar e, ainda, de compor jogos e aprendizagens para as crianças cegas e não cegas. Tivemos a oportunidade de:

⁷ A imagem da figura 1 integra o acervo do Programa Oficinando em Rede na Alfabetização que é coordenado por uma das autoras. As professoras presentes nas imagens da figura 2 são todas integrantes deste programa que articula ações do projeto Proex PG Ufersa. Elas autorizaram o uso das imagens que integram a pesquisa aprovada no Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sob número CAAE: 92119325.50000.5294, parecer 7.893.801 de 09/10/2025.

⁸ Carlise Inês Kronbauer interage e constrói percursos de vida e conhecimento com uma das autoras deste artigo, tendo autorizado a indicação de seu próprio nome nos contextos em que contribuiu com a aprendizagem durante o curso de extensão com o coletivo de alfabetizadoras.

conhecer o percurso de vida e a obra de Louis Braille, ler textos e construções sobre a invenção deste sistema de escrita e conhecer o percurso de Carlise, partindo em seguida para a construção de jogos sensoriais.

Combinamos trazer no encontro seguinte alimentos e utensílios de cozinha do nosso cotidiano, o que poderíamos vivenciar também nas salas de aula com as crianças, neste caso, propondo o jogo com objetos como brinquedos. Para este encontro, colocamos dentro de uma grande caixa alguns potes e, dentro deles, tínhamos pequenas quantidades de alimentos, como: pó de café, chocolate em pó, temperos como orégano, chá de hortelã, entre outros. Levamos também utensílios de cozinha não cortantes e resistentes à queda, isto porque o jogo acontecia de olhos vendados. Cada uma das professoras manuseou livremente, durante certo tempo, o que havia dentro dos potes, repassando uma para a outra. Após certo tempo, foram compartilhando o que haviam descoberto, sem ver diretamente com os olhos que estavam vendados. O propósito desta atividade com as professoras foi a ativação do sensível para a melhor compreensão sobre os modos como as pessoas cegas percebem os objetos que fazem parte do cotidiano.

Nós mesmas professoras passamos a ativar o sensível em nossas relações com os objetos técnicos de nosso cotidiano: cheiros, formas, texturas; pois compreendemos ser necessário ativar a nossa experiência de perceber o mundo, considerando outros modos sensíveis, sensoriais motores e perceptivos de acoplamento com a realidade. Aqueles que enxergam e ouvem utilizam bastante a visão e a audição para ler o mundo, aqueles que não enxergam leem o mundo de outros modos que passamos a compreender um pouco melhor, vivenciando situações de jogo e experiências nas quais utilizamos apenas o tato, a audição e o olfato.

Pudemos conversar, após este jogo, de que nós seres humanos percebemos os objetos do cotidiano recorrendo a diferentes modos sensoriais motores e perceptivos de acoplamento com a realidade, devido à presença ou a ausência da visão e/ou da audição. Fraturas e perdas referidas aos demais órgãos do corpo, como braços e pernas, também modificam modos de interagir, aprender e viver. O ambiente alfabetizador inclusivo acolhe e possibilita a aprendizagem a todas as crianças, o que requer a atenção para estes registros da diferença que são enriquecedores em nosso percurso humano de viver e conhecer.

Crianças cegas em Mossoró RN são atendidas nas escolas e recorrem ao Centro de Atendimento do Deficiente Visual - CADV. Neste centro são oportunizadas oficinas de aprendizagem do sistema Braille. Em nosso curso, passamos a estudar e a aprender o sistema com o apoio e orientação de Carlise Inês Kronbauer Vieira, como já referimos.

O percurso da professora Carlise em relação à escrita permite observar um constante e intenso uso do registro sonoro do discurso oral ou de um texto lido por meio de suportes informáticos. Na convivência anterior de Carlise com uma das autoras deste artigo, ao estar perdendo a visão por volta dos quatorze anos de idade, foi compreendendo a necessidade de aprendizagem do sistema Braille. Carlise ressalta nos encontros e conversações que é muito importante ensinar o Braille para as crianças cegas, o que consideramos ser também enriquecedor como aprendizagem nas experiências de crianças que enxergam.

Para manipular textos e produzir novas escritas, Carlise compartilhou que, assim que ficou cega, aprendeu a usar reglete e punção e, em seguida, a máquina de escrever Braille. Nesta experiência, ela pode interagir com uma escrita que é visível através do toque que faz sentir uma imagem tátil. Quando se utiliza de programas informáticos, estes são sistemas que lêem o escrito e, para produzir uma escrita, ao invés de ater-se ao visual da escrita, ela focaliza o que escuta e precisa memorizar, lembrar em que parte do texto está, para seguir escrevendo.

Os comandos que existem nos computadores foram rapidamente aprendidos e memorizados por Carlise, o que recordou uma das autoras que foi orientadora de Carlise durante seu percurso de graduação.

Carlise graduou-se em História e fez esta formação no período de 2002 a 2005 na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Construiu um estudo intitulado - A história do Braille e o uso deste sistema como operador de transformações na vida das pessoas cegas. Seguimos interagindo e, atualmente, cooperamos novamente quando a tarefa é a composição de artefatos em multiformato para a alfabetização de crianças.

Os estudos e discussões fizeram com que definíssemos algumas ações que foram integradas ao processo de formação de alfabetizadoras: aprender o sistema Braille, ativar o sensível e fazer aproximação com modos de ler e perceber os objetos e a realidade na experiência de crianças cegas e, finalmente; recriar os materiais construídos para a alfabetização de crianças, de modo a incluir o trabalho com crianças cegas e/ou com baixa visão.

As orientações de Carlise, juntamente com os estudos e leituras das construções do coletivo Multi Ufrgs (2024) foram cruciais para qualificar nossos estudos e, mais adiante, para iniciarmos a composição de artefatos em multiformatos.

As reflexões de seguiram e as leituras envolveram também as construções do Laboratoire Brigitte Fribourg, mais diretamente os trabalhos da historiadora Zina Weygand e da psicóloga Eliana Sampaio, brasileira que, no ano de 2009, coordenava este importante espaço de criação de tecnologias voltadas à experiência de pessoas cegas. Virgínia Kastrup realizou um período de estudos neste laboratório, quando estudou “O aprendizado da utilização da substituição sensorial visuo-tátil por pessoas com deficiência visual” e, desde este período, a interlocução com estas pesquisadoras torna-se importante em nossa experiência. Estes autores analisam e constroem dispositivos relacionados às diversas formas de apresentar imagens a pessoas cegas, estudando como garantir a acessibilidade de conteúdos visuais - táteis ou não - a esses sujeitos.

Dando continuidade ao curso de extensão, retomamos construções de artefatos envolvendo o livro de Ana Maria Machado intitulado *Menina Bonita do Laço de Fita* (Machado, 2008).

Observamos que, ao compreenderem melhor conceitos e situações envolvidas nos percursos de alfabetização das crianças, as alfabetizadoras sentiram-se mais confiantes para um trabalho coletivo de construção de materiais, artefatos e atividades em multiformato para a alfabetização. Aqui recortamos as construções possíveis e que interagem com o livro *Menina Bonita do Laço de Fita*. Após contar a história para as crianças, as professoras propuseram reconstruir o texto em linguagem simples, de modo que a história foi reescrita e cartazes foram fixados nas salas de aula, contemplando as letras maiúsculas e cursiva em tinta e um cartaz com a mesma escrita em Braille. É importante que o texto a ser explorado nas atividades em sala de aula esteja disponível a todas as crianças, com as escritas em tinta e em Braille. Nas salas de aula, o texto simplificado escrito em Braille e em tinta fica não apenas fixado na parede, mas também em uma caixa, bem acessível para todas as crianças, de modo que possam explorar a leitura em Braille e em tinta.

Nos processos de alfabetização, podemos contar histórias, explorar o texto reconstruído, de modo que as crianças, mesmo antes de estarem alfabetizadas, interajam com a estrutura do texto: Quantas frases? Quais as palavras mais significativas? Com que letras estas palavras começam? Quem tem o nome próprio que inicia com a mesma letra? Que outros

objetos iniciam por esta letra? Estas construções e brincadeiras orais e atividades nas salas de aula podem ocorrer na interação com as escritas em tinta e em Braille.

Ao indicarem palavras significativas da história, estas são trazidas pela professora na aula seguinte por meio de cartazes em multiformato, ficando expostos na sala de aula após as crianças interagirem com eles. Todas as crianças são convidadas à leitura em Braille, de modo a reconhecerem também este sistema de escrita que integra a experiência e criação de artefatos na história humana. Consideramos importante que estejam disponibilizadas também para as crianças as mesmas palavras e cartazes em uma caixa acessível, de modo que, durante momentos das aulas, as crianças possam manusear e interagir com estes recursos que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

Fizemos encontros e oficinas para estudo e escritas com o suporte de reglete e punção, iniciando pelos nossos nomes próprios e passando para a escrita de palavras significativas que trazem personagens e objetos da história da Menina Bonita do Laço de Fita. Indicamos a seguir os cartazes que, em tamanho mais amplo, são fixados na sala de aula e disponibilizados em caixas acessíveis para as crianças.

Figura 3 - Leitura das palavras da história em Braille e em tinta



Fonte: Acervo Oficinando em Rede de Mossoró - Ufersa.

Utilizamos diferentes materiais para construir as imagens de modo a possibilitar que crianças cegas e não cegas pudessem ler e identificar o que representavam como personagens ou objetos presentes na história: E.V.A, cílios postiços, aplique de cabelo, arame liso dourado, tinta 3d alto relevo, algodão, mini pompom, cartolinas, tinta guache, laços de fitas, aplique de olhos para artesanato, mini pérolas, mini fita de renda e cola quente, entre outros.

As palavras - menina, coelho, laço de fita, tinta, jabuticaba, café, mãe e avó - foram compostas em cartazes. Elas foram escritas e impressas em tinta (utilizando o alfabeto convencional), na parte de baixo do cartaz. Uma imagem em alto relevo foi construída e inserida no centro e, logo acima da imagem, a palavra correspondente foi construída com os escritos em Braille fixados no cartaz. Carlise sugeriu que colocássemos dentro da xícara que, além de estar em alto relevo, apresenta uma abertura, um pouco de pó de café, de modo que a criança possa aproximar-se e sentir o cheiro do café. Do mesmo modo, outros sentidos poderiam ser explorados, pois os óculos, cabelos, pele do coelho, bocas, olhos, entre outras partes que compõem as imagens, buscamos compor de modo que as crianças possam ler as imagens táteis, feitas com diferentes materiais e em alto relevo.

Pudemos também compor alguns jogos e atividades envolvendo processos de escrita e leitura das crianças nos seus percursos de alfabetização. Indicamos aqui um dos jogos que convidam as crianças a identificarem as letras iniciais das palavras, lidas e escritas em Braille e/ou lidas e escritas com as letras do alfabeto em tinta. Indicamos aqui quatro das palavras construídas para o jogo, sendo que todas as palavras significativas selecionadas da história integram a experiência do jogo.

As crianças estudam nas salas de aula das alfabetizadoras em pequenos grupos, pois compreendemos a importância da interação e da ação sobre os objetos do conhecimento para que ocorram aprendizagens. Nos pequenos grupos de quatro crianças, o propósito é encontrar nas caixinhas as letras iniciais das palavras, podendo recorrer às letras e escritas em Braille ou em tinta.

Figura 4 - Jogo: Qual a primeira letra das palavras?



Fonte: Acervo Oficinando em Rede de Mossoró - Ufersa.

Este jogo, seguido de atividades escritas em tinta e em Braille, oportuniza diversas formas de exploração da riqueza do universo da escrita junto da turma de crianças, partindo de perguntas sobre as iniciais das palavras. A professora pode brincar lançando perguntas às crianças, de modo que relacionem as letras iniciais dessas palavras com outras palavras e objetos do cotidiano. Crianças podem estar em diferentes níveis do processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Quando se encontram nos níveis pré silábicos, ainda não percebem e/ou associam a escrita aos sons da fala e, justamente aí, jogos e escritas em tinta e em Braille podem favorecer estes avanços, de modo que as crianças ingressem nos níveis silábicos e alfabéticos de compreensão da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; GROSSI, 2011).

4 Resultados: aprendizagens e conhecimentos construídos com alfabetizadoras

Os encontros de formação com alfabetizadoras no Curso de extensão “Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento” tem oportunizado deslocamentos e transformações

nas ações das professoras participantes. Ao traçarmos um plano comum que parte da experiência que as professoras constroem no cotidiano das salas de aula, nas relações diretas e imediatas vivenciadas com as crianças, pudemos construir a proposta do curso e planejar os encontros que integraram: estudos, leituras e reflexões, escritas das alfabetizadoras, escritas das crianças e construção de um acervo que se amplia com objetos, artefatos e atividades dirigidos à aprendizagem da leitura e da escrita de todas as crianças.

Aqui escrevemos o que fazemos, pois aprendemos com Mário Osório Marques que “Escrever é preciso e é o caminho da pesquisa” (MARQUES, 2011). Estamos ao lado das professoras alfabetizadoras, acompanhamos processos de construção de sabedoria e conhecimento, de objetos e artefatos que nos permitem ampliar as oportunidades para que todas as crianças possam se alfabetizar nas escolas.

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve processos cognitivos, o afeto catalisador e a confiança de que aprendemos juntos como seres humanos linguajantes. E este é um percurso que envolve inquietudes, erros, construções coletivas, partilha e compreensão. Aprendemos com Maturana de que erro é diferente de negligência, porque quando erramos não sabemos o que fazemos, só no momento seguinte, quando passamos a compreender algo de um modo diferente. Mas sabemos que não podemos ser negligentes ainda não dispendo em todas as escolas de recursos, artefatos, materiais e tecnologias em fase com os conhecimentos construídos que nos permitem afirmar que todos podem aprender.

Alfabetizar todas as crianças é tema que envolve outras reflexões no campo das políticas públicas de alfabetização e nossas alfabetizadoras de Mossoró RN estão a interagir com as ações indicadas no Proalfa do estado do RN, participam de formações, aplicam provas, entre outras ações previstas.

Como resultado de nosso trabalho, estamos contribuindo com este esforço de alfabetizar todas as crianças, ao partirmos para a construção de livros e materiais em multiformato. É importante ressaltar que estas ações interagem com um dos eixos dessa política que é a melhoria da infraestrutura técnica e pedagógica das escolas.

O trabalho articula construções e parcerias entre grupos de pesquisa, como o Multi Ufrgs, que inicia em 2015 um potente trabalho com o objetivo de desenvolver uma literatura para todos, por meio de livros acessíveis em multiformatos; e o Oficinando em Rede da Ufersa, dedicado desde o ano de 2012 a desenvolver práticas e conhecimentos que favoreçam a promoção do cuidado e da aprendizagem na educação básica e na saúde mental. Oficinando em Rede vem deslocando suas ações de extensão e pesquisa, de modo a estar ao lado de alfabetizadoras nas escolas públicas de educação básica, mobilizando-as para participação em processos de formação na universidade. É preciso seguir e ampliar as ações, de modo que as alfabetizadoras tenham acesso aos recursos e construções que são necessárias no trabalho cotidiano da alfabetização de crianças em nossas escolas (UFRGS, 2024); (UFERSA, 2024).

As professoras narram suas inquietudes com relação à aprendizagem da leitura e da escrita e, foi partindo da reflexão sobre suas questões, que pudemos construir a proposta do curso de extensão. Suas autonarrativas⁹ apontaram que: “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 Lúcia, agosto de 2024); “Quase todos já estão alfabéticos e leem. Tenho na turma três crianças que ainda não estão alfabéticas, são silábicas” (Professora Bárbara, agosto de 2024). “E quando estivermos com

⁹ Os nomes atribuídos às alfabetizadoras são fictícios, de modo a preservar suas identidades.

crianças com baixa visão ou cegos, como fazer? Esse tema me interessa!” (Professora Mariana, agosto de 2024).

Ao manipularem reglete e punção, as professoras narraram a surpresa e o encantamento ao perceber, como Francisca que “é possível ver, sentir com as mãos” (Professora Francisca, setembro de 2024).

Construir e disponibilizar acervos em multiformato é um trabalho de pesquisadoras que acolhem a premissa é que pesquisar é intervir e transformar, produzir explicações que nos permitem compreender de modo diferente os fenômenos que estão diante de nós mesmos no espaço do viver cotidiano. Construimos novos conceitos, artefatos e tecnologias e ampliamos a compreensão sobre a aprendizagem, ao mobilizarmos os espaços educativos para que desencadeiam ou fortaleçam processos inclusivos dirigidos às crianças com deficiência. Ao ampliarmos a própria experiência educativa de crianças cegas, que passam a conviver e interagir com as demais crianças nas escolas, estamos compondo uma nova experiência de conhecimento na educação.

Nos encontros, as professoras compartilharam também suas preocupações sobre a limitação de recursos nas escolas para a produção de recursos pedagógicos inclusivos para a aprendizagem em sala de aula e, desde este momento, passamos a nos ocupar de estudos e construções que resultam nos acervos para a alfabetização que partem de histórias selecionadas com as professoras. E este é um trabalho também que requer compromisso e dedicação dos gestores públicos da educação que ocupam cargos de direção nos diferentes entes federativos em nosso país.

A experiência de compor artefatos em multiformato nos fez compreender a potência da cognição inventiva nas práticas de alfabetização de crianças da educação básica de escolas da rede pública municipal e estadual. As alfabetizadoras partilharam sabedoria, conhecimentos, afetos e puderam inventar modos de ensinar e aprender, por isso, nos encontros percebemos a potência deste percurso de formação. As alfabetizadoras, mulheres professoras que ensinam a ler e a escrever, se reconhecem como autoras de práticas inclusivas e de materiais em multiformato. Ao se engajarem na construção de recursos em multiformato a partir da história Menina Bonita do Laço de Fita, as alfabetizadoras estudaram e consideraram os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, ampliando compreensões sobre o acesso de todas as crianças das salas de aula a artefatos que possibilitam novos modos de interações e aprendizagem (MARÇAL Y GUTHIERREZ; DE MORAES PRATA, 2026).

Do curso para a sala de aula - percebemos nas escolas que as alfabetizadoras passam a realizar suas aulas integrando as aprendizagens construídas. Elas atualmente reconhecem e consideram no planejamento didático os processos psicogenéticos de construção da escrita e da leitura que identificam e compreendem na leitura dos escritos das crianças; situam-se ao lado das crianças e acompanham as questões que emergem no fazer cotidiano na sala de aula, dedicam-se na composição de um ambiente alfabetizador para todas as crianças; compreendem que há diferentes modos sensório-motores e perceptivos de conhecer.

Desse modo, as construções de artefatos em multiformato se articulam aos inéditos viáveis e abrem novos caminhos de sonhação nas experiências com alfabetizadoras. Temos no Brasil um compromisso nacional assumido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2023) e políticas estaduais, como o Proalfa estabelecido pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2023), todos relacionados à alfabetização das crianças. Sabemos que todos podem aprender e, nesta direção, a pesquisa e as construções

seguirão com alfabetizadoras no Curso de extensão Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento da Ufersa em Mossoró RN.

Referências

BARROS, Laura. ; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E., Kastrup, V. e Escóssia, L. (Org) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BECHARA, Joanir. **Louis Braille sua Vida e seu Sistema**. Fundação Dorina Nowill para Cegos do Brasil, São Paulo, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm>. Acesso em 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>>. Acesso em 20 out. 2025.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. 159p.

DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FONTENELLE, Maria Aridenise Macena (Org.). Educação para cuidar e saúde mental para aprender: ações e reflexões no tempo presente. 1. ed. Mossoró: Edufersa, 2024. v. 1. 235p.

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.

ESPINOSA. **Ética**. Organização Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Editora Edusp Tradução Grupo de Estudos Espinosanos, 2015.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Cláudia Rodrigue; TEZZARI, Mauren; STOCKMANN, Roberta; CARDOSO, Eduardo. Livros ilustrados táteis: acesso à literatura para crianças com deficiência visual em fase de letramento. **Revista Electrónica de investigación y docencia**, v. 24, p. 115, 2020.

FREITAS, Cláudia Rodrigues; CARDOSO, Eduardo; WERNER, Sheyla. Livros Infantis em Multiformato: articulações entre educação e design. **Arcos Design**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, Janeiro 2023, pp. 280-299.

GOODY, Jack. **La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage**, Paris: Les éditions de Minuit, 1979.

GROSSI, Esther Pillar. **A Coragem de Mudar em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização: didática do nível alfabético**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. v. 3.

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

KASTRUP, Virgínia. **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.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: Passos, E., Kastrup, V. e Escóssia, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.32-51.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e intervir. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 98–107, 2004.

MARÇAL Y GUTHIERREZ, Carla.; DE MORAES PRATA, Juliana. Ensino na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem: um diálogo sobre acessibilidade curricular. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, 2026. DOI: 10.22456/2595-4377.151278.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí. 2011.

MATURANA Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001b.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001a.

MATURANA, Humberto.; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, Editorial Psy. 1995.

MOEHLECKE, Vilene. Oficinar. 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, Márcia.; MOTTEZ, Bernard. *Les Sourds existent-ils?* Paris: L'Harmattan, 2006, 388p.

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

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 33.990, de 26 de setembro de 2024**. Disponível em: <<http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC000000000340166.PDF>>. Acesso em 10 out. 2023.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do Inconsciente com 271 ilustrações**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

SOUZA, Nataly Suiany Santiago de. **O emocionar da alegria no percurso da aprendizagem com professoras alfabetizadoras**: uma experiência de formação na didática da alfabetização. 2024. 150f. Dissertação. (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2024.

SOUZA, Nataly Suiany Santiago de; DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; CHAGAS, Maria de Fátima de Lima das. O emocionar da alegria no percurso de formação de alfabetizadoras. **Rev. Reflexão e ação**, Maio 2024, vol.32, nº.2, p.305-324.

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.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. Programa de Extensão Oficinando em Rede: **Curso de Extensão Alfabetizando com Afeto, Sabedoria e Conhecimento** - Parte 3. 2024. Disponível em: <https://oficinandoemrede.ufersa.edu.br/>. Acesso em 10 out. 2024.

WEYGAND, Zina. **Vivre sans voir: les aveugles dans la société française, du Moyen Age au siècle de Louis Braille**. Paris: Éditions Créaphis, 2003.

Contribuições da autoria

Priscila Jaciara de Moraes: Redação, Conceitualização, Metodologia.

Karla Rosane do Amaral Demoly: Redação, Conceitualização, Metodologia, Orientação, Revisão.

Maria de Fátima de Lima das Chagas: Redação, Revisão, Edição.

Data de submissão: 29/10/2025

Data de aceite: 04/05/2026